

Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos

Assessing Pedagogical Leadership of Principals. A Review of the Frameworks and Instruments

Antonio Bolívar*

Universidad de Granada

El artículo hace una revisión de los enfoques e instrumentos en la evaluación del liderazgo pedagógico de la dirección escolar. El director como líder pedagógico se manifiesta en unas prácticas de éxito que deben tener sus efectos en la mejora de la escuela, de las prácticas docentes y, en último extremo, en los aprendizajes de los alumnos. La evaluación del liderazgo pedagógico se debe inscribir en el marco complejo de la evaluación de la escuela y de los efectos del liderazgo. Se revisan los instrumentos de evaluación y, particularmente, dos que estamos empleando: el Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED), y el Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP). Defendiendo su necesidad, se aboga por una evaluación multidimensional, cuyos resultados puedan contribuir a la mejora escolar.

Palabras Clave: Evaluación de directores, Instrumentos de evaluación, Liderazgo pedagógico, Liderazgo escolar exitoso.

The paper reviews the frameworks and instruments for evaluating the pedagogical leadership of principals. The principal as instructional leader is evidenced by successful practices that should have its effects on school improvement, teaching practices and, ultimately, on student outcomes. In the complex context of school evaluation and the effects of leadership, it should be located the appraisal of school leaders. Assessment tools are reviewed and, particularly, two are using: Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), and the International Successful School Principal Project (ISSPP). It defending your need, it calls for a multidimensional leadership assessment, that can contribute to school improvement.

Key words: Principal evaluation, Assessment instruments, Pedagogical leadership, Successful school leadership.

Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto I+D: "Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria" del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU2013-48432-P)

La investigación sobre el liderazgo de la dirección escolar crecientemente ha puesto de manifiesto cómo tiene una alta incidencia en los resultados de aprendizaje, habiendo sido descrito por algunos como el factor más importante en las escuelas que se mueven y progresan. De ahí la necesidad, como reclama Fullan (2014) de “reponer el papel de la dirección escolar como el líder pedagógico que maximiza el impacto en el aprendizaje de todos los profesores y, a la vuelta, de todos los alumnos” (p. 6). En contraste con lo anterior, sorprende el infradesarrollo que tiene la evaluación del liderazgo pedagógico de los directivos. Se da –pues– la paradoja de que, siendo tan relevantes, luego en el plano de la evaluación los tratamos como si fuera algo secundario. Por eso, un movimiento contemporáneo se está focalizando en la evaluación de la eficacia de la dirección. Este trabajo quiere dar cuenta de la situación, con una revisión del estado del arte.

Es verdad que –como revisamos– en la última década se han renovado el área del liderazgo con orientaciones teóricas relevantes, que la han enriquecido enormemente, al tiempo que han puesto de manifiesto las prácticas exitosas del liderazgo escolar (Bolívar, 2012; Day et al., 2010); así como los componentes que debían formar parte de sistemas efectivos de evaluación: En contraste, falta desarrollar instrumentos acordes de evaluación. Doug Reeves (2009) comienza su libro (*Assessing Educational Leader*) argumentando que “los sistemas de evaluación de liderazgo representan una ‘tormenta perfecta’ de fracaso”: diferentes variables conjuntas y al mismo tiempo tienen consecuencias destructivas particulares. En nuestro caso, más han servido para desalentar a los mejores y no detectar a los ineficaces, pues rara vez se han orientado a la mejora de actuación del liderazgo.

La evaluación del liderazgo escolar no puede tener los mismos formatos de la evaluación de docentes, que precisamente por haberse trasladado de modo similar, ha contado con demasiados indicadores de rendimiento. En su lugar, precisamos procedimientos e instrumentos que se centren exclusivamente en los aspectos del liderazgo que son críticos en la mejora de la educación y en el buen funcionamiento de las escuelas. Algo similar concluyen Elliott y Clifford (2014) en su amplia revisión de instrumentos de evaluación: “el campo carece de una fuerte base teórica o de un fundamento empírico sólido para la evaluación del director como un mecanismo para avanzar en la eficacia individual u organizacional” (p. 36). En USA, la National Association of Elementary School Principals y la National Association of Secondary School Principals (NAESP y NASSP, 2012) han expresado conjuntamente una creencia compartida: llegar a sistemas de evaluación más robustos comporta que deben ser informados por el liderazgo escolar y dar lugar a un mejor reconocimiento de buenas prácticas de liderazgo.

Una insatisfacción con los instrumentos existentes para examinar las prácticas de los directores, no nos puede llevar, por defecto, a emplear los resultados de las pruebas de los estudiantes para evaluar directores, por mucho que se diga que su labor deba, en último extremo, verse reflejada en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Como dicen Clifford y Ross, S. (2013), esto “por sí solo puede distorsionar gravemente la realidad y es lamentablemente insuficiente para dar a los directores la información que necesitan para mejorar su trabajo y sus escuelas” (p. 51). Los resultados de los estudiantes pueden introducir una dimensión objetiva, pero los evaluadores deben tener en cuenta que los efectos del liderazgo escolar son, sobre todo, indirectos, como señala el Informe de la OECD (2013).

1. Liderazgo pedagógico y prácticas de éxito

Si entendemos que la labor principal del liderazgo debiera ser la mejora de la misión de la escuela que tiene a su cargo, como es la calidad de educación que provee, su acción prioritaria se debiera dirigir a crear contextos para el aprendizaje, focalizados por unas expectativas claras de niveles de consecución. Asegurada la gestión y funcionamiento de la organización, se requiere avanzar en lo pedagógico, comprometiendo al personal, para lo que puede ser preciso rediseñar la organización. Estructuras fragmentadas, aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, falta de conexión entre escuela y comunidad, dificultan –cuando no impiden– coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, que posibiliten que los profesionales aprendan a hacerlo mejor, posibilitando el crecimiento y el aprendizaje de la organización (Murphy, 2015). De ahí que una línea de acción de un liderazgo pedagógico sea, con autonomía y competencia, organizar de otros su escuela, en modos que potencien los proyectos conjuntos de acción, incentivando el trabajo en equipo e intercambio de prácticas (Robinson, 2011).

Diversos estudios (Day, Sammons et al., 2011; Louis et al., 2010; Robinson, 2007) coinciden en destacar la importancia del liderazgo pedagógico de la dirección escolar para incrementar la calidad de los aprendizajes. El Informe de la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004) encontró que el liderazgo pedagógico es el segundo factor, tras la propia enseñanza, que más influencia tiene en el éxito de los estudiantes, siendo aún más significativo en escuelas situadas en contextos vulnerables. Como dicen Robinson, Hohepa y Lloyd (2009, p. 40): “cuanto más los líderes centran su influencia, su aprendizaje y sus relaciones con los docentes en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes”.

Hay, pues, un cierto consenso, evidenciado por la mejor investigación (Leithwood, 2009; Robinson et al., 2009), acerca de que las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de equipos directivos que contribuyen, dinamizando, a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tiene que enfrentarse. Igualmente los informes internacionales (McKinsey y Company, 2008; OECD, 2008) ponen de manifiesto que el liderazgo de los equipos directivos es un factor crítico en la mejora de los aprendizajes. Dentro de todos los factores internos de la escuela (puesto que hay otros externos o socioculturales), tras la labor del profesorado en el aula, que –obviamente– es el primero; el liderazgo es el factor que más contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando –cuando ejerce un liderazgo pedagógico– alrededor de un 25% de todos los efectos escolares. A su vez, el ejercicio de un liderazgo pedagógico contribuye a la mejora del trabajo en el aula. Como describe Fullan (2014), se lidera el aprendizaje volcando la energía en desarrollar la acción didáctica del profesorado, más que focalizarse en mejorar su propio conocimiento o supervisión de la enseñanza en el aula.

El liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, del modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en muchos países en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en mejorar la educación ofrecida por la escuela. El modo como se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en lo que su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden. Como dice Elmore (2008, p. 42), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la

condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora”.

En España, como en una mayoría de países iberoamericanos, los directivos escolares han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo pedagógico (Murillo, 2012; Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014). Concretamente, el informe TALIS de la OECD (2009) evidenciaba una de las puntuaciones más bajas en liderazgo pedagógico y, paradójicamente, también en liderazgo administrativo en España, situándose muy por debajo de la media europea. En la investigación realizada por Gago (2006a), las tareas propias de un liderazgo educacional, en España “no se consideran funciones propias del liderazgo educacional del director y, por tanto, los directores no suelen practicarlas” (p. 339). Se precisa, como de hecho está sucediendo, una progresiva convergencia con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos.

Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood y Louis, 2011). En este artículo no tratamos de la evaluación de los directores o directoras, sino del liderazgo pedagógico de la dirección escolar o de otros miembros que ejercen o pueden ejercer liderazgo pedagógico. La última década ha sido fructífera para delimitar los modos de ejercicio de liderazgo (no limitado a la dirección), así como las prácticas específicas que muestran tener un impacto más significativo en los aprendizajes de los estudiantes de una escuela. A través de un conjunto de prácticas se ejerce influencia en el profesorado para generar condiciones institucionales que posibiliten una mejor educación.

El mensaje que reiteradamente aparece en la investigación (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Scheerens, 2012) es que los líderes en la enseñanza deben tener su quehacer principal en lo pedagógico, si quieren ejercer influencia en la mejora de su escuela que, al final, debe reflejarse en los resultados de los alumnos. Un cierto consenso a nivel internacional ha conducido a considerar que un liderazgo pedagógico debe tener incidencia en el incremento de aprendizajes de los alumnos (comprensión lectora, resolución de problemas matemáticos, participación e implicación en clase). Los metaanálisis de investigaciones publicadas sobre prácticas de liderazgo (Robinson, Lloyd & Rowe, 2014) muestran que el ejercicio de liderazgo pedagógico tiene mayores impactos que otros tipos de liderazgo (cuatro veces mayor que el liderazgo transformacional). Este tipo de hallazgos ofrecen apoyo a los responsables políticos y profesionales. Por eso, aun cuando no es habitual el liderazgo pedagógico en el ámbito iberoamericano, en el estudio realizado por Weinstein y Hernández (2015) se pone de manifiesto que en “casi todos los países, con excepción de Argentina, han emprendido recientemente iniciativas para promover el papel pedagógico de los directores, así como para tratar de profesionalizar la posición de director, con la expectativa de que estas acciones tendrán un impacto positivo en la calidad de la educación de las escuelas y, como resultado, en el sistema educativo en su conjunto”.

La investigación sobre el liderazgo ha oscilado de los “modelos” de liderazgo a las “prácticas” con impacto: qué procesos se emplean para comunicar, implementar, potenciar las buenas prácticas y comprometer al personal en un proyecto de mejora. De actividades de desarrollo profesional a juzgar su valor por su incidencia en los

resultados académicos de los estudiantes. Evaluar el liderazgo pedagógico por el “valor añadido” en el rendimiento de los estudiantes (“value added student achievement”) es sin duda reductor (Reeves, 2009), pero al tiempo es expresión de la sociedad “performativa” en que nos movemos, en la que primariamente importa son los resultados. Sin duda la escuela está para que los alumnos aprendan, pero es preciso situar la evaluación de la dirección en el conjunto más amplio de factores que intervienen, al tiempo que emplear múltiples fuentes y no solo test de rendimiento a los estudiantes (Goldring, Mavrogordato y Haynes, 2014).

En cualquier caso, en paralelo al incremento de demandas de responsabilidad por los resultados en la enseñanza en general, es lógico que se incremente la necesidad de evaluar la labor de los directivos, en particular sus efectos en la mejora de la educación de los alumnos de la escuela de la que son responsables. Detrás de lo que entendemos por “*successful leadership*” están dos concepciones de la educación: limitada a aprendizajes instrumentales o a educar ciudadanos en un marco más amplio de mejora de la escuela. Quizá debíamos entrar en redefinir “exitoso”, redirigiéndolo desde la eficacia a la mejora (inclusión, equidad o justicia social). Personalmente, en este contexto, prefiero la conceptualización de Elmore (2008) sobre mejora y liderazgo:

La mejora, definida como incremento de realizaciones y calidad a lo largo del tiempo, es el proceso por el que las escuelas se mueven de organizaciones relativamente atomizadas e inefectivas a organizaciones relativamente coherentes y efectivas. [...] El liderazgo, en este contexto, concierne primariamente acerca de (a) gestionar las condiciones bajo las cuales la gente aprende nuevas prácticas; (b) crear organizaciones que apoyen, mediante entornos coherentes, dichas prácticas exitosas; y c) desarrollar las habilidades de liderazgo y prácticas de otros. (p. 64)

La investigación en las últimas décadas ha aportado más evidencias sobre los tipos de prácticas de liderazgo que marcan mayores diferencias en los aprendizajes y bienestar de los alumnos (Robinson, 2011). En una excelente investigación (Leithwood, Day et al., 2006; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2009) se han descrito cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: a) establecer una meta o visión, que contribuya a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos; b) desarrollar al personal, mediante el desarrollo profesional, incentivos o apoyo se amplía la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones; c) rediseñar la organización, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, estructuran la organización para facilitar el trabajo, cambio en la cultura escolar o gestionar el entorno; y d) gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, mediante un conjunto de tareas como supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos, proteger el aprovechamiento del tiempo de clase. Por su parte, Viviane Robinson (2007, 2011), apoyándose en un meta-análisis de estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, de modo paralelo con la anterior, define cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz. En el Cuadro 1 siguiente podemos apreciar que ambas son confluyentes.

Cuadro 1. Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz (elaboración propia)

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE (LEITHWOOD, DAY ET AL., 2006)	DIMENSIONES DE UN LIDERAZGO EFICAZ (ROBINSON, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Fuente: Elaboración propia.

De las cinco dimensiones, aquellas que tiene mayor incidencia en los aprendizajes de los alumnos son la 4 (Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente), seguido de la 3 (Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum). Pero es la 4 la más relevante. Como concluyen su análisis Robinson, Lloyd & Rowe (2014): “La dimensión de liderazgo que está más fuertemente asociada con los resultados positivos de los estudiantes es el de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores. [...]Es la responsabilidad de los dirigentes en todos los niveles del sistema crear esas condiciones” (p. 37).

Por tanto, los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos –a medir en la evaluación– dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Bolívar, 2010). Posteriormente, a partir de las cuatro prácticas de liderazgo para el aprendizaje, Day et al. (2010) han ampliado a ocho las dimensiones clave para un liderazgo exitoso:

- ✓ *Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.* Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.
- ✓ *Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).
- ✓ *Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.* Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
- ✓ *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.* Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
- ✓ *Rediseñar y enriquecer el currículum.* Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.

- ✓ *Mejorar la calidad del profesorado.* Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para su desarrollo, elevando y manteniendo la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntada con apoyos externos.
- ✓ *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.* Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendra lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
- ✓ *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.* Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local.

En esta medida, el ejercicio de liderazgo de los equipos directivos (o de otro personal de la escuela) dirige su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, rediseñando los contextos de trabajo para incrementar la capacidad de mejora de la escuela, entendida como “las condiciones de la escuela que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, permiten el aprendizaje profesional de los docentes y proporcionan un medio para que la implementación de las acciones estratégicas se dirijan a la mejora continua de la escuela “ (Hallinger y Heck, 2014, p. 74). El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente del desarrollo profesional, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común. Como dicen Elliott y Clifford (2014), “conocer qué prácticas de liderazgo importan es clave para el desarrollo de sistemas de evaluación de desempeño, pero también medidas cualitativas debe estar presentes para determinar la calidad de la práctica de liderazgo” (p. 26).

2. Los efectos del liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el desarrollo y mejora de la organización, en el profesorado y, finalmente, en el aprendizaje de los alumnos. El “liderazgo instruccional” (también llamado “learning-centred leadership”), que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, tomado ahora en sentido amplio, se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula.

Los resultados de la investigación, en general, indican que la labor de la dirección tiene un impacto en el rendimiento de los estudiantes (Rice, 2010). Marzano et al. (2005), en un conocido metaanálisis de revisión de la investigación en los últimos 35 años, muestran que nunca como ahora ha sido tan fuerte la investigación sobre el liderazgo, pero también de modo similar se ha demandado que el liderazgo escolar debe incidir en incrementar los logros de los alumnos. En 5000 artículos de los últimos 30 años sólo 69 examinan relaciones cuantitativas entre liderazgo y rendimientos académicos de los estudiantes. Hallinger y Heck (1996), en su revisión de estudios cuantitativos de 1980-1995, encuentran sólo 40 estudios que analizan específicamente la relación entre liderazgo escolar y resultados en el aprendizaje de los alumnos. En suma, los estudios

sobre el liderazgo escolar, si bien destacan que es uno de los factores más significativos para el éxito de una escuela, pocos analizan específicamente cómo el liderazgo de la dirección contribuye al incremento de los resultados de la escuela. Como comentan Robinson et al. (2014), “el hecho de que haya menos de 30 estudios publicados en inglés que han examinado los vínculos entre el liderazgo y resultados de los estudiantes indica cuán desconectada está la investigación de liderazgo del negocio principal de la enseñanza y el aprendizaje” (pp. 37-38).

Witziers et al. (2003) en su revisión de 37 investigaciones concluyen que, si bien hay evidencia de que el liderazgo tiene efectos en los niveles de aprendizaje de los alumnos, estos son indirectos y débiles. Por eso, concluyen que no hay relaciones demostradas estadísticamente entre liderazgo escolar y mejora de los logros de los alumnos y que estas son elusivas. Sin embargo, una mayoría mantienen que, dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la enseñanza en el aula, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Así, Marzano et al. (2005) defienden que hay evidencias para establecer, según el nivel de liderazgo ejercido, una correlación de .25 entre actuación del liderazgo y niveles de consecución de los estudiantes. Ese mismo porcentaje de un cuarto del total le atribuyen Hallinger y Heck (1996) y Leithwood, Louis *et al.* (2004). Por tanto, el liderazgo escolar, ejercido de cierta forma, provoca un efecto significativo en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos son, obviamente, indirectos, mediante su influencia en la capacitación, el compromiso y motivación del profesorado, y en las condiciones de trabajo en la organización. Su éxito dependerá mucho tanto de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Leithwood, Day et al., 2006). En una buena revisión de las investigaciones Hallinger y Heck (1998; 2014) distinguen tres posibles tipos de modelos causales: a) *Modelo A (Efectos directos)*, donde los rendimientos de los alumnos son una variable directamente dependiente del liderazgo, aun cuando se incluyan otras variables antecedentes (contexto socio-cultural, contexto organizativo, etc.); b) *Modelo B (Efectos mediados)*, donde el liderazgo es una variable interviniente entre otras (cultura escolar, organización, desarrollo profesional, prácticas docentes, etc.) en los niveles de consecución de los alumnos; y c) *Modelo C (Efectos recíprocos)*, donde la causalidad es doble, el liderazgo no solo afecta a otras variables mediadoras en el rendimiento de los alumnos sino que éste afecta al propio ejercicio de liderazgo. Mientras los resultados encontrados con el primer modelo resultan insuficientes, en los del segundo reseñan diversas investigaciones que ponen de manifiesto positivos efectos del liderazgo.

Por su parte, Leithwood y Levin (2005) apoyan que el ejercicio del liderazgo en un conjunto de dimensiones tienen efectos en la mejora de la enseñanza, pero para que las evidencias sean más concluyentes es preciso controlar mejor las variables antecedentes, moderadoras y mediadoras a través del tiempo en distintos contextos. Basándose en estas investigaciones, Lévacic (2005) construye un modelo causal simplificado de las relaciones entre liderazgo y resultados de los alumnos, que comprenda las variantes mediadoras y los posibles efectos recíprocos.

Mientras los modelos suelen quedar como conceptos abstractos que poco nos dicen sobre las acciones que implican y cómo aprenderlas, pasar de la categorización de líderes a las prácticas de liderazgo supone centrarse en identificar los efectos que tienen

dichas prácticas. Como constata Scheerens (2012) en su extensa revisión de la investigación: “los estudios empíricos que han investigado los efectos del liderazgo educativo en los rendimientos de los estudiantes tienden a concentrarse en grandes categorías de prácticas de liderazgo. Rasgos de liderazgo y estilos de liderazgo, así como rasgos de personalidad ligados a disposiciones de liderazgo, apenas se abordan ahora en la investigación” (p. 131). La investigación en las últimas décadas ha aportado más evidencias sobre los tipos de prácticas de liderazgo que marcan mayores diferencias en los aprendizajes y bienestar de los alumnos de los que son responsables (Robinson, 2011).

En otras revisiones (Robinson et al., 2009) se pone de manifiesto los efectos que determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde un buen liderazgo educativo puede contribuir más decididamente a incrementar sus índices de mejora. Por eso, si bien los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. Estas investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. Del mismo modo, aquellas intervenciones en el aprendizaje profesional del profesorado que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y el papel jugado por los líderes en crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. Los investigadores (Robinson, Loyd y Rowe, 2014: 28) han identificado, según la referida revisión, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes:

- ✓ Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84)
- ✓ Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42)
- ✓ Establecer metas y expectativas (0.35)
- ✓ Empleo estratégico de los recursos (0.34)
- ✓ Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27)

En una amplia investigación, en la que han participado algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons, y Hopkins, 2009), sobre *el* impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entienden que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo –de este modo– mejoras en el aprendizaje del alumnado. En particular, cómo se puede intervenir en la cultura profesional docente, formación continua o condiciones de trabajo del profesorado en modos que favorezcan los objetivos deseados.

Por tanto, a modo de conclusión de este apartado, los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, de manera indirecta, los resultados de los alumnos, principalmente a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado

para el liderazgo. Los principales hallazgos de esta amplia investigación, a modo de conclusiones, son las siete siguientes:

- ✓ *El liderazgo escolar es el segundo factor, tras la enseñanza en el aula, que influye en el aprendizaje de los alumnos.* El liderazgo actúa de catalizador para que manifiesten las capacidades que existen en la organización. No se han encontrado un solo caso en que una escuela funcione bien en ausencia de un liderazgo competente.
- ✓ *Los líderes con éxito suelen compartir el mismo repertorio de valores y prácticas de liderazgo.* Los supuestos básicos son que la tarea central del liderazgo es ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas, teniendo en cuenta sus valores, motivaciones, habilidades y conocimientos, así como las condiciones de trabajo. Estas prácticas son el resultado de un cuerpo robusto de evidencias sobre lo que hacen los líderes con éxito.
- ✓ *Los modos cómo los líderes aplican estas prácticas o estrategias, no las prácticas mismas, demuestran capacidad para adecuarse al contexto en que trabajan.* El contexto ejerce, pues, un papel determinante del contexto, pues “los estilos y estrategias de liderazgo eficaces están altamente contextualizados, por lo que cada escuela necesita un liderazgo diferente” (Hallinger y Heck, 2014, p. 85).
- ✓ *Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente, más particularmente mediante su influencia en la motivación, compromiso y condiciones de trabajo del profesorado.* La capacidad para influir en las competencias (capacidades y conocimientos) del profesorado es, sin embargo, menor.
- ✓ *El liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido* entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos.
- ✓ *Algunas formas de distribución son más efectivas que otras.* La más ineficaz es un *laissez-faire* en las formas de ejercer el liderazgo. Las buenas escuelas, con alto rendimiento de sus estudiantes, normalmente, tienen muy distintas fuentes y personas que ejercen el liderazgo.
- ✓ *Un pequeño conjunto de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la eficacia del liderazgo.* Así, características de la personalidad, cualidades y relaciones personales, disposiciones, actitudes, etc. explican por qué algunas personas desarrollan niveles más altos de liderazgo que otras.

Contamos, pues, con un conocimiento acumulado sobre cómo los líderes escolares pueden contribuir a mejorar la educación ofrecida por sus centros. Ahora bien, el contexto es clave a la hora de comprender gestionar el liderazgo. Las prácticas exitosas de liderazgo dependen de “los contextos en que los líderes trabajan, debiendo ser sensibles a ellos” (Day, Sammons, Leithwood *et al.*, 2011, p. 3).

3. Evaluar el liderazgo escolar

En primer lugar, la evaluación del liderazgo escolar ha de situarse en relación con la evaluación docente y de la escuela. La OECD (2013) ha revisado los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares, con el propósito de que puedan

utilizarse para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación. Las responsabilidades de lo que pasa en las escuelas y de la educación de los alumnos exceden a lo que depende de los líderes individualmente considerados, por lo que estos no pueden evaluarse de modo aislado de otros factores (Reeves, 2009). Inscrita la evaluación de directores de centros educativos en marco de evaluación amplio de lo que son las escuelas, la evaluación de directores se relaciona –a su vez– con diversas dimensiones involucradas y las formas en que éstas se interconectan (ver Figura 1). Partiendo de la premisa de que el objetivo general de la evaluación de la dirección escolar reside en la mejora de las prácticas de liderazgo escolar y sus actuaciones para mejora de la enseñanza y el aprendizaje, para aprovechar todo el potencial de la evaluación, sus distintos elementos deberían formar un todo coherente.



Figura 1: La evaluación de directores inmersa en un marco más amplio
Fuente: Elaboración propia.

Un enfoque holístico puede provocar sinergias entre componentes, evitar repeticiones y que los objetivos sean contradictorios. Por eso, “la evaluación de los líderes escolares, puede constituir un elemento de un amplio conjunto de políticas para fomentar un liderazgo exitoso en las escuelas” (OECD, 2013, p. 498). De ahí que estén ganando importancia los enfoques comprensivos de la evaluación del liderazgo. En este texto se plantea de qué modo ¿puede la evaluación mejorar el liderazgo escolar? En esa medida debe ser una herramienta para comunicar una visión del liderazgo escolar eficaz, al

tiempo que para influir en las prácticas y acciones de los líderes escolares, junto con una oportunidad para la reflexión, la retroalimentación y el apoyo. Analiza los sistemas de evaluación de la dirección en los países de la OECD, describiendo las funciones, alcance y efectos que suele tener.

Si, como dice la investigación, el liderazgo escolar eficaz es clave para el éxito académico de los estudiantes, se requieren instrumentos técnicamente sólidos para evaluar el desempeño y prácticas eficaces de liderazgo. Como señalan Porter et al. (2010b), “una evaluación de los directores centrada en prácticas que se sabe están asociadas con mejores en los logros de los estudiantes puede hacer que los directores se centren en la mejora de su actuación en áreas clave” (p. 137).

Representa, pues, un desafío para la calidad en países como España con una debilidad estructural del liderazgo de la dirección escolar su implementación práctica y, más aún, su evaluación y medida. Contamos ya con bases para construir indicadores de evaluación de la labor directiva, así como con diversos instrumentos estandarizados de evaluación. Condon y Clifford (2012) ofrecen una buena revisión de ocho instrumentos (inventarios, cuestionarios) de evaluación de la labor de los directivos. De modo similar, Portin, Feldman y Knapp (2006) hacen una revisión de los propósitos y usos que puede tener la evaluación de directivos en los sistemas educativos. Knapp y sus colegas (2006) analizaron las prácticas existentes en las evaluaciones educativas de liderazgo, identificando *tres usos* principales de las evaluaciones de los directores: (a) evaluación del desempeño de los líderes, (b) proporcionar retroalimentación formativa para el desarrollo del liderazgo, e (c) investigación sobre cómo mejorar las escuelas. Al tiempo encontraron que, a medida que evolucionan los supuestos sobre el liderazgo y la mejora de la escuela, también lo hacen el papel y la naturaleza de sus evaluaciones de liderazgo: de los rasgos y disposiciones de los líderes al énfasis en los resultados; mayor énfasis en la centralidad de liderazgo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; emplear las evaluaciones con fines de desarrollo de liderazgo; y como medio para lograr una mayor comprensión de las influencias de los contextos organizativos que afectan el liderazgo.

Contamos con extenso *corpus* de estudios e investigaciones sobre evaluación o acreditación del liderazgo escolar de los directivos, en muchos casos vinculadas a competencias o estándares en el ámbito anglosajón (Condon y Clifford, 2012; Goldring et al., 2009). En una extensa revisión, Ingvarson, Anderson, Gronn y Jackson (2006) analizan un conjunto de informes nacionales e internacionales en estándares de práctica profesional del liderazgo escolar, incluidos los enfoques de acreditación de líderes escolares. Entre sus conclusiones destacan que:

En los cinco países revisados, los estándares son cada vez más utilizados para orientar la formación y el desarrollo de líderes escolares, así como de acreditación. Las versiones recientes de estándares de liderazgo escolar resistir la tentación de abarcar las prácticas completas de liderazgo y gestión en las escuelas. Su foco prioritario es la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y más ampliamente pretenden identificar las implicaciones de lo que los líderes escolares deben saber y ser capaz de hacer. Esta tendencia es paralela a un cambio en los enfoques de aprendizaje profesional, desde la adquisición de información a la aplicación y reflexión crítica sobre dicha información, en un contexto escolar determinado. Los enfoques comúnmente más empleados son: relaciones entre mentor y entrenador, instrumentos de tipos de autoevaluación y portafolios. (p. 108)

Cuando una evaluación, además de garantizar el rendimiento de cuentas (función sumativa), tiene una función formativa para mejorar el rendimiento, la evaluación puede ser un instrumento para indicar los factores que pueden ayudar a los líderes a

desarrollar competencias y acciones que contribuyan decididamente a mejorar el funcionamiento de una escuela. Sin embargo, en gran parte de ellas, los directores perciben que la evaluación del desempeño tienen una utilidad limitada para proporcionar retroalimentación, aprendizaje profesional, y rendición de cuentas para la mejora de la escuela (Portin, Feldman, y Knapp, 2006). Como señala el informe de la Fundación Wallace (2009), esto significa que estas nuevas orientaciones formativas de la evaluación de los líderes están aún en una primera etapa de desarrollo, prueba e implementación. No hay un solo instrumento o fórmula “correcta” a seguir. Para que se produzca este progreso, “es necesario que haya un contexto más amplio de liderazgo en que las expectativas con los recursos, desarrollo profesional y entrenamiento, y un compromiso alineado con la agenda de aprendizaje en cada escuela” (p. 11).

Dada la novedad del campo de la evaluación de directores y los debates sobre los criterios para la evaluación de la eficacia de director, es fundamental establecer un marco que abarca tanto las expectativas para la práctica principal y los resultados apropiados, junto con las medidas y métodos pertinentes. Como aparece en la Cuadro 2 dos dimensiones compondrían este marco (Brown-Sims, 2010; Condon y Clifford, 2012; Portin, Feldman, y Knapp, 2006).

Cuadro 2. Elementos clave en un marco para la evaluación de la dirección escolar

CUALIDADES RELATIVAS AL CONTENIDO
- Propósitos de la evaluación: Gestión del personal para tomar decisiones, desarrollo del liderazgo, cambio organizacional
- Quién es evaluado: Los directores solos o incluye a otros directivos; diferenciada según años de experiencia, nivel o responsabilidades; tener en cuenta el contexto sociocultural.
- Qué se evalúa y mide: Prácticas de Liderazgo, eficacia docente y condiciones organizativas, resultados de los estudiantes
- Fuentes de evidencia empleadas: valoraciones (a través de cuestionarios, entrevistas y grupos focales), observaciones de los directores, visita a las aulas, documentos y otros pruebas, portafolios y artefactos
CUALIDADES RELATIVAS A LA ORGANIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN
- Cómo es conducida la evaluación: Frecuencia y calendario; uso de múltiples medidas
- Cómo son valoradas las evidencias : uso de estándares de liderazgo para formular juicios; clasificación de las fuentes individuales de pruebas; ponderación de cada fuente de evidencia combinada en una puntuación total; generar una puntuación total que discrimina directores eficaces o eficientes
- Cualidades psicométricas: Validez de contenido y de constructo; validez concurrente y predictiva, fiabilidad
- Cómo el sistema de evaluación se implementa y opera: pruebas de campo del sistema de evaluación antes de su implementación; implementación operativa del sistema; evaluación de las cualidades del sistema de evaluación, implementación y uso; comentarios y mecanismos de apoyo

Fuente: Orr (2011).

De acuerdo con cada uno y su combinación variará la evaluación. Así los propósitos de la evaluación (sumativa, formativa o cambio organizacional) tendrán implicaciones en el contenido de la evaluación. Igualmente, resulta muy debatido lo que se debe medir en

una evaluación de los directores en la relación entre liderazgo y resultados escolares: las prácticas directivas, influencia en prácticas docentes, clima de trabajo, cambios organizativos, resultados de los estudiantes. Por tanto, se ha de repensar, antes de diseñar una evaluación de los directores, el mapa de medidas y contenidos de los sistemas de evaluación en función de las expectativas razonables y apropiadas de trabajo los directores. En un campo poco desarrollado, los sistemas de evaluación establecidos deben ser evaluados por su validez y fiabilidad.

4. Revisar instrumentos de evaluación

Los principales instrumentos de evaluación de la dirección escolar se deben revisar desde un ejercicio del liderazgo pedagógico que tiene su impacto en la mejora de los aprendizajes. De acuerdo con este consenso en la investigación, las medidas del liderazgo se deben dirigir a las tres dimensiones: prácticas de liderazgo, desarrollo profesional y mejora de aprendizajes del alumnado, por lo que se propone. (New Leaders for New Schools, 2010):

- ✓ Revisar los *estándares existentes de liderazgo* para los directores de manera que comprendan tanto los logros de los estudiantes como los resultados de eficacia de los docentes.
- ✓ Establecer un *modelo de evaluación* de directores que determinen la efectividad del director basada en los resultados de los alumnos y en la prácticas docentes efectivas (70%) y las prácticas de liderazgo para lograr estos resultados (30%).

Contamos con bases para construir indicadores de evaluación de la labor directiva, así como con diversos instrumentos estandarizados de evaluación. Condon y Clifford (2012) ofrecen una buena revisión de ocho instrumentos (inventarios, cuestionarios) de evaluación de la labor de los directivos. De modo similar, Portin, Feldman y Knapp (2006) hacen una revisión de los propósitos y usos que puede tener la evaluación de directivos en los sistemas educativos. Por su parte, Brown-Sims (2010), en su trabajo “*Evaluating school principal*”, presenta una de las más extensas revisiones e información (incluyendo dirección on line) de los recursos e instrumentos de evaluación de la dirección.

Por su parte, Davis, Kearney, Sanders, Thomas, y León (2011) han llevado a cabo una de las revisiones más completas de la literatura para determinar lo que manifiesta la investigación sobre los sistemas de evaluación de la dirección escolar. Los autores identificaron una serie de conclusiones importantes sobre el estado y las descripciones de los sistemas de evaluación de la dirección. Identifican una docena de recomendaciones para hacer de la evaluación de directores instrumentos más eficaces, destacan tres de ellas, coincidentes con Clifford y Ross (2013):

1. Las evaluaciones deben reflejar múltiples métodos de obtención de pruebas,
2. Los sistemas de evaluación deben adaptarse a las variaciones en los contextos y entornos escolares, y
3. Las evaluaciones más efectivas de los directores son aquellas que se centran en unas pocas acciones de alto impacto.

Por su parte, Smith y Smith (2015), tras revisar la literatura sobre instrumentos de evaluación, concluyen que “nuestras prácticas actuales de evaluación de directores deben cambiar a fin de maximizar el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. ¡Es la hora para un sistema de evaluación de directores mejor y más centrado!” (p. 3). Y es que las evaluaciones de los directores debieran ser herramientas que incrementen la capacidad profesional para liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como defienden Clifford y Ross (2013).

Vamos a tomar como ejemplo uno de los instrumentos más utilizados. La Escala de Estimación del Liderazgo Educativo del Director (“*Principal Instructional Leadership Rating Scale*”, PIMRS) de Hallinger ha sido muy utilizada en las tres últimas décadas en más de 130 tesis doctorales (Hallinger, 2011), empleada en más de 250 estudios de

liderazgo educativo realizados en más de 30 países, como describe bien un libro reciente (Hallinger y Wang, 2015). La escala considera las siguientes funciones: metas o fines de la escuela, su comunicación, supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación del currículo, seguimiento del progreso de los alumnos, respeto a los períodos de clase, presencia visible en el centro, estimulación de la enseñanza, promover el desarrollo profesional y estimular el aprendizaje. A su vez, en cada uno de los ítems diferencia un plano real (frecuencia que presentan) e ideal (la frecuencia que estima debería desempeñarlas). Existe una adaptación al castellano que ha sido empleada en España en la tesis doctoral de Gago (2006a, 2006b).

Hallinger llevó a cabo, ya en 1983, el desarrollo de la PIMRS como medio de estimular un tratamiento más riguroso del liderazgo educacional del director (Hallinger, 2011). El objetivo en el desarrollo de esta escala era diseñar un instrumento que:

1. Se centrara en comportamientos específicos relacionados con el trabajo de los directores de escuelas preocupados por liderar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.
2. Los focos de contenido del instrumento eran extraídos de la investigación relacionada con la dirección y la eficacia escolar.
3. El instrumento podría cumplir con los estándares de medición necesarios para su uso en la evaluación de directores, evaluación de las necesidades, la investigación y el análisis de políticas a nivel de distrito.

El PIMRS ha sido el primer instrumento desarrollado expresamente para medir el liderazgo pedagógico de la dirección. Ese es su valor pionero, por el que en las décadas siguientes, se ha convertido en el instrumento más empleado para el estudio de liderazgo de la dirección en el mundo. Sin embargo, tres décadas después, no deja de acusar el paso del tiempo, sin recoger todas las dimensiones y aspectos que actualmente estimamos relevantes. El referido libro (Hallinger y Wang, 2015) resume las principales dimensiones, validez y fiabilidad, así como desarrollos del PIMRS.

En la revisión de los distintos instrumentos de evaluación (Smith y Smith, 2015) en USA hay cuatro grandes instrumentos de evaluación de los directores, con sus correspondientes estándares:

1. Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC),
2. National Board Standards for Accomplished Principals
3. La evaluación de Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED),
4. Los estándares de liderazgo o marcos desarrollados por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL) (Canole y Young, 2013).

El Consorcio Interestatal para el Liderazgo Escolar (ISLLC) ha elaborado unas normas o estándares que, cuando las evaluaciones de directores están alineadas con ellas, teóricamente deben incrementar los rendimientos de los estudiantes (Babo, 2010). Como señalan Catano y Stronge (2006): “los instrumentos de evaluación del director proveen de un marco para la actuación del director. Es natural que los directores puedan aspirar a satisfacer las expectativas enmarcadas dentro de los instrumentos de evaluación” (p. 227).

Por eso, junto a otros (Volante et al., 2011; Wallace Foundation, 2009) creemos que el “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)” es uno de los dispositivos más completos y potentes para la evaluación. El VAL-ED se inspira, como

modelo de evaluación, en una comprensión del liderazgo como “el proceso de influenciar a otros para lograr, por mutuo acuerdo, las metas de la organización” (Goldring et al., 2009: 4). Se focaliza en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership).

A su vez, dado que entendemos el liderazgo como algo distribuido o compartido en el conjunto de la organización, se necesitan que los instrumentos de evaluación puedan abarcar a todo el equipo y personal. En la importante investigación, ya citada, llevada a cabo por un importante equipo (Day, Sammons, Hopkins et al., 2009), además de emplear una metodología mixta (mixed method) cualitativa (estudios de caso) con enfoques cuantitativos, en el cuestionario diseñado (Sammons, Gu y Robertson, 2007) recogen este conjunto de contextos (Primaria-Secundaria, distribución del liderazgo, nivel sociocultural, etc.).

5. Nuestra inmersión en dos procesos

Nuestro equipo, durante 2012, dentro de dos Proyectos I+D sucesivos dedicados al liderazgo pedagógico de la labor directiva, entre otros, ha empleado cuestionarios a directivos, profesorado y alumnos. Al respecto, hemos adaptado y pasado a una muestra representativa (equipos directivos, profesorado e inspectores) el “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)”, que es un buen instrumento (Volante et al., 2011; Wallace Foundation, 2009) para prácticas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership).

Por otra, en el marco del RILME (Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa), dentro del acuerdo de trabajo en el “International Successful School Principalship”, como se ha puesto de manifiesto en la Conferencia ISSPP que hemos organizado (Sevilla, 31/05-3/06, 2015), estamos realizando un estudio multi-caso (multi-case-study methodology) con Institutos de Secundaria que, en contextos desfavorecidos, tienen un relativo éxito educativo, debido –entre otros– a la labor de los equipos directivos. Tras la recogida de la información estamos procediendo a su análisis en profundidad e interpretación de la información recogida en observaciones y de las entrevistas semiestructuradas (individuales) de cada centro educativo. Igualmente al cruce transversal de datos, elaboración de matrices según dimensiones comunes, extraer primeras conclusiones, a partir de un análisis transversal de los datos. Se trata de ver, de modo comparado, que prácticas de los líderes con éxito construyen y mantienen la mejora de la escuela.

5.1. Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación

Hemos hecho la traducción, adaptación y validación del “*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*” al contexto español (Bolívar, Caballero, López y Pérez-García, 2012). Este cuestionario se inspira, como modelo de evaluación, en una comprensión del liderazgo como “el proceso de influenciar a otros para lograr, por mutuo acuerdo, las metas de la organización” (Goldring et al., 2009: 4). Se focaliza en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership). La base del marco conceptual son las acciones y prácticas de liderazgo que aportan un “valor añadido” a los resultados conseguidos por el alumnado. Por eso mismo, algunas de los ítems resultaban extraños en el contexto español, donde la dirección –normalmente– no suele ejercer esos roles o funciones.

El modelo y las herramientas fueron desarrolladas por académicos de las universidades de Vanderbilt y Pensilvania en EE.UU.; y sus aplicaciones cuentan con evidencia de validez y aplicabilidad satisfactorias (Goldring et al., 2009; Porter et al., 2010b). El marco conceptual que organiza la evaluación del liderazgo se focaliza en dos dimensiones clave de las prácticas de liderazgo: componentes básicos y procesos clave. Se entiende que la evaluación del liderazgo escolar debe incluir medidas de la intersección de estas dimensiones. Se proponen, pues, evaluar lo que los directores o equipos de liderazgo deben realizar para mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje social para todos los estudiantes (componentes básicos), y la forma como crea estos componentes básicos (los procesos clave). Los primeros son: objetivos de aprendizaje elevados; currículum riguroso; calidad de la enseñanza; cultura de aprendizaje y trabajo en equipo; relación con la comunidad; y responsabilidad por los resultados. Cada uno de estos “Componentes Básicos” deberá evaluarse en las siguientes “dimensiones”: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento, con un total de 72 ítems. En cada uno se marcan las principales “fuentes de evidencia” que usa para basar su evaluación, así como la “valoración del grado de eficacia” en cinco grados (Porter et al., 2008a, 2008b).

El VAL-ED fue diseñado con dos propósitos:

- ✓ Ayudar a identificar áreas de mejora y desarrollo profesional, que provee puntuaciones con “referencia a la norma” en una escala de 1 a 5, lo que posibilita la comparación de uno a otro o dentro de un grupo de líderes.
- ✓ También provee puntuaciones con “referencia al criterio”, que muestran cómo el líder está actuando en relación con un determinado estándar. Por ejemplo, cómo un director se encuentra en exhibir un liderazgo específico.

Diseñada con pretensiones de ser una evaluación integral (o de “360 grados”), por incluir aportes desde todos los ángulos (observaciones del director, de supervisores y de profesores en la escuela), proporcionando una retroalimentación de los líderes en los componentes y procesos clave del VAL-ED (Porter et al., 2010a). Los participantes reciben “feedback” sobre el grado de éxito de “por debajo de básico” a “distinguido”, y recibirá un informe de las áreas de desarrollo para mejorar sus prácticas de liderazgo.

Finalmente, como limitaciones, podemos señalar que el VAL-ED se limita a medir las percepciones que se tiene de la capacidad de liderazgo de la dirección en el profesorado y en los alumnos. Pero, como reconocen los mejores estudios sobre el tema, la evaluación del liderazgo de la dirección escolar debe ponerse en relación con los resultados e impactos que tenga sobre la mejora de la práctica docente del profesorado y el incremento de los aprendizajes del alumnado, no sólo con las percepciones. Crear un entorno favorable a esto último debe ser el objetivo principal del directivo, por lo que el VAL-ED debe ser complementado con otras variables que correlacionen ambas dimensiones (liderazgo de la dirección e impactos en la mejora de la escuela) en la realidad, no solo perceptivamente.

Hemos seguido la metodología de adaptación de un cuestionario a otro contexto cultural, para posteriormente validarlo, con la comprobación de la validez y la fiabilidad, con la consiguiente aplicación del cuestionario, recogida de datos y análisis estadísticos (en particular, mediante análisis de Rasch). En nuestro caso ha sido muy costoso pues, a los habituales problemas, se unía que la dirección escolar en España no ejerce un conjunto de funciones que aparecen en el VAL-ED, lo que nos ha forzado a

darle un sentido que pueda hacerlo comprensible para directivos, inspectores y profesorado.

En este sentido, además de diseñar una versión adaptada de los cuestionarios al contexto español, como segundo paso, hemos contrastado empíricamente la validez de constructo. Se ha pasado a una población estadísticamente representativa para estos propósitos de miembros de los equipos directivos de Institutos de Secundaria, Inspectores y Profesorado de estos mismos centros. Además del análisis factorial exploratorio (AFE) lo hemos validado posteriormente mediante el modelo de Rasch, que permite, dado un buen ajuste de los datos, la medición conjunta de personas e ítems en una misma dimensión o constructo.

La adaptación de la escala VAL-ED a población española ha sido exitosa. No obstante, se recomienda que un grupo de ítems se revisen y se tengan en consideración. Nos importado indagar y contrastar la tesis de que el liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. En un centro que funciona como una “comunidad profesional de aprendizaje” suele existir una posible relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos.

5.2. El Proyecto Internacional sobre Dirección Escolar Exitosa

El “*International Successful School Principalship Project*” (ISSPP), desarrollado en una primera fase (2001-11) en un conjunto de países (Moos, Johansson, 2009; Moos et al., 2011). En una segunda fase, ya extendido en 20 países y con más de 100 estudios de caso, en la que participamos un grupo español e iberoamericano, se pretende en los próximos años abordar una perspectiva comparada (cross-national comparisons) de prácticas de liderazgo en varios tipos de escuela de los distintos países participantes. La cuestión clave es ¿qué contribuye a que los directivos escolares tengan éxito en liderar escuelas en que los estudiantes obtienen el máximo provecho de su experiencia escolar?

El supuesto básico es que los directores exitosos realizan, y son reconocidos, por un conjunto de prácticas antes referidas, “sin embargo, hay diferencias en el grado de su énfasis percibido entre los líderes en Primaria y Secundaria, y en escuelas en contextos favorecidos frente a otras en contextos vulnerables. [...] Los directores exitosos aplican sus juicios sobre el momento y la naturaleza del cambio y dan prioridad a las estrategias de cambio en sus escuelas de diferentes maneras de acuerdo a su diagnóstico de necesidad en relación con el propósito y contexto” (Day y Sammons, 2013, pp. 25-26). Siendo, pues, comunes las prácticas de líderes exitosos, se trata de ver en cada país, mediante estudios de caso transversales, los modos diferenciales de ejercicio en cada uno de ellos según contextos.

Siguiendo el protocolo generado por la red internacional pretendemos identificar y examinar las características y estrategias de una administración y liderazgo exitoso en las escuelas secundarias. Se quiere, por un lado, analizar los factores y variables ligadas al liderazgo pedagógico que ejercen un impacto sobre los aprendizajes del alumnado; y –por otro– qué buenas prácticas de liderazgo en los Institutos de Secundaria, no limitadas al equipo directivo, contribuyen decididamente a la mejora de la educación.

El *International Successful School Principalship Project* (ISSPP) ha propuesto elegir casos combinando dos criterios: resultados (mejores o por debajo de lo que cabría

razonablemente esperar de ellas) y contexto sociocultural (buenos o malos requisitos de entrada). De este modo tendríamos cuatro situaciones de escuelas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Clasificación de tipos de escuelas

PRERREQUISITOS Y RESULTADOS		
Resultados	Malos Prerrequisitos	Buenos Prerrequisitos
Resultados mejor de los esperados	A: Escuelas de alto rendimiento	B: Escuelas con alto rendimiento visible
Resultados peor de los esperados	C: Escuelas con bajo rendimiento visible	D: Escuelas de bajo rendimiento

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas en las casillas B y C son fáciles de encontrar. Nuestro interés principal está en A y D. A representan escuelas que en circunstancias difíciles han logrado conseguir buenos resultados. D son escuelas que estando en contextos favorables, sin embargo, tienen bajos rendimientos. Nos importa, particularmente, comprender qué factores y relaciones internos a la escuela pueden contribuir a este alto o bajo rendimiento. Las actuaciones de éxito que nos importan, preferentemente, son las escuelas situadas en A, como casos ejemplares por los procesos de liderazgo y trabajo conjunto que tienen lugar para la mejora.

Se emplea una metodología de estudios de caso, que ilustren las prácticas de éxito. Los datos son recogidos a través de un amplio espectro de fuentes: entrevistas individuales con los directores, entrevistas grupales con profesores, otros líderes de la escuela, consejos escolares, padres y estudiantes; y el análisis de los documentos correspondientes. Igualmente, la observación del trabajo de los directores y el funcionamiento de sus escuelas forma parte de esos estudios de casos. Si el liderazgo se entiende como algo distribuido o compartido en el conjunto de la organización, se precisa que los instrumentos de evaluación puedan abarcar a todo el equipo y personal. Se analiza cada caso de estudio para comprender cómo el director y el liderazgo contribuyeron para el éxito escolar (Garza et al., 2014). Una descripción más detallada de la metodología se puede encontrar en muchos de los trabajos de investigación del ISSPP (Gurr, 2015). Así en el libro editado por Day y Gurr (2014) se contienen 15 historias de el éxito del liderazgo sostenido de 13 países.

Se trata de ver, de modo comparado, que prácticas de los líderes con éxito construyen y mantienen la mejora de la escuela. El propósito es documentar casos de directores escolares exitosos en contextos vulnerables, es decir, identificar qué características tienen y cómo han generado resultados destacables, pese a las condiciones desfavorables de las escuelas. Dentro de la Red RILME, nuestros respectivos Grupos de Investigación hemos empezado a trabajar dentro de este marco y metodología, del que hemos dado cuenta en distintas comunicaciones presentadas en la *International Successful Schools Principalship Conference* de Sevilla, se están realizando tesis doctorales y alguna de ellas ya se ha presentado (González-Bustamante, 2015).

6. Reconfigurar la evaluación de los directores

La evaluación de los directores debe ser reconfigurada, cuando sabemos que hay prácticas y modos de ejercer la dirección que inciden significativamente en la mejora de la escuela. Hasta ahora hemos contado con escaso acuerdo sobre qué y cómo evaluar los directores: qué métodos, medidas e información deben emplearse como evidencia de su

efectividad director (Goldring et al, 2009; Portin et al., 2006). Junto a lo anterior, persiste actualmente un movimiento crítico sobre los sistemas de evaluación de la dirección tanto por su falta de claridad de los estándares de desempeño, en lo que se pide a los directores, como por la falta de rigor en el diseño y los modos como se implementa. Como señala Reeves (2009), después de revisar muchos instrumentos de evaluación:

El problema comienza con lo que llamamos liderazgo, particularmente en el contexto de la educación. [...] El principal problema es que los estándares de liderazgo están pobremente conceptualizados y mal definido su desempeño. [...] No obstante, más allá del deplorable estado general de la evaluación del liderazgo pedagógico, hay algunos esfuerzos notables en la dirección correcta [...]. Hay una alternativa a los ejercicios vacuos que ahora se llama evaluación de liderazgo. Sobre la base de las mejores prácticas en la evaluación del desempeño, es la evaluación multidimensional del liderazgo. (pp. 4 y 8)

Además, una evaluación multidimensional puede tener mayores efectos formativos, al proporcionar feedback de múltiples fuentes. Como describen Goldring, Mavrogordato y Haynes (2014), la disonancia cognitiva provocada entre objetivos pretendidos y actuaciones realizadas, evidencias por esas múltiples fuentes, provoca motivación para reducir dicha disonancia. Mientras las autoevaluaciones intrínsecamente están vinculadas a sus propias experiencias y prejuicios, múltiples perspectivas generan contrastes que motivan el cambio de conducta. Es el caso del feedback que proporciona reflejar la visión de la dirección por el profesorado: perspectivas alternativas de la actuación de la dirección, detectar dimensiones que no están funcionando como debieran, etc.

Al respecto, algunos puntos clave de la investigación reciente proporcionan ideas útiles para mejorar la evaluación de los directores. Así, como defienden Davis, Kearney, Sanders, Thomas y León (2011), la calidad de cómo se llevan a cabo evaluaciones director puede ser aún más importante que el contenido de lo que se evalúa: “la implementación triunfó sobre la instrumentación en términos de cómo de bien se llevaron a cabo las evaluaciones, y cómo estaban conectadas las evaluaciones con promover el desarrollo profesional de los directores” (p. 8).

Equilibrar debidamente las funciones de desarrollo (formativa) y rendición de cuentas (sumativa) en un único proceso de evaluación puede tener ventajas, pero también supone múltiples desafíos. Como en toda evaluación es muy importante primar el uso formativo de resultados, por medio de la retroalimentación a través del proceso de evaluación, estableciendo vínculos entre la evaluación de directores de centros educativos y su desarrollo profesional; o la posibilidad de evaluar la participación en el desarrollo profesional como uno de los aspectos evaluados. La OECD (2013) aconseja en su informe que se debiera garantizar que la evaluación informe un desarrollo profesional relevante que tenga en cuenta las necesidades individuales y de las escuelas; así como establecer oportunidades de progresión en la carrera que estén informadas por los procesos de evaluación. Sin duda, los nuevos enfoques de la evaluación de directores comparten la creencia fundamental de que “la retroalimentación proporcionada por la evaluación puede ser utilizada como una herramienta formativa para la construcción de la capacidad de liderazgo del director” (NAESP, 2012: 24).

Mientras tanto, la dirección de los centros escolares en España, como en otros países sudamericanos, continúa con escasas posibilidades de ejercicio de liderazgo pedagógico, limitándose en la mayoría de los casos a la gestión, dentro de las estructuras organizativas vigentes (Bolívar y Moreno, 2006). Predomina un perfil directivo de

gestión que, en sus mejores realizaciones, se focaliza en facilitar aquellos medios que hacen posible el trabajo cotidiano de los miembros de la organización. Para acceder a la dirección, entre los méritos profesionales para su selección, hay una evaluación positiva del ejercicio docente o directivo previo, en gran medida con un carácter burocrático por parte de la Inspección (Montero, 2011). Más específicamente, sobre la evaluación del ejercicio en la dirección, aplazada la evaluación de los docentes, en paralelo al progresivo aparcamiento del Estatuto Docente; sin embargo, tímidamente en la última década se ha ido desarrollando una evaluación de la función directiva, particularmente al final de su mandato con carácter sumativo y cuya repercusión es la asignación de complementos salariales y, en algunos casos, la renovación en el cargo. (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Aparte de otros déficits, estas evaluaciones debían estar ligadas dentro de un desarrollo profesional docente, al tiempo que orientadas a la mejora, y no solo en el final del mandato para confirmar el suplemento económico.

Referencias

- Babo, G. (2010). The ISLLC standards "footprints" and principal evaluation: A national study of school superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(1), 1-17.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic. Aljibe.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Bolívar, A., Caballero, K., López, M.C. y Pérez-García, P. (2012). Assessing Educational Leaders: Validation and Adaptation of the Spanish Version of VAL-ED. *European Conference on Educational Research 2012 (ECER) Cádiz*, 18-21 septiembre.
- Brown-Sims, M. (2010). *Evaluating school principals*. Washington, DC: National Comprehensive Center on Teacher Quality. Recuperado de http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/KeyIssue_PrincipalAssessments.pdf
- Canole, M. y Young, M. (2013). *Standards for educational leaders: An analysis*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Recuperado de http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Standards_for_EducationalLeadesrs_An_Analysis.html
- Catano, N. y Stronge, J.H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP Bulletin*, 90(3), 221- 237.
- Clifford, M. y Ross, S. (2013). A new look at prince pal evaluation. *Principal Leadership* 13(7), 51-52.
- Condon, C. y Clifford, M. (2012). *Measuring Principal Performance: How Rigorous are Publicly Available Principal Performance Assessment Instruments?*. Naperville, IL: Learning Point Associates. Recuperado de <http://www.learningpt.org/pdfs/QSLBrief2.pdf>
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C. y Leon, R. (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature*. San Francisco: WestEd. Recuperado de http://www.wested.org/online_pubs/resource1104.pdf
- Day, C. y Gurr, D. (Eds.) (2014). *Leading schools successfully: Stories from the field*. Londres: Routledge.

- Day, C. y Sammons, P. (2013) *Successful leadership: a review of the international literature.*, Reading: CfBT. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership.* Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement.* Berkshire: McGraw Hill y Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report.* University of Nottingham y The National College for School Leadership. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Elliott, S.N. y Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students.* (Document No. LS-5). Recuperado de http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, (pp. 37-67). Paris: OECD.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gago, F.M. (2006a). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gago, F.M. (2006b). Evaluación de la dirección escolar: cuestiones y disquisiciones. *Organización y Gestión Educativa*, 15(5), 23-26.
- Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S. y Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S.N. y Cravens, X. (2009). Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Goldring, E., Mavrogordato, M. y Haynes, K. (2014). Evaluation Data: Principals' Orientations and Reactions to Teacher Feedback Regarding Their Leadership Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado de <http://eaq.sagepub.com/content/early/2014/11/04/0013161X14556152.abstract>
- González-Bustamante, A.M. (2015). *Dirección exitosa en España. Un estudio de casos.* Madrid: Universidad Autónoma. Tesis doctoral. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666722>
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hallinger, P. y Wang, W.C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht: Springer International Publishing Switzerland.
- Ingvarson, L.; Anderson, M.; Gronn, P. y Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership. A critical review of literature*. Melbourne: ACER/Teaching Australia.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Plecki, M. L., y Portin, B. S. (2006). *Leading, Learning and Leadership Support*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. Nueva York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K. y Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning*. Londres: DfES.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Londres: DfES.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levacic, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 197-210.
- Louis, K.S.; Leithwood, K., Wahlstrom, K.L.; Anderson, S.E. et al. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Recuperado de <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: CINDE y PREAL.
- Montero, A. (2011). *Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-11.
- Moos, L., y Johansson, O. (2009). The International Successful School Principal Project (ISSPP): success sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780.
- Moos, L. Johansson, O. y Day, C. (Eds.). (2011). *How School Principals sustain success over time: international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Murillo, F.J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). Santiago de Chile: CEPPE Fundación Chile.

- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Lecciones Aprendidas de la Evaluación de directores/as escolares de España para la evaluación del desempeño docente no universitario. *Supervisión Educativa*, 1, 17-22.
- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
- Murphy, J., Goldring, E., Cravens, X., Elliott, S.N. y Porter, A.C. (2011). The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Measuring learning-centered leadership. *East China Normal University Journal*, 29(1), 1-10.
- National Association of Elementary School Principals (NAESP). National Association of Secondary School Principals (NASSP) (2012). *Rethinking Principal Evaluation: A New Paradigm Informed by Research and Practice*. Recuperado de <http://www.naesp.org/sites/default/files/PrincipalEvaluationReport.pdf>
- New Leaders for New Schools (2010). *Evaluating Principals: Balancing Accountability with Professional Growth*. Recuperado de http://www.isbe.net/peac/pdf/eval_principals.pdf
- OECD (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE Publishing.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.
- Orr, M.T. (2011). *A Framework for Assessing Principal Effectiveness: Review of research and recommendations* Recuperado de <http://education.ky.gov/KBE/meet/Documents/December%202011%20Principal%20Effectiveness%20Framework.pdf>
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B. y Elliott, S.N. (2008a) *VAL-ED: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Nashville: Discovery Education Assessments.
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S.N., Polikoff, M.S., y May, H. (2008b). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Technical manual*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010a). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education . *Elementary School Journal*, 111(2), 282-313.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010b). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: the VAL-ED as case study. *Educational Administrative Quarterly*, 46(2), 135-173.
- Portin, B.S., Feldman, S. y Knapp, M.S. (2006). *Purposes, uses, and practices of leadership assessment in education*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Reeves, D. (2009). *Assessing Educational Leaders. Evaluating Performance for Improved Individual and Organizational*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rice, J. (2010). *Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: What the research says*. Washington, DC: CALDER.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Sammons, P.; Gu, Q. y Robertson, D. (2007). *Exploring Headteacher and Key Staff Perceptions of Leadership and School Improvement: A Quantitative Report: Phase 1 Questionnaire Survey*. Department for Children, Schools and Families. University of Nottingham. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100113210150/dcsf.gov.uk/research/data/general/dcsf-rr018-qr.pdf>
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Smith, J.R. y Smith, R.L. (2015). *Evaluating Instructional Leadership. Recognized Practices for Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Volante, P. et al. (2011). Diseño de *assessment center* para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales. En AA. VV., Concurso Políticas Públicas 2011. Propuestas para Chile. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Políticas Públicas, 307-338.
- Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. The Wallace Perspectives Occasional Series. Nueva York: Wallace Foundation.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (Coords.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2015.1020344?journalCode=tedl20#.VdDOXVbOAI4>
- Witziers, B., Bosker, R.J. y Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.