

Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar¹

Antonio Bolívar Botía ^a
Katia Caballero Rodríguez ^a
Marina García-Garnica ^a

Resumen

Este trabajo presenta, en primer lugar, la adaptación y validación al español del *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*, uno de los más relevantes instrumentos para evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos para tres de las categorías del cuestionario, relacionadas con cultura de aprendizaje, calidad de la enseñanza e implicación de la comunidad. Nuestra investigación ha constatado los graves déficits que en el conjunto de las tres dimensiones analizadas, por su interrelación, tienen los centros de Secundaria, y la escasa capacidad y competencia de la dirección escolar para configurar la escuela como una comunidad de aprendizaje centrada en el aprendizaje de los alumnos. Entre una cierta conformidad con el *status quo* actual, y los déficits detectados en estas dimensiones, se señalan líneas de acción para la mejora escolar.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico. Cultura de aprendizaje. Educación secundaria. Validación. Cuestionario.

1 Introducción

En la última década, la investigación educativa, los informes internacionales, así como las medidas de política educativa son consistentes en que el liderazgo educativo de los equipos directivos importa, marcando una de las claves para la mejora de la educación (DAY et al., 2011). De ahí, la relevancia de contar con instrumentos de evaluación que puedan indicar en qué grado y dimensiones se están desarrollando de modo eficaz o incidiendo insuficientemente, máxime cuando la dirección de los centros escolares en España, como en otros países

^a Universidad de Granada. Granada, España.

¹ Investigación financiada por la convocatoria de proyectos I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Recibido em: 15 ago. 2015

Aceito em: 03 nov. 2016

iberoamericanos, continúa encallada en la gestión administrativista, con escasas posibilidades de ejercicio de liderazgo pedagógico, dentro de las estructuras organizativas vigentes (BOLÍVAR, 2012).

Desde la revisión de Leithwood et al. (2004, p. 4) se viene repitiendo que “tras la labor del profesorado, la dirección es el segundo factor en términos de impacto en el aprendizaje de los estudiantes”, siendo aún más significativo en escuelas situadas en contextos vulnerables. Como dicen Robinson et al. (2009, p. 40): “cuanto más centran los líderes 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”. En fin, un cierto consenso a nivel global, acrecentado por numerosas investigaciones que evidencian que las escuelas que tienen capacidad para mejorar cuentan con equipos directivos que contribuyen, dinamizando, a que su centro aprenda a desarrollarse superando los retos y dificultades a los que tiene que enfrentarse. No obstante, esto requiere de condiciones (culturales y organizativas) que lo hagan posible, como vamos a describir.

En general, se entiende como liderazgo, individual o colectivo (equipo), el proceso de influir en los demás para lograr de mutuo acuerdo propósitos para la organización. Como subrayan Murphy et al. (2011), esto significa, en primer lugar, que el liderazgo es un proceso, no un rasgo personal o características de un individuo. En segundo lugar, que el liderazgo implica influencia, requiere interacciones y relaciones entre la gente. Y en tercer lugar, que el liderazgo supone tener unas metas o propósitos que contribuyan a conseguir los objetivos deseables para la escuela. Desde una perspectiva actual (FULLAN, 2014), la dirección escolar puede maximizar su papel en la mejora como “líder del aprendizaje” (*Leading learning*), que conforma las condiciones para que todos puedan aprender de forma continua y que trabaja de manera colaborativa para la mejora.

El trabajo que se presenta se realiza en el marco del Proyecto I+D “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria” (Ref.: EDU2013-48432-P), concedido por el Ministerio español de Economía y Competitividad. Este proyecto de investigación tiene como propósito documentar y describir las prácticas de liderazgo que contribuyen a fomentar el funcionamiento de los centros educativos como Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC), generando un contexto que favorezca el aprendizaje del profesorado, y en consecuencia, el de los alumnos. Los objetivos de la investigación están dirigidos a constatar

en qué grado y de qué modo el liderazgo educativo de la dirección influye positivamente en el desarrollo del centro como Comunidad Profesional, así como en identificar qué actuaciones de éxito contribuyen a mejorar la educación. El diseño de esta investigación opta por una metodología mixta que combina el uso de instrumentos tipo *survey* y los estudios de caso (BOLIVAR, 2014).

2 Metodología

Aunque a lo largo de este proyecto se emplea una metodología mixta, en este trabajo se desarrolla únicamente parte de la investigación cuantitativa. En este apartado, se comenta la estructura del instrumento empleado para recoger la información (*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education VAL-ED*), sus principales características y propiedades psicométricas, al tiempo que se explica cuál ha sido el proceso seguido para su validación y adaptación al contexto español. También, se establece la población del estudio, el diseño de la muestra y el proceso de administración del cuestionario.

2.1 Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación

Hemos adaptado, validado y empleado para la recolección de información el VAL-ED. Este cuestionario (PORTER et al., 2008), elaborado en Estados Unidos por las Universidades de Vanderbilt y Pensilvania, y financiado por la *Wallace Foundation*, pretende medir la eficacia de las actuaciones de la dirección que tienen mayor impacto en la actividad de los docentes y, de forma indirecta, en los aprendizajes de los alumnos. Centrado en prácticas exitosas del liderazgo pedagógico de la dirección, parte como supuestos (*background*) de que los líderes deben ser evaluados por actuaciones asociadas con el aprendizaje de los estudiantes. Un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*) se mide en último extremo por las consecuciones de los alumnos. Se focaliza, por tanto, en aprendizaje, currículum, enseñanza y evaluación. Las otras dimensiones organizativas, administrativas o de gestión importan en cuanto estén al servicio de la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Este instrumento, según la revisión de la *Wallace Foundation* (2009), es uno de los más potentes para evaluar la capacidad y la eficacia de liderazgo pedagógico que tiene la dirección en los centros educativos. Cuenta, además, con unas evidencias de validez y fiabilidad satisfactorias (MURPHY et al., 2011; PORTER et al., 2010a). Esta herramienta ha sido diseñada con la intención de aportar una visión integral de “360 grados”, que incluye las

percepciones de los directivos escolares, el profesorado y la inspección o supervisores.

Por lo demás, está basado en la revisión de la literatura al respecto y alineado con el Consorcio Interestatal para el Liderazgo Escolar (ISLLC), que ha elaborado unas normas o estándares que teóricamente deben incrementar los rendimientos de los estudiantes (BABO, 2010). El instrumento proporciona calificaciones múltiples, en un enfoque basado en evidencias para medir la efectividad de las actuaciones de liderazgo en la escuela, que se conoce, influyen en la capacitación del profesorado y en los aprendizajes de los estudiantes. Como tal, se dirige a medir actuaciones críticas de liderazgo con el propósito de analizar, asesorar para la mejora y también de realizar una evaluación sumativa (GOLDRING et al., 2014).

En cuanto a su estructura, el cuestionario VAL-ED está formado por 72 ítems, dirigidos a evaluar la efectividad de la dirección escolar como líder pedagógico. El VAL-ED está organizado en seis componentes básicos y seis procesos clave, que definen un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*) (GOLDRING et al., 2009a). Los procesos clave se refieren a las formas en que el liderazgo, individual y colectivamente, influye en las organizaciones para avanzar hacia el logro de los componentes básicos. Estos procesos, similares a cualquier proceso de innovación, son: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento. Por su parte, los seis componentes básicos (*core components*) hacen referencia a distintas dimensiones de un liderazgo pedagógico efectivo centrado en el aprendizaje. Son actuaciones destacadas como influyentes para mejorar las oportunidades de aprendizaje del profesorado y la práctica docente con los estudiantes. Por eso, no se incluyen en la evaluación otros aspectos de liderazgo tales como valores y conocimientos, que si bien son importantes, no se indican como parte de los comportamientos de liderazgo centrados en el aprendizaje (GOLDRING et al., 2009b; MURPHY et al., 2011). Estos seis componentes básicos son:

1. Objetivos de aprendizaje elevados: el líder se asegura y se preocupa de que existan objetivos individuales, de equipo y de centro para que el alumnado alcance aprendizajes de calidad en el plano académico y en el social.
2. Currículum riguroso: contenidos académicos ambiciosos para todo el alumnado en las distintas áreas o materias.
3. Calidad de la enseñanza: es necesaria una enseñanza de calidad que integre prácticas docentes efectivas que consigan buenos aprendizajes académicos y sociales en el alumnado.

4. Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo: ambiente de trabajo en equipo entre los docentes en el que el aprendizaje social y académico del alumnado es el eje principal.
5. Relación con la comunidad: la existencia de vínculos con las familias y otras instituciones de la comunidad para la mejora del aprendizaje académico y social.
6. Responsabilidad por los resultados: el liderazgo tiene el compromiso de alcanzar altos niveles de aprendizaje académico y social del alumnado. Supone una responsabilidad individual y colectiva entre profesorado y alumnado.

En este trabajo se da cuenta de los resultados obtenidos para tres de las seis dimensiones anteriores: “Calidad de la enseñanza” (12 ítems), “Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo” (12 ítems) y “Relación con la comunidad” (12 ítems), que –por lo demás– guardan una cierta relación entre sí.

Cada uno de los ítems que integran los bloques de contenido es sometido a un doble proceso de valoración. En primer lugar, los sujetos deben señalar la fuente de evidencia en la que basan su juicio sobre la efectividad, considerando seis opciones: informes de los demás, observaciones, documentos del centro, proyectos y actividades, otras fuentes, y sin evidencias. En segundo lugar, deben valorar el grado de eficacia con que la dirección desarrolla esa conducta o práctica en su escuela, según una escala Likert que contempla cinco grados de desempeño: ineficaz, poco eficaz, eficaz, bastante eficaz, y muy eficaz. También, se evalúa la competencia de la dirección para promover determinados resultados en su escuela de modo individual o distribuido. La idea de liderazgo distribuido se refuerza cuando en todas las cuestiones se pregunta “Cómo de efectiva es la dirección para garantizar que el centro...” (*How effective is the principal at ensuring that the school...*); esto supone que la dirección no siempre tiene que hacerlo personalmente, sino cuidar y asegurar que sea realizado por otros en la escuela.

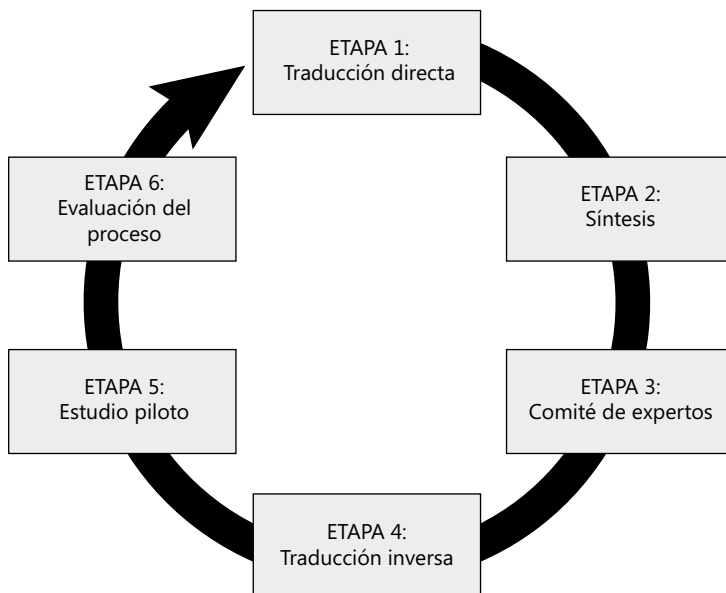
El VAL-ED fue diseñado y desarrollado para ser a la vez fiable (es decir, proporcionar medición precisa) y válido (es decir, medir comportamientos de liderazgo que conducen a incrementar el rendimiento de los estudiantes) y para ser usado en escuelas primarias y secundarias (PORTER et al., 2010a). El VAL-ED ha tenido un amplio desarrollo psicométrico y su validez ha sido probada. Su alfa de Cronbach es 0,95, tanto para directivos como para profesores (PORTER et al., 2010b).

2.2 Adaptación y validación del Cuestionario

Para poder utilizar este instrumento en el contexto educativo español ha sido necesario, primero, efectuar un proceso de traducción, adaptación y validación. Como afirma Chahín-Pinzon (2014, p. 110), cuando un cuestionario proviene de un contexto cultural diferente al propio “requiere mucho más que un simple esfuerzo de traducción literal, dado que el significado y la interpretación pueden ser muy distintos”, por lo que se precisa de una adaptación contextual que, evitando los sesgos, permita mantener la validez de contenido del instrumento. Como señalan con razón Muñiz, Elosua y Hambleton (2013, p. 153), “habitualmente las malas traducciones se apoyan en traducciones literales en lugar de en una esmerada adaptación de significados. [...] Corrección lingüística y adecuación práctica son conceptos complementarios que es necesario compatibilizar”. Por eso mismo, actualmente se ha minusvalorado la traducción inversa: una “mala” traducción (en el sentido de poco contextualizada) puede tener un alto grado de equivalencia con la versión original. Más que la traducción fiel, adaptar un instrumento exige considerar aspectos culturales, idiomáticos, lingüísticos y contextuales (HAMBLETON; ZENISKY, 2011). En nuestro caso, además, no existía inicialmente una “equivalencia del constructo”, dado que el “liderazgo centrado en el aprendizaje” es muy distinto, en la práctica, en la cultura anglosajona y en la española. Se ha seguido, por tanto, una metodología de adaptación del cuestionario al propio contexto cultural (*cross-cultural adaptation*), para garantizar una validez y fiabilidad similares a las del instrumento original.

Los estudios sobre el tema (HAMBLETON et al., 2005) señalan que, en general, la adaptación de un instrumento a otra cultura debe seguir seis etapas (Figura): (1) Traducción directa de la lengua origen del cuestionario (inglés) a la lengua meta (castellano) por parte de dos traductores independientes; (2) Realización de síntesis de las dos versiones traducidas; (3) Análisis y evaluación de la versión sintetizada por juicio de expertos; (4) Traducción inversa al idioma de origen (*back translation*), como verificación adicional de control de calidad; (5) Estudio-piloto o aplicación previa del instrumento a una muestra pequeña que refleje las características de la población objeto; y (6) Evaluación de todo el proceso de adaptación, que verifique que las distintas etapas se han realizado de forma correcta.

Sin embargo, como señalan Borsa et al. (2012), se entiende que en esas etapas no están incluidos algunos aspectos importantes para el proceso de adecuación de la nueva versión de un instrumento, como por ejemplo, la evaluación conceptual de los ítems por la población objeto y la discusión con el/los autor/es del instrumento original sobre los ajustes y modificaciones propuestos en la



Fuente: Elaboración propia (2015).

Figura. Etapas en la adaptación transcultural de un cuestionario.

nueva versión. Igualmente, se puede considerar como parte del proceso de adaptación, la validación, en la medida que se busque también confirmar si el instrumento se mantiene estable en su estructura comparado con el original. Se trata de la evaluación de la estructura factorial del instrumento, la cual es realizada a partir de procedimientos estadísticos como análisis factoriales exploratorios y confirmatorios.

La validación está orientada a comprobar la fiabilidad y la validez del cuestionario, y requiere la aplicación y administración del mismo, la recolección de los datos y los pertinentes análisis estadísticos. Para calcular la fiabilidad del instrumento se ha utilizado el método Alfa de Cronbach y el método de las dos mitades, obteniéndose en ambos casos un coeficiente de consistencia interna elevado que supera el 0,95. Se puede concluir, por tanto, que el cuestionario en su adaptación al contexto, español resulta altamente fiable, permitiéndonos medir con precisión conductas eficaces de liderazgo de la dirección.

Más concretamente, en la prueba Alfa de Cronbach se ha obtenido una fiabilidad de 0,987. En el caso del método de las dos mitades, la consistencia interna hallada para la primera mitad es de 0,977, y para la segunda, 0,975, encontrando, según

el coeficiente de Spearman-Brown, una fiabilidad de 0,957 para el cuestionario completo. Estos coeficientes se vienen a corresponder con los encontrados en la validación original (PORTER et al., 2010b) en un rango del 0,98 al 0,99. En otro trabajo –en elaboración– paralelo a este, el equipo de investigación da cuenta extensamente del proceso y resultados de la validación mediante un modelo de Rasch.

2.3 Población y diseño de la muestra

La población del estudio se corresponde con los profesionales de la educación que desempeñan su labor en Institutos de Educación Secundaria públicos de España, incluyendo a la inspección educativa, a los distintos miembros que componen la dirección de los centros y al profesorado que trabaja en ellos. La dificultad para acceder a estos sectores, debido a la protección de datos y a los requisitos burocráticos establecidos por las diferentes administraciones, ha determinado el tipo de muestreo a emplear en la investigación; se trata de un muestreo accidental, casual o intencionado (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2005; SABARIEGO, 2009), y por ende no probabilístico, que ha obligado a renunciar a la representatividad del ámbito nacional.

Para recoger la muestra de la investigación, se han empleado contactos como la Federación Española del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), la Asociación de Directoras y Directores de Instituto de Andalucía (ADIAN) y la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), que han facilitado el acceso a sus miembros y asociados.

Finalmente, tras distribuir más de 800 cuestionarios, la muestra productora de información ha quedado compuesta por 221 sujetos, de los cuales el 44,8% (99) son docentes, el 32,1% pertenecen a la categoría de directivos escolares y el 23,1% (51) a la inspección. Estos profesionales, en el momento de la administración del cuestionario, trabajaban en centros ubicados en 20 provincias de la geografía española, siendo Granada, Sevilla, Málaga y Jaén las que cuentan con mayor representatividad.

3 Análisis de resultados

En el análisis de las respuestas recogidas con el cuestionario se han empleado dos procedimientos. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias y porcentajes, que permite conocer la opinión que tienen los profesionales de la educación participantes en el estudio sobre el grado de eficacia de las prácticas de liderazgo incluidas en cada una de las dimensiones. En segundo lugar, se ha realizado un estudio inferencial, para conocer si existen

diferencias significativas en la valoración que otorgan los encuestados al ítem con base en la variable independiente “cargo ocupado”; es decir, si existen diferencias significativas en las respuestas que ofrecen los miembros del equipo directivo, los/as inspectores/as y los/as profesores/as.

3.1 Calidad de la enseñanza

La calidad de la enseñanza se define como prácticas docentes eficaces que maximizan el aprendizaje académico y social de los alumnos. El profesorado debe desarrollar un currículum que comprometa e involucre activamente al alumnado. Los docentes eficaces tienen claros sus objetivos de enseñanza, comunican a sus estudiantes lo que se espera de ellos y por qué emplean determinados materiales, adaptan la enseñanza a las necesidades del alumnado, están bien informados acerca de sus estudiantes, y adaptan la enseñanza, entre otros. En definitiva, una enseñanza de calidad aplica lo que hemos aprendido en las últimas décadas sobre cómo aprenden los alumnos (GOLDRING et al., 2009b). Sabemos, pues, lo que es una enseñanza de calidad y “los líderes pedagógicos eficaces comprenden las características de una metodología didáctica efectiva y encuentran modos para asegurar que todos los estudiantes en su escuela vivan una enseñanza de calidad” (GOLDRING et al., 2007, p. 7). Entre estos modos que aparecen en los distintos ítems están: asegurar el tiempo de enseñanza, proveer *feedback* a los profesores y apoyarlos para mejorar su enseñanza.

Para interpretar los resultados obtenidos en los análisis descriptivos, se han agrupado los valores de la escala Likert en tres categorías: “ineficaz”, “eficaz” y “muy eficaz”.

En esta dimensión en España, como ha destacado suficientemente la literatura (BOLÍVAR, 2006) y reafirma nuestro trabajo, la dirección escolar tiene escasa, cuando no nula, capacidad para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, que quedan al arbitrio de cada docente. Una larga tradición ha configurado una cultura escolar heredada (VIÑAO, 2004), particularmente en los Institutos de Secundaria, de individualismo y organización celularista de los espacios escolares, que impide cualquier intervención de la dirección escolar en el espacio “sagrado” del aula, lejos de una escuela entendida como una Comunidad de Aprendizaje Profesional. La dirección de las escuelas públicas no suele saber lo que ocurre en las aulas y si lo conoce (por vías indirectas) no debe intervenir (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 2011). El “modelo” burocrático-administrativista dominante no tiene capacidad o competencias para liderar pedagógicamente un proyecto común de escuela.

Por eso, esta investigación refrenda que no hay ninguna práctica de liderazgo directivo a la que los diferentes colectivos encuestados (directivos, profesorado,

inspectores) le concedan una puntuación de “muy eficaz”. Por su parte, se observa que más de la mitad de la muestra (50,5%) considera que la dirección es “ineficaz” en el ítem relativo a si evalúa cómo se usa el tiempo de enseñanza. Por último, en los demás ítems que se muestran en la Tabla 1 predomina una valoración de “eficaz”. En estos casos no hay que descartar un cierto grado de “deseabilidad social”, favorecido por escoger el grado intermedio en la escala Lickert, percibiendo como deseable lo que sucede en su centro. En cuanto a las fuentes de evidencia en las que los encuestados basan su valoración, para esta dimensión, como es previsible, las más frecuentes son las relativas a las observaciones personales y los documentos del centro.

Una vez realizado el estudio de contraste, se han encontrado diferencias significativas en las respuestas entre directivos, inspectores y profesorado en varios de los ítems que componen esta dimensión, de los que vamos a destacar algunos de los más significativos. Normalmente, como puede ser comprensible, el equipo directivo suele ser el que mejor valora su propia actuación, el profesorado mantiene una actitud comprensiva o condescendiente (aunque con una valoración algo menos positiva), mientras que la inspección suele ser la más crítica, valorando más insatisfactoriamente la labor de la dirección.

Así, en la “dirección planifica la enseñanza a partir de los datos de evaluación” es el equipo directivo el que valora más positivamente la eficacia de la dirección; seguido, con puntuaciones inferiores, por el profesorado y la inspección. Como se puede observar (Tabla 1), algo similar sucede en los restantes ítems.

3.2 Cultura de aprendizaje y trabajo profesional

Un *corpus* creciente de investigación y experiencias evidencia que configurar la escuela como una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP) incide significativamente en la mejora de los resultados (DUFOUR; EAKER, 1998; HORD, 1997). Esto requiere construir una cultura escolar con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, interdependencia, práctica pública y trabajo en colaboración, que coadyuve a incrementar el “capital profesional” en cada escuela (HARGREAVES; FULLAN, 2014).

El liderazgo pedagógico, en otro componente, asegura que existan comunidades integradas de práctica profesional al servicio del aprendizaje académico y social de los estudiantes. Junto a lo anterior, un buen clima escolar como ambiente ordenado y seguro, según la investigación de “escuelas eficaces”, se asocia con el éxito académico. Al respecto, el papel del director en crear dicho clima es relevante. Hay un ambiente escolar saludable en el que el

Tabla 1. Síntesis del análisis descriptivo e inferencial aplicado a la dimensión calidad de la enseñanza.

La dirección...	Percepción media del grado de eficacia	Grado de significación	Valoraciones más positivas	Valoraciones más críticas
25. Planifica la enseñanza que requiere el alumnado con necesidades especiales a partir de los datos de evaluación	Eficaz	0,004*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
26. Planifica un calendario que posibilita una enseñanza de calidad	Eficaz	0,000*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
27. Coordina los esfuerzos para mejorar la enseñanza en todas las clases	Eficaz	0,000*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
28. Dispone de profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado	Eficaz	0,000*	Equipos directivos y profesorado	Inspección
29. Apoya la colaboración entre el profesorado para mejorar la enseñanza que incrementa el aprendizaje del alumnado	Eficaz	0,000*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
30. Crea oportunidades para que el profesorado mejore su práctica educativa	Eficaz	0,001*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
31. Asegura el derecho de todo el alumnado a una enseñanza de calidad	Eficaz	0,001*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
32. Asegura la igualdad de oportunidades para una enseñanza de calidad fuera del horario escolar	Eficaz	0,739	-	-
33. Aborda el análisis de las prácticas docentes en las reuniones del profesorado	Eficaz	0,001*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
34. Comunica al profesorado cómo eliminar barreras que impidan el acceso del alumnado a una enseñanza de calidad	Eficaz	0,002*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
35. Evalúa cómo se usa el tiempo de enseñanza	Ineficaz	0,002*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
36. Evalúa la práctica docente	Eficaz	0,002*	Equipos directivos	Inspección y profesorado

Fuente: Elaboración propia (2015).

* Los autores

aprendizaje del estudiante es el foco central (GOLDRING et al., 2009b). Se trata de promover procesos propios de una “cultura de aprendizaje”, que posibiliten el desarrollo y aprendizaje de la organización, para que logren el éxito de todos y cada uno de los alumnos que asisten cada día a la escuela. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, y desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere. La investigación ha demostrado que las escuelas organizadas como comunidades, en lugar de burocracias, son más propensas a exhibir el éxito académico (VESCIO et al., 2008).

De modo similar a la dimensión anterior, estructuras, creencias y prácticas, reforzadas mutuamente, han configurado una “cultura profesional” individualista, ajena a una cultura de aprendizaje basada en la colaboración, la confianza y la responsabilidad compartida. Particularmente en Secundaria, donde se desarrolla nuestra investigación, la mayoría de los profesores como especialistas en una disciplina trabajan solos, desconectados de sus compañeros, sin injerirse en cómo lo hacen sus colegas en la escuela. Esta poderosa norma socava el desarrollo de relaciones productivas en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje (MURPHY, 2015).

En España, además de diversos estudios (LAVIÉ MARTÍNEZ, 2004; LÓPEZ-YAÑEZ et al., 2011; SAN FABIÁN, 2006), los más recientes informes internacionales de PISA o TALIS (OECD, 2014a;b) ponen de manifiesto la escasa cultura de aprendizaje. Constatan el individualismo docente dominante y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el centro de trabajo. Según estos informes, más del 40% de los directores en España indica que nunca ha recibido preparación específica para llevar a cabo el liderazgo pedagógico, cuando el promedio de la OCDE es del 22%.

El liderazgo pedagógico de la dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una escuela como Comunidad de Aprendizaje, con un clima de trabajo adecuado centrado en el aprendizaje. Los líderes escolares tienen responsabilidades fundamentales: construir las condiciones para establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, favorecer el liderazgo docente, fomentar la práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica y promover la responsabilidad compartida por los resultados (DUFOUR et al., 2008; HORD; SOMMERS, 2008; STOLL; LOUIS, 2007). En España, como

constatábamos antes, contamos con graves déficits y barreras estructurales para el ejercicio de un liderazgo pedagógico.

En este contexto, nuestra investigación corrobora que en esta dimensión de “Cultura de aprendizaje y trabajo profesional” no existe ninguna práctica de liderazgo a la que los profesionales de la educación le hayan otorgado la valoración de “muy eficaz”, e incluso, en alguno de los ítems (“evalúa la cultura escolar desde la perspectiva de los estudiantes”) la mitad de los encuestados (49,3%) considera que la dirección es ineficaz. Para el resto de variables que componen este bloque, al igual que sucedía en la dimensión anterior, la valoración otorgada por los encuestados es media. Sus fuentes de evidencia más frecuentes son, en primer lugar, las observaciones personales, seguidas de los documentos del centro y los proyectos y actividades (Tabla 2).

Como se puede observar en la Tabla 2, las diferencias significativas entre los colectivos encuestados suelen seguir la misma secuencia que en la anterior dimensión, con alguna pequeña discrepancia según el ítem. El equipo directivo es el que destaca una mayor eficacia de la dirección en la construcción de una cultura compartida que valora los logros académicos. Seguidamente, en unos casos con la misma valoración, en otros primero el profesorado, y luego –normalmente con una mirada más crítica– la inspección.

3.3 Relación con la comunidad

Una escuela eficaz requiere reconstruir un sentido de comunidad en el centro escolar y más ampliamente en la comunidad educativa de la que trata esta. En la sociedad del conocimiento, la escuela sola, al margen del entorno, no puede hacer avanzar el aprendizaje social y académico, ni puede responsabilizarse en exclusividad de la educación de los jóvenes. Cada vez más se precisa la conjunción con otros agentes e instancias sociales y, principalmente, con las familias. Por eso es necesaria otra lógica, otro modelo, otra forma de organizar los espacios educativos. Como ha dicho Nóvoa (2002), se requiere “reconfigurar” el espacio público de educación sin limitarlo a los centros educativos, poniendo de manifiesto que actualmente es una tarea comunitaria de la que todos somos corresponsables. De ahí la necesidad de establecer redes o acuerdos entre instancias sociales y educativas.

Por eso, la dirección debe dirigirse a incrementar el “capital social” al servicio de la educación, lo que supone conexasla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. Esta tarea conduce a

Tabla 2. Síntesis del análisis descriptivo e inferencial aplicado a la dimensión cultura de aprendizaje y trabajo profesional.

La dirección...	Percepción media del grado de eficacia	Grado de significación	Valoraciones más positivas	Valoraciones más críticas
37. Planifica programas y políticas que promuevan la convivencia y el orden	Eficaz	0,004*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
38. Planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central	Eficaz	0,008*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
39. Crea un ambiente de aprendizaje en el que todo el alumnado es conocido y atendido	Eficaz	0,016*	Equipos directivos	Profesorado e inspección
40. Contribuye a la construcción de una cultura que valora los logros académicos	Eficaz	0,002*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
41. Dota de recursos para construir una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes	Eficaz	0,000*	Equipos directivos	Profesorado e inspección
42. Apoya el trabajo en equipo para mejorar la enseñanza	Eficaz	0,000*	Equipos directivos	Profesorado e inspección
43. Apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado	Eficaz	0,000*	Equipos directivos	Profesorado e inspección
44. Promueve que los estudiantes participen en la comunidad escolar	Eficaz	0,14	-	-
45. Comunica a las familias los aspectos que favorecen una cultura escolar positiva	Eficaz	0,248	-	-
46. Discute los principios que deben regir el ejercicio profesional	Eficaz	0,104	-	-
47. Supervisa la participación del alumnado en las actividades sociales y académicas	Eficaz	0,038*	Equipos directivos	Inspección y profesorado
48. Evalúa la cultura escolar desde la perspectiva de los estudiantes	Ineficaz	0,031*	Equipos directivos	Profesorado e inspección

Fuente: Elaboración propia (2015).

*Los autores

ampliar el espacio por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de los jóvenes como ciudadanos.

Liderar una escuela con altas expectativas de rendimiento académico para todo el alumnado requiere fuertes conexiones con la comunidad externa. Esto supone vínculos con las familias y otras instituciones de la comunidad para apoyar la mejora de los aprendizajes académicos y sociales. Toda una investigación y experiencias prácticas acumuladas informan de la relación positiva entre la participación de las familias, la implicación de la comunidad y los resultados académicos y sociales de los estudiantes (GORDON; LOUIS, 2009). Una visión estratégica de la escuela, que deben tener los líderes de aprendizaje, centra la acción en la colaboración y el compromiso con la comunidad externa. Además, un liderazgo efectivo también asegura que las expectativas y los intereses de la comunidad sean parte de los objetivos de la escuela, la cultura y las decisiones.

En España, a partir de 1985, la participación de la comunidad está formalmente estructurada en los “Consejos Escolares”. Sin embargo, sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares ponen de manifiesto, de modo reiterado (ESPAÑA, 2014), la baja participación de los padres y madres y el papel más bien formal de estos órganos, sin dar lugar a una participación efectiva.

En los análisis descriptivos realizados a los ítems que componen esta dimensión, el conjunto de sectores considera que la dirección de su centro es eficaz en fomentar las relaciones con la comunidad al usar un plan para impulsarlas, buscar acuerdos con las familias, implicarlas en la mejora de los aprendizajes, tener en cuenta sus opiniones, etc. (Tabla 3). Cabe interpretar esta cierta unanimidad como una conformidad con el estado de la cuestión; al no esperar mayor incremento de la relación entre escuela y comunidad, se toma lo que sucede como lo deseable.

Como se observa en la Tabla 3, hay escasas diferencias significativas en las respuestas de los profesionales de la educación. Los directivos escolares son los que tienen una mejor percepción del ejercicio de esta práctica de liderazgo eficaz. De otra parte, la inspección, seguida del profesorado, son quienes la valoran en un grado menor de eficacia. En algún ítem (La dirección escucha y tiene en cuenta las opiniones de todas las familias), la dirección es quien mejor estima su capacidad, seguida por los inspectores, quienes realizan una mejor valoración que los docentes, que resultan ser los más críticos.

Tabla 3. Síntesis del análisis descriptivo e inferencial aplicado a la dimensión relación con la comunidad.

La dirección...	Percepción media del grado de eficacia	Grado de significación	Valoraciones más positivas	Valoraciones más críticas
49. Dispone de un plan que fomenta las relaciones del centro con la comunidad en torno a objetivos académicos	Eficaz	0,002*	Equipo directivos	Inspección y profesorado
50. Dispone de un plan para impulsar acciones con la comunidad coherentes con las metas educativas	Eficaz	0,008*	Equipo directivos	Inspección y profesorado
51. Desarrolla programas que atiendan las necesidades de la comunidad	Eficaz	0,024*	Equipo directivos	Inspección y profesorado
52. Crea relaciones con las empresas para apoyar el aprendizaje social y académico del alumnado	Eficaz	0,094	-	-
53. Dispone de recursos adicionales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la asociación con organismos externos	Eficaz	0,353	-	-
54. Dota de recursos que apoyan los acuerdos con las familias y la comunidad para garantizar el aprendizaje	Eficaz	0,694	-	-
55. Promueve el fomento de mecanismos para llegar a las familias que están menos implicadas	Eficaz	0,535	-	-
56. Compromete a los profesores a trabajar con instituciones de la comunidad para apoyar al alumnado con bajo rendimiento	Eficaz	0,195	-	-
57. Escucha y tiene en cuenta las aportaciones de la comunidad	Eficaz	0,000*	Equipo directivos	Inspección y profesorado
58. Escucha y tiene en cuenta las opiniones de todas las familias	Eficaz	0,027*	Equipo directivos	Profesorado e inspección
59. Recoge información sobre los recursos y bienes de la comunidad	Eficaz	0,021*	Equipo directivos	Inspección y profesorado
60. Supervisa la eficacia de las relaciones entre la escuela y la comunidad	Eficaz	0,108	-	-

Fuente: Elaboración propia (2015).

*Los autores

4 Discusión y conclusiones

En primer lugar, el VAL-ED puede ser usado para una evaluación comprensiva de las acciones de los equipos directivos y otros líderes, facilitando datos que puedan indicar el grado de desarrollo profesional y, al tiempo, servir como una guía para la formación de directivos escolares. No obstante, ya hemos indicado que muchos ítems resultan extraños en el contexto español. Más allá de cumplir todos los requisitos técnicos para su adaptación y validación, este es un grave impedimento para su adaptación transcultural, justamente por ser otra cultura distinta en este tema, en la que el marco de *learning-focussed leadership*, que sirve de base al VAL-ED, está ausente en la práctica. Sin embargo, sensibles cada vez más al liderazgo pedagógico, cabe pensar que las dificultades iniciales encontradas puedan ir aminorando al existir, en la mayoría de países iberoamericanos, una disposición favorable a acercar la dirección a este tipo de liderazgo.

Dentro de una perspectiva de situar el ejercicio de la dirección fundamentalmente bajo un liderazgo pedagógico centrado en la mejora de los aprendizajes de la escuela, el VAL-ED está basado en orientaciones potentes, cumple con el reto de alinear la concepción del liderazgo escolar con un enfoque centrado en el aprendizaje y operacionalizar esa concepción a través de un proceso de evaluación que está equipado con propiedades psicométricas deseadas. La comunidad de investigadores y los profesionales de la educación se beneficiarán de los esfuerzos de colaboración para mejorar la forma en la que evaluamos y desarrollar así nuestros líderes escolares (MURPHY et al., 2011, p. 26).

Entre el grado de deseabilidad social, la habitual opción intermedia en la escala tipo Lickert y considerar como normal la situación actual, sin detectar graves déficits, la valoración media de los ítems que componen estas tres dimensiones es positiva, ya que, en general, el colectivo de profesionales que trabaja en el ámbito educativo percibe eficacia en las distintas prácticas de liderazgo llevadas a cabo por la dirección. Igualmente, como ya hemos señalado, es comprensible que los miembros de la dirección sean quienes, de manera global, valoran mejor su capacidad para desarrollar con eficacia las prácticas de liderazgo citadas. Por el contrario, el profesorado y, sobre todo, la inspección, son quienes resultan más críticos al valorar dichas prácticas directivas.

En conjunto, los resultados de la investigación, con sus limitaciones, vienen a refrendar lo que ya conocemos por otras investigaciones e informes internacionales, como hemos referenciado. Por una parte, en España contamos con graves déficits para el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Por otra, en su ausencia, resulta imposible crear comunidades profesionales de aprendizaje. El liderazgo

y la comunidad profesional son interdependientes dado que tienen una relación interactiva. Como señala Murphy (2015, p. 164) “de todas las maneras que los directores tienen a su disposición para influir en el aprendizaje de los estudiantes, el más poderoso es desarrollar y apoyar a las comunidades de colaboración de la práctica profesional”.

No basta constatar los déficits, como evidencian los resultados de nuestro cuestionario; a cambio, es preciso adoptar las respectivas líneas de acción para superarlos. Como señala Fullan (2015), más allá de las limitaciones contextuales, que impiden la necesaria libertad, cabe una libertad para cambiar las situaciones diagnosticadas como insatisfactorias para ofrecer la mejor educación a todos los alumnos.

Avaliação multidimensional da liderança educacional: chaves para a melhoria da escola

Resumo

Este trabalho apresenta, em primeiro lugar, a adaptação e validação ao espanhol do Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), um dos mais relevantes instrumentos para avaliar a liderança pedagógica da direção escolar. Em segundo lugar, apresentam-se os resultados obtidos para três das categorias do questionário, relacionadas com uma cultura de aprendizagem, qualidade do ensino e envolvimento da comunidade. Nossa investigação constatou os graves déficits que, no conjunto das três dimensões analisadas, por sua inter-relação, têm os centros de Secundária e a escassa capacidade e competências da direção escolar para configurar a escola como uma comunidade de aprendizagem centrada na aprendizagem dos alunos. Entre uma verdadeira conformidade com o status quo atual e os déficits detectados nestas dimensões se assinalam linhas de ação para a melhora escolar.

Palavras-chave: Avaliação. Liderança pedagógica. Cultura de aprendizagem. Educação secundária. Validação. Questionário.

Multidimensional assessment of school leadership: keys to school improvement

Abstract

This paper presents, first, the Spanish adaptation and validation of the questionnaire Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED); one of the most important instruments used for assessing the school principal's educational leadership. Second, we show the results for three of the categories included in the questionnaire and related to culture of learning, teaching quality and community involvement. Our research has found serious deficits in all of the three dimensions analyzed. The principals in secondary schools have limited capacity and competencies to set the school as a learning community focused on students' learning. We identify some lines of action for school improvement that try to get over the status quo in schools and the lacks detected in these dimensions.

Keywords: Educational leadership. Learning culture. Secondary education. Questionnaire. Validation.

Referencias

- BABO, G. The ISLLC standards “footprints” and principal evaluation: a national study of school superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, v. 5, n.1, p. 1-17, Jan./Mar. 2010.
- BOLÍVAR, A. A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, n. 6, p. 76-93, 2006.
- _____. Building school capacity: shared leadership and professional learning communities. a research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, v. 2, n. 2, p. 147-75, 2014. <http://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>
- _____. *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe, 2012.
- BORSA, J. C.; DAMÁSIO, B. F.; BANDEIRA, D. R. Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 22, n. 53, p. 423-32, set./dez. 2012. <http://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- CHAHIN-PINZON, N. Aspectos a tener en cuenta cuando se realiza una adaptación de test entre diferentes culturas. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, v. 8, n. 2, p.109-12, jul./dic. 2014.
- DAY, C. et al. *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- DUFOUR, R.; EAKER, R. *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: Solution Tree, 1998.
- DUFOUR, R. et al. *Revisiting professional learning communities at work™: new insights for improving schools*. Bloomington: Solution Tree, 2008.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014.
- FULLAN, M. *Freedom to change: four strategies to put your inner drive into over drive*. San Francisco: Wiley, 2015.
- _____. *The principal: three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

GOLDRING, E. et al. Assessing learning-centered leadership: connections to research, professional standards and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, v. 8, n. 1, p. 1-36, Jan 2009b. <http://doi.org/10.1080/15700760802014951>

_____. *Assessing learning-centered leadership: connections to research, professional standards, and current practices*. Wallace Foundation, Vanderbilt University, 2007. Disponible en: <<http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-evaluation/Documents/Assessing-Learning-Centered-Leadership.pdf>>. Acceso en: 5 mar. 2012.

_____. Multisource principal evaluation data: principals' orientations and reactions to teacher feedback regarding their leadership effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, v. 51, n. 4, Nov. 2014. <http://doi.org/10.1177/0013161X14556152>

_____. The evaluation of principals: what and how do states and urban districts assess leadership? *Elementary School Journal*, v. 110, n. 1, p. 19-39, Sep. 2009a. <http://doi.org/10.1086/598841>

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. In: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. et al. (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 2011. p. 163-84.

GORDON, M. F.; LOUIS, K. S. Linking parent and community involvement with student achievement: comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, v. 116, n. 1, p. 1-32, Nov. 2009. <http://doi.org/10.1086/605098>

HAMBLETON, R. K.; MERENDA, P. F.; SPIELBERGER, C. D. (Ed.). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HAMBLETON, R. K.; ZENISKY, A. L. Translating and adapting tests for cross-cultural assessments. In: MATSUMOTO, D.; VIJVER, F. J. R. (Eds.). *Cross-cultural research methods in psychology*. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 46-74.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata, 2014.

HORD, S. M. *Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

HORD, S. M.; SOMMERS, W. A. *Leading professional learning communities: voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.

LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. Individualismo y privacidad en la cultura docente: revisando los argumentos. *Revista Española de Pedagogía*, v. 62, n. 229, p. 439-54, sep.-dic. 2004.

LEITHWOOD, K. et al. *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement/Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 2004.

LÓPEZ-YAÑEZ, J.; SÁNCHEZ-MORENO, M.; ALTOPIEDI, M. Comunidades profesionales de práctica que sostienen procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, n. 356, p. 109-29, 2011.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Investigación educativa*. 5. ed. Madrid: Pearson, 2005.

MUÑIZ, J.; ELOSUA, P.; HAMBLETON, R. K. Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, v. 25, n. 2, p. 151-7, 2013.

MURPHY, J. Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, v. 53, n. 2, p. 154-76, 2015. <http://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0119>

MURPHY, J. et al. The vanderbilt assessment of leadership in education: measuring learning-centered leadership. *East China Normal University Journal*, v. 29, n. 1, p. 1-10, 2011.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. et al. (Orgs.). *Espaços de educação, tempos de formação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 237-63.

OECD. *Education policy outlook: España*. Paris: OECD Publishing, 2014a. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN_EN.pdf>. Acceso en: 8 mai. 2015.

OECD. *TALIS 2013 results. an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing, 2014b. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>>. Acceso en: 8 mai. 2015.

PORTER, A. C. et al. *VAL-ED: The vanderbilt assessment of leadership in education. technical manual: version 1.0*. Nashville: Discovery Education Assessments, 2008. Disponible en: <http://www.valed.com/documents/VAL-ED_TechManual_030509.pdf>. Acceso em: 25 jun. 2015.

_____. Investigating the validity and reliability of the vanderbilt assessment of leadership in education . *Elementary School Journal*, v. 111, n. 2, p. 282-313, Dec. 2010a. <http://doi.org/10.1086/656301>

_____. Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: the VAL-ED as case study. *Educational Administrative Quarterly*, v. 46, n. 2, p. 135-73, 2010b. <http://doi.org/10.1177/1094670510361747>

ROBINSON, V.; HOHEPA, M.; LLOYD, C. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education, 2009.

SABARIEGO, M. El proceso de investigación. In: BISQUERRA, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. 2. ed. Madrid: La Muralla, 2009. p. 127-66.

SAN FABIAN, J. L. La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Participación Educativa*, v. 3, p. 6-11, nov. 2006.

STOLL, L.; LOUIS, K. S. (Eds.). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, 2007.

VESCIO, V.; ROSS, D.; ADAMS, A. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 1, p. 80-91, Jan. 2008. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

VIÑAO, A. La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação* (Porto Alegre), v. 27, n. 2, p. 367-415, maio/ago. 2004.

WALLACE FOUNDATION. *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*. New York, 2009. (The Wallace perspectives occasional series).



Informações dos autores

Antonio Bolívar Botía: Profesor Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, España. Contacto: abolivar@ugr.es

Katia Caballero Rodríguez: Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación FORCE (HUM 386) y sus principales líneas de investigación son: identidad y desarrollo profesional, docencia universitaria y liderazgo pedagógico. Contacto: kaballero@ugr.es

Marina García-Garnica: Profesora Contratada de la Universidad de Granada. Contacto: mgarnica@ugr.es