

Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: un estudio de casos

LUIS FELIPE DE LA VEGA^I

KIMBERLY ESPINOZA^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>

Resumen

Este trabajo presenta el resultado de una investigación que tuvo como propósito evaluar prácticas para la implementación del cambio educativo de parte de líderes escolares. Se diseñó una metodología e instrumentos específicos para llevar a cabo esta evaluación. Se investigó el grado de preocupación del líder respecto del énfasis que buscaba implementar en su escuela, así como sus niveles de uso. Los resultados evidenciaron diferencias en el logro obtenido por los directores que formaron parte de la investigación, así como también se distinguieron diferencias entre la representación e información sobre el cambio a realizar y su ejecución concreta. Asimismo, se identificaron aprendizajes para el fortalecimiento de la metodología de evaluación diseñada y su aporte a la evaluación de prácticas de liderazgo educativo.

Palabras clave: liderazgo educativo; cambio educativo; evaluación de liderazgo; metodologías de evaluación; implementación del cambio.

Submetido em: 10/09/2021

Aprovado em: 28/04/2022

^I Universidade do Chile, Santiago, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>; e-mail: luis.delavega@uchile.cl

^{II} Pontificia Universidade Católica do Chile, Santiago, Chile; <https://orcid.org/0000-0002-7024-9333>; e-mail: ktespinoza@uc.cl

Avaliação de liderança para mudança educacional: um estudo de caso

Resumo

O objetivo da pesquisa foi avaliar práticas para a implementação de mudanças educacionais por dirigentes escolares. Para realizar essa avaliação foram elaborados uma metodologia e instrumentos específicos. Se investigou o grau de preocupação do líder quanto às ênfases que buscava implantar em sua escola, bem como em seus níveis de uso. Os resultados evidenciaram diferenças na realização dos dirigentes estudados e também foram distinguidas diferenças entre a representação e informação sobre a alteração a efetuar e a sua concretização. Foram identificados aprendizados para fortalecer a metodologia de avaliação desenhada e sua contribuição para a avaliação das práticas educacionais de liderança.

Palavras-chave: liderança educacional; mudança educacional; avaliação de liderança; metodologias de avaliação; implementação de mudança.

Leadership assessment for educational change: a case study

Abstract

The research aimed to evaluate practices for the implementation of educational change by school leaders. A methodology and specific instruments were designed to carry out this evaluation. The level of concern of the leader regarding the emphasis that she was seeking to implement in her school was investigated, as well as its levels of use. The results showed differences in the achievement of the directors studied and differences were also distinguished between the representation and information about the change to be made and its concrete execution. Learnings were identified to strengthen the evaluation methodology designed and its contribution to the evaluation of educational leadership practices.

Keywords: educational leadership; educational change; leadership evaluation; evaluation methodologies; implementation of change.

Introducción

Liderazgo y cambio educativo

Vasta y creciente investigación ha relevado en las últimas décadas las diferentes contribuciones que entrega el liderazgo a la mejora educativa, especialmente cuando adquiere un foco pedagógico (YEIGH; LYNCH; TURNER; PROVOST; SMITH; WILLIS, 2018). Villa Sánchez (2019) destaca al respecto que la existencia misma del liderazgo, con relativa independencia del modelo específico que se siga, tiene un impacto positivo en el logro de las instituciones educativas.

Uno de los factores que deben enfrentar permanentemente los líderes para cumplir las expectativas que existen respecto de ellos es la manera en que abordan y enfrentan el dinamismo de los procesos que suceden al interior de sus instituciones y también los fenómenos externos que tienen incidencia en el proceso educativo. Un claro ejemplo de esta situación se ha vivido en el contexto de pandemia. Harris y Jones (2020) señalan que en ese escenario ha podido observarse que los líderes caminan por un "cuerda floja", debiendo mantener un óptimo equilibrio entre una rápida toma de decisiones y la certera consideración de sus consecuencias.

El cambio educativo es un fenómeno relevante para los establecimientos educacionales, ya sea porque se requiere generar procesos de adaptación a transformaciones del entorno, o porque se considere necesario realizar transformaciones que permitan alcanzar de mejor forma objetivos y metas. Gairín Sallán (2020) destaca que el cambio es un desafío permanente para los líderes y que incluso la mejora educativa puede entenderse como la búsqueda de las mejores respuestas a los cambios que se requieren para abordar exitosamente demandas y necesidades para las personas y las organizaciones.

No hay solo "un" cambio educativo y además las instituciones se enfrentan a él de maneras disímiles. Rodríguez-Gómez (2015) destacan que tanto la estructura interna de las organizaciones, como la forma en que a éstas les afecta su entorno pueden ser altamente diferenciadas, situación que ciertamente desafía más a los líderes, quienes desarrollan su labor en una realidad particular, que se enfrenta o requiere determinado tipo de cambio.

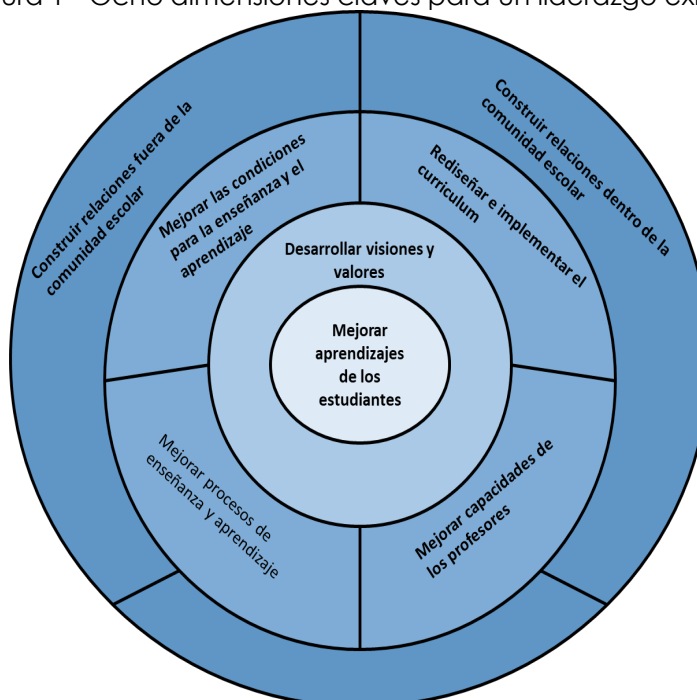
Evaluación del liderazgo educativo: acercamientos metodológicos predominantes

Una tarea relevante de parte de la investigación y de los sistemas educativos respecto del liderazgo en las últimas décadas ha sido la identificación de marcos de actuación o atributos principales que se esperan que desplieguen los líderes para cumplir con las altas expectativas que se le endosan.

En este proceso, si bien existen variaciones, también es posible identificar amplios consensos respecto de habilidades o prácticas indispensables para conducir procesos de liderazgo (DAY; SAMMONS; HOPKINS; LEITHWOOD; QING; BROWN; AHTARIDOU; KINGTON, 2009; ORGANIZACIÓN DE COOPERACION Y DESARROLO ECONOMICOS, 2013). En general, estos elementos se enmarcan en una lógica que pudiera sintetizarse en que los procesos de influencia de los líderes propician un clima para el aprendizaje que los diferentes miembros de la comunidad consideran como relevante y que además favorecen el desarrollo de procesos organizacionales en la escuela y la adecuada asignación de sus recursos (DANIËLSA; HONDEGHEMA; DOCHYB, 2019).

La Figura 1 representa áreas estables que se han presentado desde la investigación respecto de prácticas relevantes para el liderazgo educativo.

Figura 1 - Ocho dimensiones claves para un liderazgo exitoso



Fuente: Los autores (2020).

La relevancia del liderazgo y el avance y consenso en cuanto a los atributos que lo constituyen ha favorecido el desarrollo de diferentes propuestas de evaluación en este ámbito (ELLIOT; CLIFFORD, 2014).

Sin embargo, y tal como lo ha sido en el caso de los atributos y prácticas de liderazgo, el avance en el desarrollo de procesos evaluativos del liderazgo educativo es una tarea que requiere de un avance progresivo, de forma de propiciar acercamientos relevantes desde el punto de vista educacional, los que además sean certeros desde el punto de vista técnico. Al respecto, Bolívar (2015) ha recalcado que, para alcanzar este objetivo, este tipo de evaluación debe ser capaz de considerar diferentes fuentes de información, priorizar algunas acciones o prácticas y evidenciar sensibilidad por el contexto en que el liderazgo se despliega.

Existe un conjunto de instrumentos que se han desarrollado para evaluar el liderazgo educativo. Algunos de ellos han adquirido gran renombre y relevancia, debido a los múltiples procesos de validación y mediciones de confiabilidad a los que han sido sometidos en diferentes contextos. A continuación, se dará cuenta de tres de estos instrumentos de evaluación y sus características.

El *Comprehensive Assessment of Leadership for Learning* (CALL) es un instrumento que tiene como foco medir el liderazgo en función de las prácticas de aprendizaje en las escuelas, considerando cinco dominios de práctica: enfoque en el aprendizaje, monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje, construir comunidades de aprendizaje anidadas, adquisición y asignación de recursos y mantener un ambiente de aprendizaje seguro y efectivo (BLITZ; MODESTE, 2015; SOOKWEON; MODESTE; SALISBURY; GOFF, 2016).

El acercamiento conceptual y metodológico de este instrumento busca relevar la perspectiva del liderazgo educativo y orientar la evaluación hacia prácticas por sobre percepciones sobre el liderazgo, realizando preguntas específicas sobre procesos e interacciones. Su diseño ha sido objeto de diferentes evaluaciones de confiabilidad y validez (ELLIOT; CLIFFORD, 2014).

Se espera que los resultados de CALL propicien una retroalimentación formativa a las instituciones y líderes.

Un segundo instrumento ampliamente utilizado para la evaluación del liderazgo es el *Principal Instructional Leadership Rating Scale*, PIMRS. Su diseño fue elaborado a partir de la evidencia científica sobre liderazgo educativo (HALLINGER; WEN-CHUNG, 2015) y cuenta con una aplicación que ya acumula algunas décadas.

Su estructura se organiza en tres áreas propias del liderazgo instruccional, con sus correspondientes subáreas (FROMM; HALLINGER; VOLANTE; WEN-CHUNG, 2017): 1) Definición de la misión de la escuela, que contiene definir los objetivos de la escuela y comunicar dichos objetivos; 2) Gestionar el programa de enseñanza, considerando coordinar el plan de estudios, supervisar y evaluar la enseñanza y supervisar el progreso de los estudiantes, y 3) Promover un clima de aprendizaje positivo, compuesto por proteger los tiempos de enseñanza, proporcionar incentivos para los docentes, entregar incentivos para el aprendizaje, promover el desarrollo profesional y mantener una alta visibilidad.

Su origen está vinculado al contexto estadounidense y posteriormente ha sido objeto de validación en otros escenarios (FROMM; HALLINGER; VOLANTE; WEN-CHUNG, 2016). Su diseño metodológico considera una batería de enunciados organizados en las tres escalas correspondientes a las áreas mencionadas, en que se evalúa la frecuencia con que el líder realiza una conducta o práctica específica de liderazgo instruccional (HALLINGER; WEN-CHUNG, 2015).

Finalmente, otro instrumento ampliamente utilizado es la Evaluación de Liderazgo de la Universidad de Vanderbilt, VAL-ED. Su propósito está orientado a medir la efectividad del liderazgo centrado en el aprendizaje (MURPHY; GOLDRING; CRAVENS; ELLIOTT; PORTER, 2011; GOLDRING; PORTER; MURPHY; ELLIOTT; CRAVENS, 2009). Este concepto se representa en un modelo que cuenta con cuatro grandes componentes: conductas de liderazgo, desempeño escolar en ámbitos nucleares, logro estudiantil y contexto.

El instrumento -de aplicación en 360 grados- posee 72 ítems, que consideran seis subescalas de componentes centrales y seis subescalas de proceso. Para cada ítem, el encuestado puede calificar la efectividad del comportamiento de un líder en una

escala de 5 puntos, solo después de indicar las fuentes que evidencien su calificación (MURPHY; GOLDRING; CRAVENS; ELLIOTT; PORTER, 2011; CONDON; CLIFFORD, 2012).

Su diseño ha sido objeto de diferentes validaciones y adaptaciones a otros contextos (BOLÍVAR, 2015) y se busca que sus resultados puedan ser de utilidad para la entrega de retroalimentación a los líderes.

Ciertamente, se trata de instrumentos robustos y sólidamente contruidos. Sin embargo, como puede verse, su foco está puesto en la existencia de determinadas prácticas o conductas y no en el proceso de ejecución de cambios al interior de las instituciones, lo que dificulta observar la manera en que esos aspectos se implementan en concreto, ni los contenidos específicos del cambio educativo que son puestos en marcha a través del liderazgo. Además, dadas sus características, estos instrumentos no pueden modificarse para dar cuenta de los contextos en que se ejerce el liderazgo.

Estos aspectos pueden ser vistos como debilidades si es que se está buscando llevar a cabo evaluaciones que den cuenta de la implementación del cambio en las instituciones educativas. Por esta razón, parece relevante identificar aproximaciones e instrumentos que ayuden a complementar las baterías ya presentadas, de manera de profundizar en la evaluación del liderazgo para el cambio educativo.

Hacia una evaluación del liderazgo para el cambio educativo

Contando con o habiendo desarrollado con los atributos y las prácticas de liderazgo que son relevadas por los instrumentos mencionados anteriormente, los líderes se enfrentan al desafío de ponerlas en práctica en procesos o acciones que propicien el cambio y la mejora de las instituciones, favoreciendo con ello la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

Hall y Hord (2011; 2015) han trabajado en las últimas décadas en el estudio de la forma en que se lleva a cabo efectivamente la implementación de un cambio de estas características. Para ello, proponen la metáfora del “puente de implementación”, que explica lo que debe ocurrir para que énfasis o proyectos relevantes puedan avanzar hacia estadios que favorezcan el cumplimiento de sus objetivos.

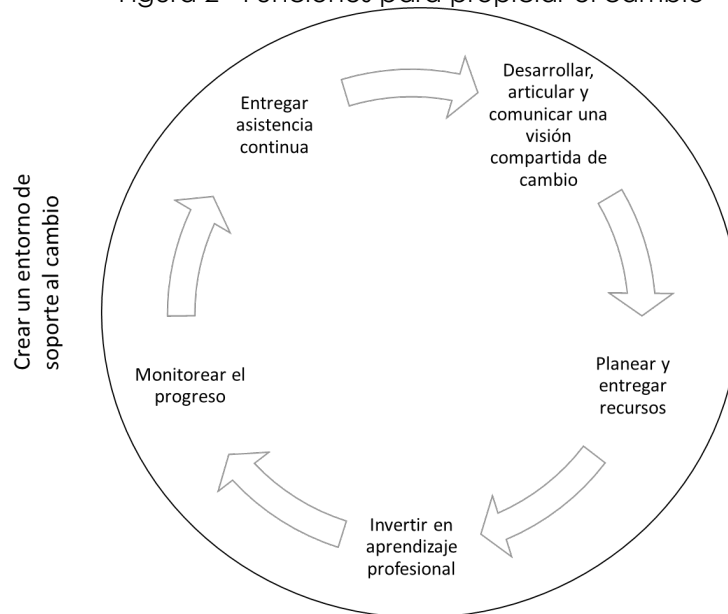
A juicio de estos autores, es relevante poner acento en la forma en que se conducen las transformaciones al interior de las instituciones, velando porque este

proceso esté sostenido por evidencia y que además considere procesos que fundamentales para asegurar su éxito. Para que esto ocurra, Hall y Hord (2015) indican que es necesario tener en cuenta diez principios, dentro de los cuales podrían destacarse que el cambio es un proceso y no un evento, que se requiere de un esfuerzo sistémico para implementarlo, que se requiere contar con el involucramiento de las personas para participar de él y no solo la decisión de adoptarlo y que se necesita ejecutar intervenciones clave que propicien la transformación esperada.

Todo lo anterior da cuenta que la implementación del cambio no es una tarea que debiera darse por descontada, pensando en que una buena idea o incluso un buen diseño es suficiente para contar con una transformación exitosa (DURLAK; DUPRÉ, 2008; DATNOW; PARK, 2009). Para que esto último ocurra, los autores mencionan que hay tres grandes etapas que debieran ocurrir: 1) desarrollar la idea de transformación; 2) implementarla y 3) sostenerla.

Las instituciones deben desarrollar funciones que permitan propiciar el cambio. Hall y Hord (2015) destacan seis, que dan cuenta de la implicación de la organización en toda la implementación, considerando dimensiones culturales, de recursos, de monitoreo y apoyo. La Figura 2 da cuenta de estas funciones.

Figura 2 - Funciones para propiciar el cambio



Fuente: HALL; HORD (2015).

De acuerdo a Hall y Hord (2015) existen tres grandes dimensiones que permiten verificar si la institución y sus líderes están implementando transformaciones de forma exitosa. Poniendo mayor foco en el concepto de "innovación", los autores consideran que la visión de los líderes, la forma que adquiere la innovación durante la implementación y el grado en que los involucrados la utilizan son indicadores clave para analizar el curso que está siguiendo la transformación deseada. A continuación, se describirán estos tres elementos.

- 1) *Etapas de preocupación*: corresponde a la manera en que los líderes observan o piensan la innovación. Esta visión sobre el proceso transitaría a partir de un estadio inicial, caracterizado por una baja preocupación e implicación en el proceso y avanza hacia estadios en que las percepciones de los involucrados están concentradas en el impacto que debiera generar la innovación.
- 2) *Configuraciones de la innovación*: implica la forma o las mutaciones que va adquiriendo la innovación durante su proceso de implementación.
- 3) *Niveles de uso*: considera lo que efectivamente se está realizando en relación con el cambio esperado, más allá de las expectativas o visiones y considera un continuo que inicia desde no ser usuario de la innovación y concluye en su metaevaluación y la búsqueda de renovarla.

Los autores definieron estadios de desarrollo de estos ámbitos, los que pueden convertirse en indicadores relevantes para evaluar la implementación de estas transformaciones o innovaciones. Algunos de estos elementos fueron considerados por esta investigación y serán descritos en la sección de Metodología.

Considerando estos antecedentes, este trabajo se concentró en estudiar la manera en que líderes de establecimientos educacionales ponían en marcha énfasis o transformaciones relevantes para sus respectivas instituciones, evaluando de esta forma cómo lograron implementarlas durante el primer año de su gestión. Junto con los resultados mismos de la investigación, se buscó valorar el aporte que presta este acercamiento metodológico - aplicado de forma piloto en este trabajo - para complementar las metodologías actualmente más desarrolladas para la evaluación del liderazgo educativo.

Metodología

Tipo y Objetivo del Estudio

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación que buscó evaluar prácticas de liderazgo para implementar cambios en instituciones educativas por parte de directores nuevos en sus cargos. Asimismo, se espera poder realizar un análisis respecto del aporte de la metodología utilizada de forma piloto para la evaluación de las prácticas de liderazgo para el cambio.

El diseño de la investigación consideró una aproximación cualitativa de tipo transversal para indagar en las prácticas de liderazgo para la implementación de cambios. Específicamente, se consideró un estudio de casos múltiples con ocho directores que habían iniciado en el momento de la investigación su primer año en este rol, el que además se dio en un contexto marcado por la emergencia sanitaria provocada por el coronavirus. Estos directores asumieron su labor en establecimientos chilenos que se desempeñan en condición de desventaja socioeducativa.

Cuadro 1 - Participantes de la investigación

Caso	Género director/a	Edad
1	Masculino	65
2	Femenino	55
3	Femenino	50
4	Masculino	45
5	Masculino	55
6	Femenino	45
7	Femenino	51
8	Femenino	50

Fuente: Los autores (2020).

Los participantes de la investigación en cada caso de estudio fueron el director y dos docentes. Estos actores fueron seleccionados, porque en el primer caso, se trata de evaluar las prácticas lideradas por el director, y en el caso de los docentes, debido a la consideración que el cambio orientado a la mejora debe dirigirse hacia la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes tienen un rol protagónico.

Instrumentos de producción de información

Para evaluar las prácticas de liderazgo que fueron objeto de esta investigación, se diseñó un instrumento basado en la propuesta de Hall y Hord (2011; 2015), que consideró dos de las dimensiones utilizadas por estos autores para analizar la implementación de innovaciones. Específicamente, se utilizaron las dimensiones "Etapas

de Preocupación" (EDP), con la que se buscó indagar en el discurso respecto de la transformación a realizar por parte del líder y "Niveles de Uso" (NDU), orientada a contar con información sobre la real implementación de los procesos que el director buscaba poner en práctica.

La adaptación del instrumento consideró un cambio respecto del objeto de implementación por parte del líder. En el caso del trabajo de Hall y Hord (2015) se utiliza el concepto de innovación, para dar cuenta de una práctica, programa o proyecto que busca instalarse en una institución. Para esta investigación se reemplazó ese término por el de *énfasis*, debido a que se consideró que podría incorporar el foco o prioridad que buscó instalar el director en su primer año, sin que necesariamente este fuera un programa o iniciativa formalmente establecida. De esta forma, se consultó al director cuál fue el principal énfasis que puso en su gestión para el primer año en que dirigió la institución para luego indagar en su implementación.

Por su parte, se consideró la rúbrica de evaluación de EDP y de NDU elaborados por Hall y Hord (2015), los que fueron traducidos al español y posteriormente adaptados en términos de lenguaje, para lo que se utilizó un juez externo.

En el Cuadro 2 y en el Cuadro 3 se entregan detalles de las rúbricas que se construyeron.

Cuadro 2 - Rúbrica de evaluación de Etapas de preocupación (EDP)

SIN INVOLUCRAMIENTO 1	AUTOREFERENTE 2	ORIENTADO A LA TAREA 3	ORIENTADO AL IMPACTO 4
El director/a muestra muy baja preocupación por la innovación o sobre lo que implica la misma. Su atención está focalizada en otros asuntos.	El director/a se preocupa por aspectos generales y superfluos de la innovación, vinculados consigo mismo. El director/a parece no estar seguro de las demandas de la innovación (requerimientos de adecuación, el rol que le incumbe en el proceso o los potenciales conflictos)	El director/a centra su atención en los procesos de la innovación, enfocándose en la eficiencia, la organización, la gestión, la programación y las demandas de tiempo.	El director/a focaliza su atención en una de las siguientes áreas: El impacto que genera la innovación en la comunidad más cercana. La coordinación y cooperación con los demás al utilizar la innovación. Los posibles beneficios universales de la innovación, proyectando cambios mayores a los originales.

Fuente: Los autores (2020).

Cuadro 3 - Extracto de rúbrica de evaluación de Niveles de Uso (NDU)

Niveles de uso / categorías	CONOCER	ADQUIRIR INFORMACIÓN	COMPARTIR	EVALUAR	PLANIFICAR	REPORTAR EL ESTADO	DESEMPEÑO
NIVEL 0	No tiene conocimiento sobre esta innovación u otras similares o tiene un conocimiento general muy limitado de los esfuerzos para desarrollar innovaciones en el área.	Toma pocas acciones o ninguna para solicitar información más allá de revisar descripciones generales sobre esta innovación u otras similares cuando implica su atención personal.	No comunica a los otros acerca de la innovación más allá de posiblemente reconocer que la innovación existe.	No toma medidas para analizar la innovación, sus características, el posible uso o las consecuencias del uso.	No programa horarios y no especifica pasos para el estudio o uso de la innovación.	Reporta de poca o ninguna participación personal con la innovación.	No toma medidas identificables para aprender o utilizar la innovación. La innovación y/o sus componentes no están presentes o en uso.
NIVEL 1	Sabe general información sobre la innovación, como el origen, las características y los requisitos de implementación.	Busca material descriptivo sobre la innovación. Busca opiniones y conocimiento de otros a través de discusiones, visitas o talleres.	Discute los recursos necesarios en términos generales y / o intercambia información descriptiva, materiales o ideas sobre la innovación y las posibles implicaciones de su uso.	Analiza y compara materiales, contenido, requisitos de uso, informes de evaluación, resultados potenciales, fortalezas y debilidades con el fin de tomar una decisión sobre el uso de la innovación.	Planea reunir la información y los recursos necesarios según sea necesario para tomar una decisión a favor o en contra del uso de la innovación.	Reporta que actualmente se está centrado en lo que la innovación es y no es.	Explora la innovación y los requisitos para su uso hablando con otros al respecto, revisando información descriptiva y materiales de muestra, asistiendo a sesiones de orientación y observando a otros usarlo.

Fuente: Los autores (2020).

El levantamiento de información de la investigación se hizo a través de entrevistas al director y a los dos docentes de cada establecimiento educacional. En la primera, se elaboró una pauta en que se operacionalizaron los conceptos de EDP y NDU, aplicándolos al principal énfasis que buscó desarrollar en su gestión el director, de acuerdo a lo que él mismo indicó. Por su parte, las entrevistas a los docentes consideraron específicamente la rúbrica de NDU, de forma de centrarse en la real implementación de este énfasis.

Análisis de información

Las entrevistas fueron grabadas en formato audiovisual y posteriormente transcritas. Luego de ello, se llevó a cabo el proceso evaluativo, el que siguió los siguientes pasos para asegurar su confiabilidad.

Los contenidos de las entrevistas fueron codificados en alguno de los niveles descritos de ambas rúbricas por tres investigadoras de forma paralela. Posteriormente, un investigador diferente revisó la clasificación realizada para los ocho casos de estudio, con el objetivo de supervigilar la calibración del juicio de las investigadoras, solicitando ajustes que permitieran asegurarlo. Luego de los consiguientes ajustes realizados al proceso de codificación por las investigadoras, una tercera investigadora volvió a revisar los juicios evaluativos realizados, finalizando de esta forma el ejercicio evaluativo. Luego de ello, se realizó el análisis de los resultados que se presentarán a continuación.

Para las entrevistas de los directores el análisis consistió en primer lugar en identificar su principal proyecto o énfasis en su gestión inicial y/o durante el año 2020, para posteriormente ubicarlos en un continuo de etapas que representa la consideración o preocupación (EDP) que esta figura le otorgó. En segundo lugar, las entrevistas de los docentes y directores fueron analizadas respecto a los niveles de uso (NDU) respecto de los énfasis establecidos por el director. Por último, se realizó un cruce entre los niveles de consideración/preocupación que el director le entregó a los énfasis declarados y los niveles de uso de los entrevistados.

Resultados

Planes de acción y Etapas de Preocupación (EDP) del director

Los principales proyectos identificados por los directores como énfasis prioritarios de su primer año de gestión pudieron agruparse en dos grandes áreas. Cinco casos

(1,2,3,4 y 5) fueron clasificados en el primer grupo y tres en el segundo (6, 7 y 8). Como se verá más adelante, este aspecto será relevante en los resultados de la primera parte de la evaluación.

- a) Énfasis y acciones orientadas a la gestión pedagógica (gestión curricular, métodos de enseñanza-aprendizaje, evaluación de aprendizajes)
- b) Planes y acciones orientadas al desarrollo organizacional y la cultura (aspectos organizacionales, creación del sentido de comunidad, involucramientos de las familias).

Para ambos grupos el Cuadro 4 muestra los niveles de preocupación (NDP) que el director otorgó a su principal proyecto. Para la evaluación se consideró un continuo de cuatro grados, que inicia en el nivel 1 de *baja preocupación*. Luego, continua en el nivel 2, cuando el director se centra en *aspectos generales de su proyecto, pero vinculándolos consigo mismo*. Por su parte, el nivel 3 se presenta cuando hay una preocupación por la *gestión de las tareas para ejecutar la innovación*. Por último, el nivel 4 que está relacionado con el mayor involucramiento es cuando el director muestra una orientación de su proyecto hacia el *impacto* que este puede provocar y la *coordinación con otros* para aplicarlo.

El procedimiento para identificar el nivel predominante consistió en advertir a través de la rúbrica de evaluación en cuál de ellos el director tendía a concentrar su discurso en relación al énfasis que orientó su gestión. Esto explica por qué en la Tabla se identificaron dos niveles de preocupación por discurso, pero se remarcó aquel que fue predominante.

En ninguno de los casos de estudio se evaluó a los directores en el nivel 1 de *baja preocupación*, debido a que no se presentaron en los discursos analizados contenidos que dieran cuenta de una lejanía en el involucramiento del director respecto del énfasis. Asimismo, fue posible identificar dos grandes grupos en relación con los niveles de involucramiento de los directores:

- 1) *Mayor involucramiento*: en este grupo se clasificaron los casos 1, 3 y 4, donde los discursos de los directores evidenciaron un mayor predominio del tercer y cuarto nivel del continuo.

- 2) *Involucramiento intermedio*: en este grupo se identificaron cinco casos, en que los discursos predominantes tendieron a concentrarse entre el segundo y el tercer nivel (casos 2, 5, 6, 7 y 8).

Cuadro 4 - Evaluación Etapas de Preocupación (EDP) del director

		Menor involucramiento		Mayor involucramiento	
		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Tipo de énfasis		Baja preocupación	Preocupación personal	Preocupación por gestión para ejecución	Preocupación por impacto
	Caso				
Gestión pedagógica	1			X	X
	2		X	X	
	3			X	X
	4			X	X
	5		X	X	
Desarrollo organizacional y cultura	6		X	X	
	7		X	X	
	8		X	X	

Nota: Se remarca en negrita el nivel de EDP que fue predominante en el discurso.
Fuente: Los autores (2020).

Etapas de preocupación en directores con énfasis de gestión pedagógica

Un primer aspecto relevante de destacar fue que los tres casos que fueron evaluados en las mayores EDP (1, 3 y 4) tuvieron énfasis relacionados con la gestión pedagógica.

Uno de estos tres casos predominó el tercer nivel de preocupación (gestión para ejecutar la innovación), debido a que los relatos de los directores principalmente apuntaban a describir detalladamente las tareas que requería organizar y ejecutar en función de llevar a cabo su plan. Para ello, recurrían a entregar datos con los cuales ha llevado a cabo su implementación o a nombrar tiempos específicos que ha requerido para instaurar su plan.

Entonces si el docente en ese objetivo se pasaba en 6 u 8 horas de clases, ahora lo está haciendo en 16 horas, ¿por qué? porque lo está priorizando, y no está haciendo más de lo mismo, entonces eso genera un rediseño de la enseñanza que para mi es una meta completamente cumplida. (Director, caso 3).

Por su parte, en los casos 1 y 4 se evaluó que el discurso se centraba en un mayor nivel de involucramiento (impacto de la innovación), debido a que los directores dieron mayor relevancia a la colaboración que han requerido implementar con diversos actores dentro de sus comunidades escolar y también a los resultados que buscan generar.

¿Lo que más me importa alcanzar? Me importa alcanzar que los niños puedan recibir, los estudiantes puedan recibir este proyecto y encuentren el valor que tiene la forma de trabajar. Quiero ya evaluar eso, quiero ver cómo resulta, quiero ver si los estudiantes efectivamente se empoderan de esta forma de estudiar. (Directora, caso 4).

Por su parte, los casos 2 y 5 presentaron EDP más bajas, puesto que en la descripción que hicieron respecto de sus énfasis se realizó concentrándose en su propia participación en estas iniciativas, especialmente en obstaculizadores externos o pasados que ha podido visualizar en su gestión.

Pero sí creo que dentro de las debilidades que tenemos como establecimiento, muchas cosas, decisiones, cosas que se arrastran desde antes, por años, que tienen conflictos internos entre ellos los funcionarios, cosas que se arrastran desde el DAEM [institución sostenedora], ya sea por la parte económica o decisiones, ese tipo de cosas son las que afectan. (Director, caso 5).

Etapas de preocupación de directores con énfasis en énfasis en desarrollo organizacional y cultura

Los tres casos que fueron clasificados por su énfasis en el desarrollo organizacional y cultura (6, 7 y 8) alcanzaron resultados de evaluación que fueron similares entre sí y cercanos al grupo de menor desempeño del grupo anterior. Esto se debe a que se identificó una mayor presencia de discurso en el segundo nivel de la rúbrica considerada

(centrada en sí mismo), aunque también considerando elementos del tercer nivel de preocupación (gestión para ejecutar la innovación).

Yo dije 'aquí las cosas se conversan aquí, se discuten aquí, se hablan aquí, y cuando salgamos todos debemos tener el mismo discurso, independiente que en esta organización hayamos estado en diferencia (...) Independiente que yo traía la C, vamos a defender la propuesta A, vamos a que se ejecute esa propuesta A porque finalmente se consideró que era lo mejor. (Director, caso 6).

Niveles de Uso (NDU) de los énfasis del director

La segunda etapa del proceso evaluativo correspondió a evaluar en qué medida se había logrado implementar el énfasis descrito y presentado por cada director entrevistado. Para ello se recurrió a su propio discurso, junto con el de dos docentes de su institución.

Se conformaron tres dimensiones de análisis para conducir la evaluación, las que agruparon los diferentes criterios considerados en la rúbrica de NDU. Estas pueden verse en la Cuadro 5.

Cuadro 5 - Categorías y criterios de los niveles de uso

Categoría	Criterios
Manejo de la información	Formas en qué se recibe y se transmite información sobre el proyecto.
	Conocimiento sobre las características del proyecto, en qué consiste su uso y sus consecuencias.
Uso del proyecto	Generación de discusión respecto al proyecto, se comparten ideas, planes o problemas sobre este.
	Proceso de organización a corto y/o largo alcance de acciones relativas al proyecto.
Resultados	Evaluación sobre el uso que se le ha dado al proyecto.
	Reporte personal sobre el estado del uso que se le ha dado al proyecto.
	Desempeño sobre las acciones y actividades del proyecto que se han llevado a cabo.

Fuente: Los autores (2020).

De acuerdo a la rúbrica utilizada, los niveles de uso del énfasis establecido por el director se presentan en un continuo de seis niveles, que inicia con un nivel bajo de conocimiento sobre el énfasis o innovación (Nivel 0), seguido del nivel en que el entrevistado muestra un nivel inicial de información sobre este y/o se encuentra en un

estado de adquisición de información (Nivel 1); Luego, continua el nivel en que el usuario está preparándose para comenzar a utilizar el proyecto (Nivel 2); posteriormente sigue el "uso mecánico", donde los participantes responden a los requerimientos del énfasis que le llegan (nivel 3). El nivel 4 un uso rutinario y estable del proyecto, en que se empieza a evaluar la realización de algunos ajustes a ésta. Luego, el nivel 5 consiste en la integración entre el énfasis y las actividades personales, pensando en un mayor impacto colectivo. Finalmente, el nivel más alto de uso (6) corresponde a la "renovación", que se da cuando los actores buscan introducir mayores cambios o alterativas al proyecto para lograr un mayor impacto.

Dimensión Manejo de información

El Gráfico 1 representa a la primera dimensión de evaluación de NDU, *manejo de la información*. En ella se observa que el nivel de uso más frecuente fue el tercero (uso mecánico) -predominante en los casos 1, 3, 5 y 7- donde los entrevistados muestran conocimiento sobre el uso del énfasis, actividades y efectos de éste a corto plazo y también solicitan o buscan información de gestión, ya sea para reducir la cantidad de tiempo o el trabajo para ejecutar las acciones de la iniciativa.

Los lineamientos están. Se crearon, se diseñaron. Se entrega el material, se entregan los recursos, se planifica, se hacen las clases. Hay muchos apoderados muy comprometidos, muy preocupados y hay comunicación diaria, permanente con ellos. Con aquellos que no existe la comunicación, el equipo de convivencia está semanalmente verificando el semáforo de la conexión. (Docente, caso 1).

Asimismo, los casos 2 y 6 presentaron NDU más bajos, distinguiéndose en el primero de ellos contenidos clasificados en los niveles 2 y 3 (dependiendo del entrevistado), debido a que se tendió a dar cuenta del reconocimiento de requisitos logísticos y recursos necesarios para ejecutar el énfasis, así como abordar experiencias iniciales del proyecto del director para la comunidad.

Por su parte, en el caso 6 se evidencia una diferencia relevante entre la percepción del director y de los docentes. Así, mientras la descripción de manejo de la información del director respecto del énfasis fue clasificada en el tercer nivel de la

rúbrica, en los docentes fue categorizado en nivel cero, es decir con un conocimiento general muy limitado de los esfuerzos para desarrollar la iniciativa. “Con la directora igual es el primer año que estamos con ella, entonces igual nos ha dado la confianza como para opinar, para hablar. Pero dentro del colegio no se da mucho eso, o sea en cuanto a los docentes.” (Docente, caso 6).

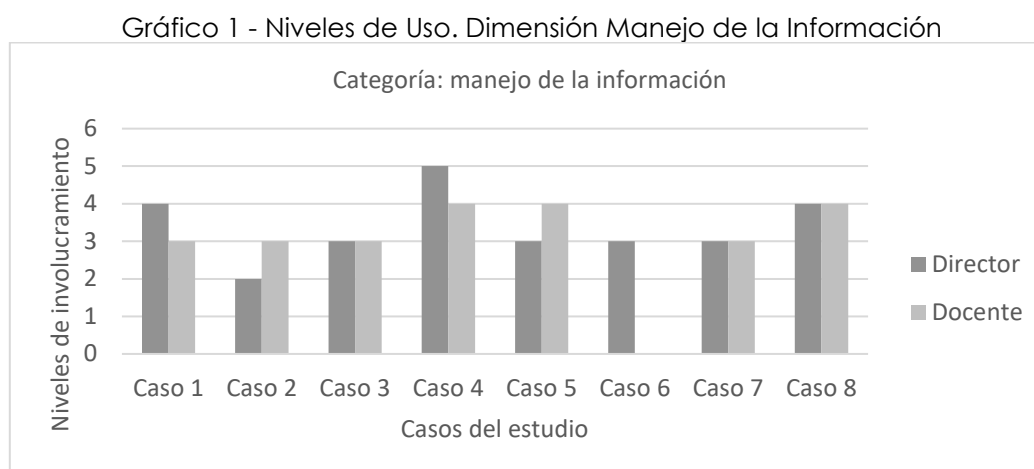
El caso 8 contó con una evaluación de nivel 4 en la rúbrica (uso rutinario y estable), debido a que los entrevistados evidenciaron un patrón de uso de rutina respecto al manejo de la información, sin necesidad de hacer esfuerzos adicionales como parte del uso del proyecto.

Generalmente la comunicación es más que nada a través de *WhatsApp* o llamadas telefónicas, por el mismo tema de la conectividad. (...) Nosotros tenemos consejo de profesores todas las semanas, aparte de las reuniones que previamente hacemos como equipo de gestión. Igual tenemos otro tipo de apoyos. Tenemos apoyos de la Deprov [Ministerio de Educación], con el Daem [Sostenedor] (Docente, caso 8).

Finalmente, el caso 4 fue el que logró el mayor nivel de uso, que en el caso del director llegó al quinto estadio de la rúbrica (integración) y en los docentes alcanzó el cuatro (uso rutinario y estable). Aquí se observa que el director tiene conocimiento entrega explicaciones sobre cómo coordinar el uso de su proyecto con sus colegas para aumentar el impacto de este, reconociendo la posibilidad de iniciar cambios en él. Por su parte, los docentes dan cuenta del conocimiento de los requisitos de uso del proyecto describiendo patrones de rutina referidos a su quehacer.

Bueno, lo que nosotros tenemos que trabajar ahora es completar estos proyectos de humanidades y ciencias, someterlo a círculo de críticas, hacer todos los cambios, tener todos los proyectos listos para comenzar en marzo del 2021, ya sea virtual o sea presencial. Lo ideal es que sea presencial. (Director, caso 4).

La idea de los aprendizajes basado en proyectos es que se unen varias asignaturas. Por ejemplo, está la de ciencias donde está: biología, química, física, matemáticas y tecnología. Cinco asignaturas que se van a juntar, pero con una sola finalidad, que todas estas asignaturas sean integradas, se vinculen una a otra, y los chiquillos ahí vayan aprendiendo de todo un poco. (Docente, caso 4).



Fuente: Los autores (2020).

Dimensión Uso del énfasis

La segunda dimensión de evaluación de NDU fue *uso del énfasis*. Un primer aspecto que parece relevante de destacar en términos generales es que la percepción del nivel de uso respecto de esta dimensión fue más baja que en la categoría *manejo de la información*, lo que genera una distinción entre las representaciones e información sobre el énfasis y su ejecución misma. En segundo lugar, se observa un mayor grado de disenso entre el discurso del director y los docentes, pues -con excepción del caso 1 y 4 - los directores tendieron a utilizar discursos que denotaban un mayor nivel de logro que los profesores.

Los casos 6, 7 y 8 fueron los que presentaron niveles más bajos de uso en esta dimensión, porque los docentes dieron cuenta de estadios más iniciales de implementación de los énfasis descritos por los respectivos directores. En particular, en estos casos el discurso de los docentes se focalizaba en reconocer la existencia del proyecto, sin lograr dar cuenta de otros detalles respecto de este.

Yo creo que en un principio cuando se nos informó, lo aceptamos y como era entre comillas un pajarito nuevo, teníamos que ir viendo cómo se daban las cosas. Nos vimos enfrentados a esta situación fuera de toda normativa, nosotros nos abocamos a cumplir lo mejor posible el desafío que se nos enfrentaba. (Docente, caso 7).

Por su parte, se identifica un grupo intermedio, compuesto por los casos 2 y 3, en que los discursos de los entrevistados fluctúan entre el segundo nivel de la rúbrica, que

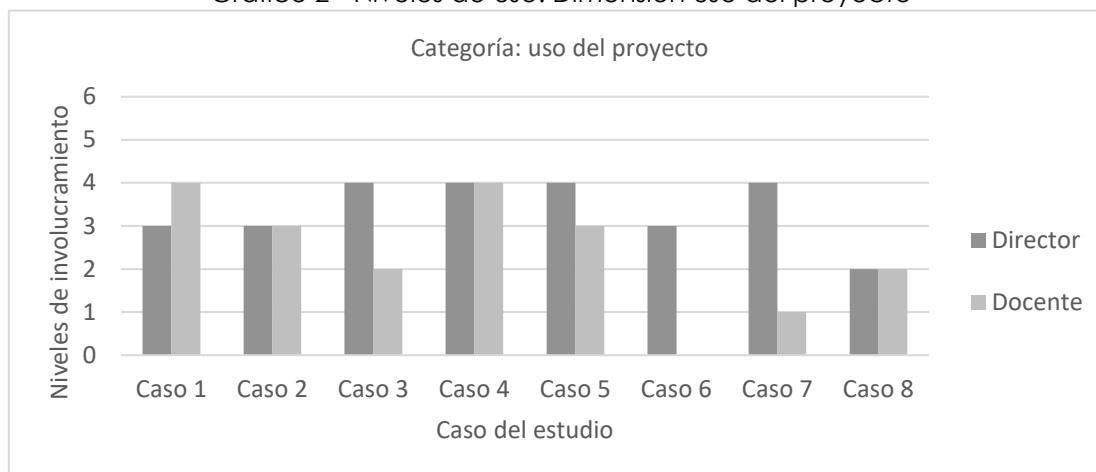
describen los procedimientos necesarios para organizar sus actividades (caso 3) y el cuarto nivel de la rúbrica, con una descripción del uso rutinario de la innovación (caso 2).

Nuestras reuniones son los días lunes y martes de coordinación y ahí es como la reunión de mini consejo (...) Entonces vemos la forma de incrementar más la información de ciencia, buscar la forma de mejorar todo aquello que está fallando, nos damos cuenta de nuestras falencias también, nos equivocamos acá nos falta esto otro, nos retroalimentamos constantemente. (Docente, caso 2).

Finalmente, los casos 1, 4 y 5 presentaron mayor nivel de homogeneidad entre la percepción del director y los docentes entrevistados y además evidenciaron los niveles de uso más altos de la muestra, considerando que al menos uno de los participantes declaró una implementación que alcanza el cuarto nivel de la rúbrica, planificando acciones de mediano y largo alcance sobre la iniciativa y centrándose en un uso rutinario de esta.

Entonces, queremos ver cuáles son todas las metas y nos vamos a volver a proyectar con un calendario de fechas, ver la cantidad de horas que tienen los profesores, ver en qué estamos, a ver si resulta con este empujoncito que les dimos ayer a los profesores impulsores, a ver si funciona, para que el día nueve tengan listos todos los proyectos y si no los tienen, vamos a tener que ampliar los plazos para que ellos trabajen en esto. (Director, caso 4).

Gráfico 2 - Niveles de uso. Dimensión uso del proyecto



Fuente: Los autores (2020).

Dimensión Resultados

Finalmente, se consideró en la evaluación la dimensión de *resultados*, donde a diferencia de la anterior, se pudo apreciar una mayor convergencia entre los discursos de los directores y los docentes. Asimismo, se identifica también un menor desempeño a la obtenido en la *dimensión manejo de información*.

El caso 6 de la muestra evidenció el menor desempeño en esta dimensión, considerando que el nivel de uso reportado por el director fue clasificado en estadio 3, pero los docentes lo hicieron solo en el 1. En este caso, los profesores analizan y comparan las debilidades del estado actual y los requisitos de uso para tomar una decisión sobre la implementación de la innovación. "*Y también ahí yo siento que, otra cosa de la que nos hemos quejado mucho es la falta de un trabajo sistemático y riguroso y bien planificado que tenga que ver con mejorar los climas de aula*" (Docente, caso 6).

Posteriormente, los casos 3, 5 y 7 presentaron un desempeño levemente superior al anterior, donde la mayor frecuencia de la evaluación alcanzó el estadio 3 de la rúbrica. Dentro de este grupo fue llamativo lo observado en el caso 3, en que docentes presentaron una percepción más alta de uso que el propio director. Este último examinó el uso propio de la innovación con respecto a problemas de gestión y logística, mientras que los docentes observaron que el uso personal del proyecto se había llevado a cabo satisfactoriamente.

En relación a la otra meta que era el aprendizaje propiamente tal, insisto, es el punto más débil que tenemos nosotros como establecimiento. Y esas prácticas se evidenciaron al comienzo de este plan de educación a distancia, ¿que ha ido mejorando? Sí, bastante, pero yo insisto en ponerle el foco ahí. (Director, caso 3).

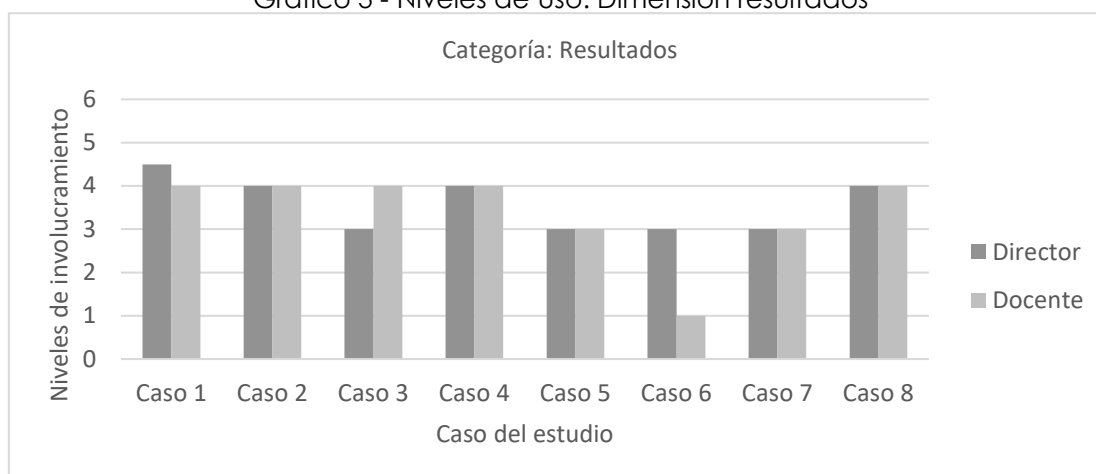
Con respecto a la priorización, nosotros tenemos y manejamos esa información. Nuestro jefe desde junio que nos tiene en información de esto de la priorización y nos dijo que viéramos más que abordar tanto contenido, viéramos la calidad de este contenido. (Docente, caso 3).

Finalmente, se agruparon los casos 1, 2, 4 y 8 como aquellos que presentaron un mayor desempeño en esta dimensión. En todos esos casos se identificaron contenidos descritos por directivos y docentes que pudieron clasificarse en el cuarto estadio de la

rúbrica, donde los entrevistados reportan utilizar la innovación con un patrón de uso rutinario y reconociendo problemas mínimos de gestión o sin ningún tipo de estos.

Yo estoy muy contenta con la implementación del proyecto de vida, es que como ayer también te explicaba, me pone contenta el saber que los estudiantes están formando este cimiento que tiene que ver con el compromiso, la responsabilidad (...) Entonces, yo estoy muy contenta porque lo han sabido hacer muy bien; el grupo impulsor de este proyecto de vida lo han implementado bien para los estudiantes y, usando también las clases virtuales, y ha resultado. (Director, caso 4).

Gráfico 3 - Niveles de Uso. Dimensión resultados



Fuente: Los autores (2020).

Síntesis de los resultados de la evaluación

Tabla 1 - Síntesis de resultados de la evaluación

Casos	Etapas de Preocupación (EDP). Rango entre 1 y 4	Niveles de Uso. Dimensión Manejo de la Información. Rango entre 1 y 6	Niveles de Uso. Dimensión Uso del proyecto. Rango entre 1 y 6	Niveles de Uso. Dimensión Resultados del proyecto. Rango entre 1 y 6
Caso 1	4	3,5	3,5	4
Caso 2	2	2,5	3	4
Caso 3	3	3	3	3,5
Caso 4	4	4,5	4	4
Caso 5	2	3,5	3,5	3
Caso 6	2	1,5	1,5	2
Caso 7	2	3	2,5	3
Caso 8	2	4	2	4

Nota: los puntajes que no son exactos (0,5) son producto de la necesidad de calcular un promedio en NDU de la evaluación de director y docentes, cuando sus resultados no fueron iguales.

Fuente: Los autores (2020).

La Tabla 1 sintetiza los resultados obtenidos en los ocho casos de la aplicación de las rúbricas consideradas en la evaluación de prácticas de liderazgo para el cambio educativo, considerando las Etapas de Preocupación (NDP) como los Niveles de Uso (NDU).

El caso 4 de estudio fue el que alcanzó el mayor desempeño en los dos instrumentos de evaluación que fueron utilizados. En este caso, se identificó mayor convergencia entre los resultados de EDP y NDU, ocurriendo que en el primer instrumento alcanzó la máxima puntuación, mientras que en el segundo logró el nivel de uso rutinario (cuarto nivel), sin alcanzar el máximo.

Por su parte, el caso 6 evidenció el menor desempeño, considerando ambos instrumentos. En este caso, el logro estuvo cercano a los primeros estadios de las rúbricas utilizadas para evaluar ambas dimensiones.

Entre estos casos extremos se situaron los demás, siguiendo también un orden. En primer lugar, el caso 1 presentó un logro similar al 4 en EDP, aunque en NDU descendió a menos de 4, debido a la valoración realizada por los docentes. Es decir, el nivel de uso del énfasis fluctuó entre el uso mecánico y el rutinario.

Luego de este caso, los casos 5 y 8 aparecen como llamativos, puesto que tuvieron un menor desempeño en EDP que en NDU. Esto implica que la descripción de la implementación evidenció mayor logro que la preocupación del director en relación al énfasis.

Por su parte, los casos 2, 3 y 7 volvieron a mostrar mayor homogeneidad entre ambos instrumentos, aunque en este caso con desempeños más bajos, tanto en relación al involucramiento del director, como al grado de implementación de los énfasis.

Si se observan los resultados obtenidos en la evaluación NDU en las tres dimensiones consideradas, se identifica un mayor nivel de logro en el ámbito de "Resultados", seguido por "Manejo de información" y dejando relegado al tercer lugar la dimensión de "Uso". Este aspecto aparece como llamativo, debido a que es justamente esta dimensión la que apela a un ámbito más descriptivo de la implementación del énfasis: qué se ha hecho concretamente. Desde esta perspectiva, la dimensión de "Resultados" parece operar con cierta autonomía de las descripciones respecto del uso.

Por su parte, la dimensión de "Manejo de información", que da cuenta de un ámbito más superficial de la implementación, presenta resultados que son similares a los objetivos en la evaluación de EDP de los directores. Ambas, además concuerdan en las percepciones generales de los entrevistados respecto al contenido o naturaleza del énfasis del director, lo que se interpreta como un indicador de alineamiento entre ambos objetos de evaluación.

Conclusiones

Los resultados de la evaluación realizada evidenciaron una amplitud de desempeños de parte de la implementación de los énfasis de los directores para su primer año en el cargo en sus respectivas instituciones. Dentro de este rango observado, sin embargo, no se evidenciaron posiciones extremas, es decir, no hubo casos en que los cambios esperados no hayan tenido algún tipo de avance, pero tampoco donde este avanzara de formas más profundas.

La situación anterior plantea la interrogante sobre los reales niveles de implementación a los que llegan los énfasis definidos por los líderes educativos, entendiendo que si estos fueron priorizados, debieran ser aquellos a los que se puso mayor esfuerzo en su realización. En ese marco, otra pregunta relevante es el tiempo que se requiere para avanzar hacia estos estadios superiores de implementación, puesto que esta investigación se realizó luego de un año de que el director iniciar sus funciones en su escuela.

Parece ser necesario monitorear el estado de implementación durante los siguientes años de gestión del director, considerando al mismo tiempo la mayor rotación en este cargo en las instituciones en condición de desventaja, como un antecedente que puede limitar el avance de la implementación de los énfasis en el tiempo (MONTECINOS; BUSH; ARAVENA, 2018).

Por su parte, los dos instrumentos utilizados, EDP y NDU, tendieron a estar alineados entre sí en cuanto a los resultados que produjeron. Desde un punto de vista teórico, sería esperable que la calidad del diseño del plan que tiene el líder respecto de la transformación influya o se relacione con el estado actual de implementación.

El resultado recién descrito dio cuenta del patrón general obtenido de esta evaluación. Sin embargo, se observaron casos con desempeños intermedios en que los resultados de implementación fueron más altos que respecto del nivel de preocupación. Frente a este fenómeno se plantea como hipótesis el hecho de que los énfasis puestos por el director no son necesariamente nuevos para una institución. Es decir, hay énfasis que anteceden al director y que más bien pueden ser nuevos para éste y no para la comunidad educativa (VEGA, 2020).

Además de contrastar las percepciones de directores y docentes, los instrumentos considerados abordan dos grandes dimensiones de análisis. La primera es de tipo cognitivo, y apunta a información y representaciones respecto del énfasis que se busca llevar a cabo (EDP y dimensión "manejo de información" de NDU). La segunda, es de tipo fáctico y apela las acciones concretas que se han realizado en el proceso de implementación (dimensiones de uso y resultados de NDU). En ambos casos se identificó la preminencia de la brecha entre lo esperado y lo real, fenómeno que es esperable desde el punto de vista del estudio de la implementación (DURLAK; DUPRÉ, 2008). Sin embargo, se reconocen resultados que desafían esa lógica y que parecen relevantes de ser analizados posteriormente para poder perfeccionar la metodología utilizada, en su búsqueda de evaluar el liderazgo para el cambio educativo.

En términos generales, la aplicación de la metodología puede evaluarse como exitosa, porque permitió reconocer la manera en que se percibe y se verifica la implementación de un cambio esperado por el director. Así, se estima que puede ser de utilidad para verificar la manera en que las competencias de los líderes se ponen a prueba en la práctica en una institución que tiene como desafío el horizonte de la mejora.

Para potenciar su impacto, este diseño metodológico debe considerar algunas mejoras. En primer lugar, para asegurar su usabilidad, fue de utilidad la reducción de los criterios de evaluación de NDU en tres grandes dimensiones. Esto ayudó a mejorar la densidad de contenidos para la evaluación, así como la simplificación de su análisis.

Asimismo, parece ser relevante que la aplicación de los instrumentos se realice en más de una oportunidad, de forma de hacer seguimiento a la implementación del cambio, considerando la expectativa de sustentabilidad de los cambios orientados a la

mejora y también el potencial avance hacia grados superiores de implementación, o su eventual retroceso.

Finalmente, se plantea el desafío de ampliar la utilización de los instrumentos hacia muestras más amplias de instituciones, de forma de profundizar la evaluación de la metodología y avanzar hacia en sus procesos de validación.

Agradecimientos

Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt Iniciación 11190416 “Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores en establecimientos categorizados con desempeño “insuficiente”. Oportunidades para impulsar trayectorias de mejoramiento”.

Referencias

BLITZ, M. H.; MODESTE, M. The differences across distributed leadership practices by school position according to the comprehensive assessment of leadership for learning (CALL). *Leadership and Policy in Schools*, [S. l.], v. 14 n. 3, p. 341-379, 2015.

BOLÍVAR, A. Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 15-39, 2015. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2740>. Acceso en: 3 abr. 2021.

CONDON, C.; CLIFFORD, M. *Measuring principal performance: how rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?*. [S. l.]: *Quality School Leadership*, 2012.

DATNOW, A.; PARK, V. Conceptualizing policy implementation: large-scale reform in an era of complexity. In: SYKES, G.; SCHNEIDER, B.; PLANK, D. N.; FORD, T. G. (ed.). *Handbook of educational policy research*. New York: American Educational Research Association, 2009.

DAY, C.; SAMMONS, P.; HOPKINS, D.; HARRIS, A.; LEITHWOOD, K.; QING, G.; BROWN, E.; AHTARIDOU, E.; KINGTON, A. *The impact of school leadership on pupil outcomes: final report*. Nottingham: University of Nottingham, 2009. Disponible en: <https://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>. Acceso en: 18 abr. 2021.

DE LA VEGA, L. de la. El mejoramiento educativo analizado desde los aportes de la sociología de Margaret Archer: un estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, v. 25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250056>. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7KKj8yww7dxhrbKfvygNbw/?format=pdf&lang=es>. Acceso en: 15 abr. 2021.

DURLAK, J. A.; DUPRÉ, E. P. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, New York, v. 41, p. 327-350, 2008.

DANIËLSA, E.; HONDEGHEM, A.; DOCHYB, F. A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, [S. l.], v. 27, p. 110-125, 2019.

ELLIOTT, S. N.; CLIFFORD, M. *Principal assessment: leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students*. Gainesville, Florida: University of Florida, 2014. Disponible en: https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf. Acceso en: 30 abr. 2021.

- FROMM, G.; HALLINGER, P.; VOLANTE, P.; WEN-CHUNG, W. Validating a spanish version of the pimrs: application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, London, v. 45, n. 3, p. 419-444, 2016.
- GAIRÍN SALLÁN, J. Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, [Lisboa], n. especial, p. 228-256, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>. Disponible en: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8508>. Acceso en: 2 mayo 2021.
- GOLDRING, E.; PORTER, A.; MURPHY, J.; ELLIOTT, S. N.; CRAVENS, X. Assessing learning-centered leadership: connections to research, professional standards, and current practices. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1-36, 2009.
- HALL, G. E.; HORD, S. M. *Implementing change: patterns, principles, and potholes*. [London]: Pearson, 2015.
- HALL, G. E.; HORD, S. M. Implementation: learning builds the bridge between research and practice. *Journal of Staff Development*, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 52-57, 2011.
- HALLINGER, P.; WEN-CHUNG, W. *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. [Berlim]: Springer, 2015.
- HARRIS, A.; JONES, M. COVID 19: school leadership in disruptive times. *School Leadership and Management*, Oxfordshire, v. 40, n. 4, p. 243-247, 2020.
- MONTECINOS, C.; BUSH, T.; ARAVENA, F. Moving the school forward: problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, [S. l.], v. 62, p. 201-208, 2018.
- MURPHY, J. F.; GOLDRING, E. B.; CRAVENS, X. C.; ELLIOTT, S. N.; PORTER, A. C. The vanderbilt assessment of leadership in education: measuring learning-centered leadership. *Journal of East China Normal University*, [Beijing], n. 29 v. 1, p. 1-10, 2011.
- ORGANIZACIÓN DE COOPERACION Y DESARROLO ECONOMICOS. *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD, 2013.
- RORDÍGUEZ-GÓMEZ, D. *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer, 2015.
- SOOKWEON, M.; MODESTE, M. E.; SALISBURY, J.; GOFF, P. T. Heeding the CALL (comprehensive assessment of leadership for learning). *Journal of Educational Administration*, Brisbane, v. 54 n. 2, p. 135-151, 2016.

VILLA SÁNCHEZ, A. Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 301-326, 2019. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/365461/266091>. Acceso en: 18 abr. 2021.

YEIGH, T.; LYNCH, D.; TURNER, D.; PROVOST, S.; SMITH, R.; WILLIS, R. School leadership and school improvement: an examination of school readiness. *School Leadership and Management*, Oxfordshire, v. 39, n. 5, p. 434-456, 2018.