



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

8

novembre de 2017

El lideratge de centre afecta el rendiment acadèmic de l'alumnat?

Álvaro Choi i María Gil

El lideratge pot jugar un paper fonamental en la millora dels processos educatius i, potencialment, incrementar el resultat acadèmic de l'alumnat. Aquesta afirmació, aparentment senzilla, amaga no obstant això una realitat complexa, ja que existeixen múltiples models de lideratge i també són diverses les característiques dels líders educatius que poden incidir en la seva efectivitat. De fet, esdevé fins i tot controvertida la pròpia definició de líder educatiu. Per tant, establir l'impacte de l'activitat dels líders educatius en el rendiment acadèmic dels alumnes constitueix un repte. En aquesta revisió presentem l'estat de la qüestió de la literatura que vincula lideratge, tipus de lideratge i característiques dels líders amb el rendiment acadèmic.

“Massa temps l'educació s'ha basat en inèrcies i tradicions, i els canvis educatius en intuïcions o creences no fonamentades. El moviment ‘Què funciona’ irromp en el món de l'educació amb un objectiu clar: promoure polítiques i pràctiques educatives basades en l'evidència. Ivàlua i la Fundació Jaume Bofill s'alien per fer avançar aquest moviment a casa nostra.”



Què funciona en educació?

Evidències per a la millora educativa

El lideratge de centre afecta el rendiment acadèmic de l'alumnat?



Álvaro Choi

Professor al Departament d'Economia de la Universitat de Barcelona i investigador a l'Institut d'Economia de Barcelona (IEB). Les seves línies de recerca principals són l'economia de l'educació i l'avaluació de polítiques públiques.



María Gil

Doctora en Economia. Ha investigat en l'àrea d'Economia de l'Educació i de l'Estadística Aplicada. És professora investigadora al Departament d'Economia Aplicada de la Universitat Autònoma de Madrid.

Motivació

Incrementar l'eficiència dels recursos assignats al sistema educatiu i millorar els resultats acadèmics dels alumnes constitueixen dos objectius prioritaris de les autoritats educatives. L'evidència recent sembla indicar que els líders dels centres poden tenir un paper rellevant en la consecució de tots dos objectius [1], [2]. Dotar els centres d'equips directius i de models de lideratge efectius, entenent com a tals els que condueixin a millores, entre d'altres, en els resultats acadèmics, encara és més important en un marc d'autonomia creixent, com en el cas de Catalunya.

No obstant això, la vinculació entre lideratge i rendiment acadèmic és difícil de determinar per tres motius, com a mínim. En primer lloc, a causa de la dificultat d'establir una única definició de lideratge escolar [3]. En segon lloc, per l'existència de diferents tipus de lideratge i pels múltiples trets que poden caracteritzar un líder

efectiu. Finalment, perquè resulta complex aïllar tant els efectes directes com els indirectes —atribuïbles a altres agents, com els professors— que el líder o líders d'un centre poden exercir sobre l'alumnat. Això ha portat a una dispersió en la literatura en aquest sentit i, fins fa molt poc, a l'escassetat d'estudis que estimin l'impacte de diverses dimensions del lideratge (tipus, característiques dels líders, canvis en els equips directius) sobre el rendiment dels alumnes. Per això, en la revisió realitzada en aquest estudi adoptem una perspectiva àmplia pel que fa a la definició i al tipus de lideratge, però estricta quant al tipus d'avaluacions incloses —restringida a avaluacions d'impacte sobre els resultats acadèmics dels estudiants.

L'evidència experimental o quasiexperimental en aquest àmbit resulta minsa, i el gruix dels estudis es concentra en països angloparlants. Tot i això, a manera d'avanç dels principals resultats, sí que es pot afirmar que: a) l'activitat de lideratge afecta el rendiment acadèmic; b) la mesura d'aquest efecte resulta indeterminada i sembla variar en funció de l'entorn; c) persisteix la controvèrsia en relació amb quins tipus de lideratge resulten més efectius per millorar el rendiment acadèmic, i d) l'estabilitat dels equips directius i la inspecció de la seva activitat tenen un efecte positiu sobre el rendiment acadèmic.

Dotar els centres d'equips directius i de models de lideratge efectius resulta encara més important en un marc d'autonomia creixent, com en el cas de Catalunya.



Objecte de l'estudi

En aquesta revisió s'analitza la rellevància de diferents tipus de lideratge i característiques dels líders sobre el rendiment acadèmic en els nivells d'educació primària i secundària. Per tant, tan sols es consideren aquells estudis que inclouen alguna mesura de resultat de rendiment acadèmic —competències lectores, matemàtiques, resultats acadèmics o permanència en el sistema educatiu, per exemple. En queden exclosos, per tant, treballs que es limiten a analitzar l'efecte del lideratge sobre els mestres i professors, sense estimar aquest efecte en termes de rendiment acadèmic de l'alumnat.

Es parteix d'una definició àmplia de lideratge, en el nucli de la qual conflueixen dues funcions: proporcionar direcció i exercir influència [3]. Els líders mobilitzen els seus companys i hi treballen, i els fan arribar a objectius concrets. Els líders poden contribuir, per tant, de manera directa i indirecta a la consecució d'aquests objectius, i no tenen per què formar part, necessàriament, de l'equip directiu. Així doncs, són líders aquelles persones que ocupen rols diversos al centre, que proporcionen direcció i que influeixen per aconseguir objectius establerts. En definitiva, queden exclosos de la revisió els estudis no directament relacionats amb el lideratge en si, com poden ser les anàlisis dels efectes de l'autonomia dels centres o de la qualitat del professorat.

D'altra banda, aquesta revisió recull estudis que avaluen diferents modalitats de lideratge, sense cenyir-se a alguna de les múltiples classificacions establertes [4], [5]. Malgrat això, sí que convé recordar algunes d'aquestes modalitats, ja que són les que s'utilitzen amb més freqüència en els estudis consultats. Entre els diversos tipus de lideratge destaquen aquells models que centralitzen la tasca de lideratge en l'equip directiu del centre:

- **El lideratge directiu o de gestió** (*managerial leadership*), segons el qual el director o directora del centre ha d'exercir funcions i tasques que facilitin l'exercici de l'activitat per part de la resta de treballadors del centre.
- **El lideratge pedagògic o instructiu** (*instructional leadership*), segons el qual l'equip directiu s'ha d'orientar a modificar, introduir o alinear les pràctiques pedagògiques dels docents.
- **El lideratge transformacional** (*transformational leadership*), que consisteix en la contribució dels equips directius a la introducció de canvis en la cultura del centre i de reestructuracions organitzatives.

En oposició amb els models centralitzats, la modalitat de **lideratge distribuït o democràtic** (*distributed leadership*) considera que la tasca de lideratge l'han d'exercir de forma col·legiada tant l'equip directiu com persones que no en formen part, principalment, mestres i professors.

Un últim model que val la pena esmentar, si bé no s'han trobat anàlisis que n'avaluïn l'impacte sobre el rendiment acadèmic, és el **lideratge sistèmic** (*system leadership*), en què els líders educatius exerceixen com a tals no solament al seu centre, sinó també en altres centres i en xarxes de les quals formen part.

Pel que fa a les característiques rellevants dels líders efectius, varien en funció del model de lideratge a què s'atengui. Així, per exemple, mentre que en un model de lideratge de gestió prevaldran elements com la capacitat de planificació del líder, en un model de lideratge democràtic prendran una rellevància especial qüestions com la capacitat de diàleg o l'empatia. Les característiques anteriors resulten difícils d'avaluar quantitativament, ja que és complex mesurar-les.

L'existència potencial d'efectes directes i indirectes de l'activitat de lideratge sobre el rendiment acadèmic, unida a l'heterogeneïtat dels diversos models de lideratge i de les dimensions que poden caracteritzar un líder efectiu, justifica la perspectiva àmplia adoptada en aquest estudi, tant en relació amb la definició de lideratge educatiu —que se centra de manera fonamental, però no exclusiva, en l'equip directiu— com en els models de lideratge avaluats.

D'entre els diversos tipus de lideratge destaquen aquells models que centralitzen la tasca de lideratge en l'equip directiu del centre.



Preguntes que guien la revisió

Aquest estudi presenta l'estat de la qüestió de la literatura que analitza la relació entre lideratge de centre, tipus de lideratge i característiques dels líders sobre el rendiment acadèmic dels alumnes d'educació primària i secundària. Aquesta revisió pretén donar resposta, per tant, a dues preguntes fonamentals: 1) les diferents característiques dels directors afecten el rendiment educatiu?, i 2) quins elements vinculats a diferents estils de lideratge incideixen sobre el rendiment educatiu? Més concretament: quins tipus de lideratge tenen un impacte més gran sobre l'acompliment dels centres i quins trets caracteritzen els líders més efectius? És aquest efecte homogeni per a tots els centres? La resposta a aquestes preguntes ha de facilitar el disseny de polítiques educatives aplicables al sistema educatiu català.

Revisió de l'evidència

La revisió de l'evidència que es presenta a continuació ha seguit la seqüència següent. En primer lloc, es va revisar la disponibilitat de metanàlisis prèvies en els repositoris d'institucions de prestigi reconegut en la realització de revisions de revisions (vegeu Alegre, 2015, 7 [6]) que s'ajustessin als objectius d'aquest estudi. La inexistència d'aquest tipus de documents per al cas en qüestió ens va portar, en segon lloc, a identificar metanàlisis sobre la relació entre diverses dimensions del lideratge dels centres i el rendiment acadèmic per mitjà de cercadors en línia, amb l'objectiu d'elaborar una revisió de revisions. Tal com s'exposarà a continuació, els treballs consultats es basen en estudis quantitius que romanen en el pla descriptiu. Resulten insuficients, per tant, per establir relacions de causalitat. Per això, en tercer lloc, es va procedir a la recerca en línia de treballs empírics concrets que haguessin utilitzat metodologia experimental o quasiexperimental per avaluar efectes del lideratge sobre el rendiment acadèmic.

A continuació, es procedeix a descriure breument els principals resultats derivats de la revisió de les metanàlisis per tal de, seguidament, exposar les conclusions que es poden extreure a partir de l'estudi d'avaluacions d'impacte concretes. En tots dos casos —revisions i avaluacions d'impacte—, l'àmbit temporal es va delimitar al període 2000-2017.

a) Revisió de metanàlisis existents

Els 10 estudis recopilats es presenten a la [Taula 1](#). Aquests treballs es caracteritzen per la diversitat en el nombre —des d'un mínim de 15 a un màxim de 110— i el tipus d'estudis revisats, la seva diferent cobertura territorial —si bé la major part tendeix a centrar-se en estudis fets als Estats Units i al Regne Unit—, i la consideració de distints efectes del lideratge sobre el rendiment acadèmic: aquells que tracten d'establir una relació entre lideratge o estils de lideratge específics i rendiment acadèmic (efecte directe) i aquells que aprofundeixen en la comprensió dels mecanismes mitjançant els quals el lideratge acaba incidint sobre el rendiment acadèmic (efecte indirecte).

Taula 1.
Metanàlisi sobre l'efecte del lideratge en els resultats dels centres (N=10)

Autor/s	Nombre d'estudis	Lloc/ període	Efecte directe/ indirecte	Mesura de l'efecte
Chin (2007) [7]	28 (11 sobre efecte en rendiment acadèmic)	Taiwan i EUA / 1990-2006	Directe i indirecte	Efecte mitjà del lideratge transformacional: $r = 0,49$. Efectes transformacionals més forts en centres amb estatus socioeconòmic elevat i actitud positiva de la comunitat.
Hendriks i Scheerens (2013) [8]	15	Internacional / 2005-2010	Indirecte	Correlació positiva, però molt reduïda (r entre 0,05 i 0,06).
Karadağ <i>et al.</i> (2015) [9]	57	Internacional / 2008-2013	Directe	Correlació positiva amb el rendiment ($r = 0,34$). Estils de lideratge: democràtic ($r = 0,42$); transformacional ($r = 0,40$); instructiu ($r = 0,24$).
Leithwood i Sun (2012) [10]	24	Internacional / 1996-2012	Directe	Relació positiva, però limitada entre lideratge transformacional i rendiment ($r = 0,09$).
Robinson (2007) [4]	24	Internacional / 1978-2006	Directe	Establiment de metes i objectius: $DE = 0,35$. Assignació estratègica de recursos: $DE = 0,34$. Planificació, coordinació i avaluació de la docència i el currículum: $DE = 0,42$. Promoció i participació en la instrucció i el desenvolupament dels professors: $DE = 0,84$. Garantir un entorn ordenat i comprensiu: $DE = 0,27$.
Robinson <i>et al.</i> (2008) [11]	27	Internacional / 1978-2006	Directe i indirecte	Estil transformacional: $DE = 0,11$; instructiu: $DE = 0,42$; altres: $DE = 0,30$. Dimensions: establiment de metes i objectius: $DE = 0,42$. Assignació estratègica de recursos: $DE = 0,31$. Planificació, coordinació i avaluació de la docència i el currículum: $DE = 0,42$. Promoció i participació en la instrucció i el desenvolupament dels professors: $DE = 0,84$. Garantir un entorn ordenat i comprensiu: $DE = 0,27$.
Sun i Leithwood (2015) [12]	110	Internacional / 1996-2008	Directe	Pràctiques de lideratge dirigides a establir una direcció (direction setting): $r = 0,05$, no significatiu. Probables efectes indirectes.
Waters i Marzano (2006) [13]	14	EUA / 1970-2005	Directe (a escala de districte)	Efecte mitjà del lideratge a escala de districte ($r = 0,24$). L'acord amb els directors o directores per establir objectius, que els consells escolars els acceptin, i el control i l'avaluació dels objectius pedagògics i de resultats també tenen efectes positius.
Waters <i>et al.</i> (2003) [14]	70	Internacional / 1970-2003	Directe	Efecte mitjà positiu ($r = 0,25$). Identifica 21 dimensions del lideratge (oscil·len entre $r = 0,15$ i $r = 0,33$). Si augmentem en 1 DE les 21 dimensions, la puntuació mitjana augmenta un 10 %.
Witziers <i>et al.</i> (2003) [15]	37	Internacional / 1986-1996	Directe	Efecte directe: $ZR = 0,02$. 4 de 9 activitats del líder estadísticament significatives: millora de la comunicació ($ZR = 0,19$), control i avaluació ($ZR = 0,02$), monitoratge ($ZR = 0,07$) i visibilitat ($ZR = 0,07$).

Nota: la columna de nombre d'estudis fa referència al nombre d'estudis de naturalesa quantitativa utilitzat en cada revisió per al càlcul de la mesura de l'efecte del lideratge sobre el rendiment dels alumnes.

R: coeficient de correlació. Cohen [16] suggereix que les correlacions amb valors propers a 0,1 s'han de considerar efectes petits; les properes a 0,3, mitjans, i les iguals o superiors a 0,5, efectes elevats.

ZR: transformació de Fisher del coeficient de correlació.

DE: desviació estàndard.

Una característica que comparteixen els estudis analitzats és el fet que extreuen resultats i conclusions a partir de treballs que no controlen l'endogenitat de l'assignació dels equips directius, les seves característiques i el tipus de lideratge que exerceixen. En altres paraules, no consideren el fet que la distribució i el tipus de líders dels centres no són aleatoris.

Com es pot observar a la [Taula 1](#), no hi ha consens en la mesura de l'efecte, que en bona part depèn dels estudis seleccionats per a la realització de les metanàlisis. En tot cas, l'abundant literatura recopilada per aquests estudis permet extreure, com a mínim, els aprenentatges fonamentals següents:

La literatura recopilada en les metanàlisis indica l'existència d'una associació positiva entre el lideratge als centres i el rendiment acadèmic. Especialment efectives semblen les modalitats de lideratge pedagògic o instructiu i el lideratge transformacional.



- L'existència d'una associació positiva, de mesura incerta, entre el lideratge als centres i el rendiment acadèmic.
- La importància sobre el rendiment acadèmic del lideratge pedagògic o instructiu (paper dels líders encaminat a modificar, introduir o alinear pràctiques pedagògiques dels docents) i del lideratge transformacional (paper dels líders en la introducció de canvis organitzatius i en la cultura del centre).
- La dificultat per modelitzar les diverses dimensions del lideratge de centre sobre el rendiment acadèmic, perquè operen a través de diferents canals.
- La necessitat de complementar aquest tipus d'estudis amb anàlisis que emprin metodologies més sòlides que permetin establir nexes causals entre lideratge i rendiment acadèmic.
- La conveniència d'establir una diferenciació més clara entre els estudis que analitzen el lideratge en educació primària i els que ho fan a secundària.
- Finalment, algun estudi, com ara Chin [7], sembla suggerir que l'efecte del lideratge sobre el rendiment de l'alumnat pot ser més gran en entorns educatius favorables, amb un nivell socioeconòmic elevat i una comunitat educativa compromesa.

b) Avaluacions concretes d'interès especial

La recerca en profunditat d'estudis sobre l'impacte del lideratge en els resultats acadèmics dels estudiants mostra que no abunden els treballs d'aquest tipus. La dificultat per aconseguir dades amb informació suficient per poder contrastar aquesta qüestió constitueix la restricció evident que comporta una escassetat notable de treballs empírics. L'impacte dels directors en els resultats acadèmics dels estudiants d'un centre es produeix, per norma general, a llarg termini. Així, les mesures, l'estil de lideratge i les polítiques dutes a terme pels directors fan efecte en més d'un curs acadèmic, com demostren els estudis consultats.

Els estudis examinats que han pogut establir una relació de causa entre com és i què fa un director o directora de centre i els resultats acadèmics dels estudiants s'han basat generalment en dades que són capaces de seguir els mateixos estudiants i directors durant diversos períodes de temps. A més, habitualment s'han combinat

diferents tipus de dades: administratives, procedents d'enquestes i de resultats acadèmics d'estudiants en proves estandarditzades. Les necessitats d'informació resulten, per tant, enormes, i així ho indiquen la majoria de treballs. La gran part dels estudis es localitzen en països anglosaxons, i sent estrictes, en general, en petites àrees dins d'aquests països (comptats, districtes, ciutats). Però un cop que es té aquest tipus de bases de dades, la informació obtinguda permet que els resultats siguin molt versàtils: poden mesurar aspectes molt diferents de l'impacte dels directors, i mesurar-los, a més, d'una manera molt específica i precisa. Addicionalment, aquesta riquesa de dades permet utilitzar tècniques d'anàlisi rigoroses, però sense necessitat de sofisticacions metodològiques o econòmiques enrevessades.

Aquests treballs se centren majoritàriament en el nivell de primària (només el treball de Coelli i Green [17] i el d'Allen i Burgess [18] es basen exclusivament en la secundària), encara que no tots els estudis especifiquen el nivell educatiu, ja que es tracta de panells de dades, en els quals els estudiants poden passar de nivell en el transcurs dels anys analitzats.

En aquest sentit, els treballs consultats estudien aspectes molt diferents del lideratge o de programes que intenten millorar la capacitat dels directors d'escola, i resumeixen una gran quantitat de dades disponible (per exemple, a partir d'enquestes molt específiques a directors de centre), amb un gran control, al mateix temps, de la informació detallada que proporcionen els directors. Entre els desavantatges hi ha la reduïda validesa externa dels resultats, és a dir, la dificultat d'extrapolar-los a entorns diferents.

Un altre dels trets comuns en aquests estudis fa referència a la variable de resultats: tots treballen amb variables referides als resultats acadèmics, estandarditzats en pràcticament tots els casos i, en general, per a proves de matemàtiques i/o de lectura.

Finalment, i abans de comentar els resultats detallats, cal remarcar que quan s'analiza l'impacte del lideratge, en l'evidència consultada no s'observa una clara homogeneïtat en la pregunta de recerca, sinó que s'estudien aspectes molt diversos que poden agrupar-se sota el paraigua comú del lideratge (per exemple, inspeccions escolars i efecte en el lideratge, rotació del director o directora, característiques o qualitat del director, etc.); construïts, a més, de formes molt diferents (com a índexs, com a taxes, amb anàlisi de les trajectòries, etc.).

La [Taula 2](#) recull els resultats dels dotze estudis consultats capaços d'estimar l'impacte dels directors (característiques, mesures adoptades en el càrrec, lideratge, rotació en el càrrec) en els resultats acadèmics dels estudiants.

Els estudis consultats estudien aspectes molt diferents del lideratge o de programes que tracten de millorar la capacitat dels directors i directores d'escola, resumint una gran quantitat de dades disponible.



Taula 2.
Resultats d'estudis d'impacte de directors i directores

Autor/s	Base de dades	Localització	Tècnica	Variable d'anàlisi	Variable de resultat	Resultat	Mesura de l'efecte
Allen i Burgess (2012) [18]	Panell d'escoles de secundària (National Pupil Database) 2002-2011.	Anglaterra	Regressions discontinües.	Inspecció escolar i efecte en el lideratge.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Millores evidents a partir dels 2/3 anys.	10 % DE l'any abans de la inspecció, superiors a partir del segon any.
Béteille, Kalgrides i Loeb (2012) [19]	Dades longitudinals (Large Urban School District) 2003-04 / 2008-09.	Miami (EUA)	Regressions amb efectes fixos d'escola i estudiants.	Rotació del director.	Resultats acadèmics d'estudiants.	La rotació freqüent té un impacte negatiu en pitjors assoliments acadèmics.	Des de -0,005 a -0,016 DE.
Coelli i Green (2012) [17]	Panell de dades administratives de centres de secundària i batxillerat 1995-2004.	Canadà	Regressions amb tècniques semiparamètriques (invariants en temps); models dinàmic i estàtic.	Índex de característiques del director (qualitat) i rotació del director.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Impacte limitat en un període, positiu i significatiu quan es manté en el lloc de treball durant un temps prou llarg.	Increment en 2,6 punts en resultats d'anglès per a directors, 1 DE per sobre de la mitjana d'efectivitat.
Clark, Martorell i Rockoff (2009) [20]	Panell d'escoles del Departament de NYC 1998-99 i 2006-07.	Ciutat de Nova York (EUA)	Regressions amb efectes fixos d'escola.	Rotació i característiques del director.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Impacte escàs de l'experiència anterior al càrrec de director o nivell educatiu, positiva de l'experiència en el càrrec.	0,039 -0,061 DE.
Branch, Hanushek i Rivkin (2012) [21]	Panell de dades administratives 1995-2001.	Texas (EUA)	Regressions amb efectes fixos de directors.	Rotació del director.	Resultats acadèmics d'estudiants.	Efecte positiu de l'absència de rotació dels directors de més qualitat.	0,05 DE si el director està en el percentil 16 (top) de qualitat.
Dhuey i Smith (2014) [22]	Dades administratives de tres fonts de dades del Ministeri d'Educació 1999-2010.	Colúmbia Britànica (EUA)	Regressions amb efectes fixos de directors i increments en els assoliments acadèmics invariants en el temps.	Qualitat del director, experiència i antiguitat.	Resultats acadèmics d'estudiants.	Impacte positiu en resultats acadèmics, quan millora la qualitat.	0,289 -0,408 DE.

Taula 2. Continuació
Resultats d'estudis d'impacte de directors i directores

Autor/s	Base de dades	Localització	Tècnica	Variable d'anàlisi	Variable de resultat	Resultat	Mesura de l'efecte
Fryer (2014) [23]	Escoles de primària classificades com a millors i pitjors 2010-11.	Houston, Texas, amb extensions a Chicago i Denver (EUA)	Experiment natural amb selecció aleatòria de grups de control i tractament.	Directors seleccionats pels seus bons assoliments en càrrecs previs.	Resultats acadèmics d'estudiants.	Millores en resultats de matemàtiques, no en llengua.	0,15-0,18 DE, a l'any.
Fryer (2017) [24]	58 escoles seleccionades durant dos períodes.	Houston, Texas (EUA)	Experiment natural amb selecció aleatòria de grups de control i tractament (29 escoles).	Curs intensiu de capacitació a directors i rotació de directors.	Resultats acadèmics (en diferents competències) estandarditzats d'estudiants i efectes en professors.	Millora en els resultats de totes les competències, sobretot matemàtiques i llengua.	0,17 DE el primer any; 0,18 DE el segon any; 0,08 DE i 0,03 DE en cas de rotació.
Grisson, Kalogrides i Loeb (2015) [25]	Panell de dades administratives d'escoles públiques 2003-04/2010-11.	Comtat de Miami-Dade (EUA)	Regressions amb efectes fixos d'estudiants, escoles i directors, per any.	Valor afegit de directors i classificació de directors.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Impacte positiu, però amb valors diferents en funció del model.	0,02-0,18 DE, depenent del model i del test (matemàtiques / llengua).
Heck i Hallinger (2014) [26]	Dades d'enquestes durant 3 anys.	Western State (EUA)	Relacions multinivell de professors, classes i escoles.	Índex de característiques dels directors.	Resultats acadèmics estandarditzats d'estudiants.	Impacte positiu del paper dels directors, per diferents vies (centres, professors, classes, alumnes).	0,15 DE.
Jacob i altres (2015) [27]	126 escoles rurals (119 amb resultats d'estudiants), durant 3 anys.	Michigan (EUA)	Experiment natural, avaluació d'impacte del programa Balanced Leadership Program on Leadership (41 tractaments, 20 controls).	Programa BLPD (programa de desenvolupament de líders de centres educatius).	Resultats acadèmics en proves estandarditzades en matemàtiques i llengua.	Impacte no significatiu en els resultats d'estudiants. Impacte positiu en les variables relacionades amb el lideratge del director.	0,04 DE, impacte no significatiu.
Miller (2009) [28]	Dades administratives d'escoles públiques (panell de 12 anys).	Carolina del Nord (EUA)	Regressions amb efectes fixos d'escola i any.	Rotació del director.	Resultats acadèmics d'estudiants en tests estandarditzats (llengua i matemàtiques).	Resultats pitjors els quatre anys abans de la marxa del director, que milloren al cap de sis anys d'estar en el càrrec.	0,006 DE creixement dels resultats per cada any addicional del director.

Nota: DE significa desviació estàndard.

Agrupant els resultats segons l'aspecte de lideratge analitzat, sis treballs ([17], [19], [20], [21], [24] i [28]) se centren en la rotació dels directors i directores.

L'impacte de la rotació és negatiu, tot i que quantitativament no gaire elevat (de -0,005 a -0,016 DE). Llegit en positiu, altres estudis analitzen què passa quan no hi ha rotació: els resultats acadèmics milloren (de 0,04 a 0,05 DE; 0,006 DE per cada any addicional que el director o directora romanguí en el càrrec). Aquest impacte, a més, és més pronunciat (tant en positiu quan no hi ha rotació, com en negatiu quan sí que n'hi ha) en escoles amb un estatus socioeconòmic baix, si bé pot quedar mitigat —quan hi ha rotació— o bé incrementar-se —quan no n'hi ha—, si es tenen directors de més experiència.

L'impacte de la rotació és negatiu, sobretot en escoles amb un estatus socioeconòmic baix.



Tres treballs més ([22], [23] i [25]) proporcionen diferents mesures de qualitat dels directors: els seus resultats mostren que els millors directors i directores —els de més qualitat, mesurada com el resultat d'una avaluació anual o com un indicador resum de característiques, o bé els seleccionats pels bons assoliments previs— tenen un impacte positiu en els resultats dels estudiants (més de 0,5 DE), si bé els resultats proporcionen mesures de l'efecte diferents en funció dels models estimats i de les definicions de qualitat. De manera similar, encara que des d'una altra perspectiva, s'obtenen efectes positius en resultats quan els directors són seleccionats pels bons assoliments en càrrecs previs.

Els millors directors i directores (amb millors resultats en les avaluacions anuals o millors assoliments previs) tenen un impacte positiu en els resultats dels seus estudiants.



També hi ha treballs ([20]) que analitzen les característiques objectives dels directors i directores (experiència prèvia, nivell educatiu) que demostren tenir un impacte no significatiu *per se*. Un altre tipus de característiques té a veure amb la qualitat de les pràctiques implementades pels directors ([22]), com també amb les seves decisions a l'hora de contractar i mantenir el millor professorat ([21] i [27]). Els estudis indiquen que les mesures que els directors emprenen en aquest sentit poden arribar a tenir impactes positius significatius en els resultats dels alumnes.

Les característiques objectives dels directors i directores (experiència prèvia, nivell educatiu) no semblen tenir un impacte significatiu *per se*.



Tres treballs ([21], [25] i [28]) extreuen conclusions sobre diferents programes de capacitació dirigits a directors i directores. L'impacte d'aquests programes no és conclouent: els efectes són mixtos o no significatius. Els programes de capacitació poden ser insuficients o no millorar les capacitats que ja tenen els directors, o simplement, no transmeten les destreses que ha de tenir un bon director. Ara bé, si s'aconsegueix dissenyar un programa òptim ([25]), l'impacte positiu no solament es reflecteix en els resultats acadèmics dels estudiants, sinó en la capacitació dels professors.

L'impacte dels programes de capacitació dirigits a directors i directores no és conclouent, probablement perquè no transmeten les destreses que ha de tenir un bon director.



Finalment, Allen i Burgess [18] demostren l'impacte positiu que té per a les escoles angleses qualificades “de rendiment no satisfactori” rebre una inspecció per part de l'OFSTED (Office for Standards in Education) en termes de lideratge i de resultats educatius (vegeu el Requadre 1).

Requadre 1.

Tres estudis sobre lideratge i resultats acadèmics

L'estudi de Heck i Hallinger (2014) [26] és de gran rellevància per la novetat del seu mètode. Els autors utilitzen un model multinivell de classificació creuada que busca poder establir la naturalesa dinàmica i vinculada entre el lideratge, la qualitat de la docència, l'aprenentatge dels estudiants i la millora de l'escola. La metodologia se centra en la recerca de les trajectòries per les quals el lideratge dels directors afecta els resultats dels estudiants i s'aplica a un conjunt de 60 escoles de primària en un estat dels Estats Units. D'aquesta manera, l'estudi conclou que el lideratge instructiu pot mitigar l'efecte individual dels professors en els resultats dels estudiants. A més, pot influir realment en els resultats dels estudiants i crear condicions a l'escola que permetin més consistència i col·laboració entre professors.

Allen i Burgess (2012) [18] analitzen, a Anglaterra, l'impacte que té per a les escoles qualificades “de rendiment no satisfactori” rebre una inspecció per part de l'OFSTED (Office for Standards in Education) en termes de lideratge i de resultats educatius. D'acord amb aquesta identificació es posa en marxa un seguit d'accions, l'impacte de les quals, juntament amb l'avís d'una altra inspecció, és el que s'analitza. Per a això, s'aprofita que hi ha la possibilitat d'identificar els centres que van obtenir una qualificació de “suspens” i els que van obtenir “aprovat”, en ambdós casos, al límit. Això permet aplicar la tècnica de Regressió en Discontinuitat (RD), perquè les escoles properes a l'aprovat-suspens són molt similars en característiques. La identificació prèvia d'aquest tipus d'escoles i la certesa que hi haurà una altra inspecció pot servir de catalitzador perquè els directors adoptin una sèrie de mesures que facin millorar les escoles, o bé poden tenir l'efecte contrari, per desmotivació. Els resultats demostren que l'any posterior a la identificació com a escoles de baix rendiment —com que a conseqüència d'això apliquen mesures concretes i saben que seran inspeccionades—, els índexs acadèmics d'aquestes escoles milloren 0,10 DE, més encara el segon any i romanen constants en aquest nivell durant els dos anys posteriors.

Un altre estudi particularment interessant és el de Fryer (2017) [24], en el qual s'analitza l'impacte en els resultats dels estudiants d'un programa de capacitació per a directors a Houston, Texas. Per analitzar-lo, es porta a terme un experiment en què se seleccionen 58 escoles públiques, de les quals 27 formen el grup experimental. En aquest grup d'escoles, els directors reben un curs de capacitació específic de 300 hores dividides en dos cursos acadèmics. S'obtenen resultats de dos tipus: d'una banda, els directors i directores de les escoles participants incrementen el nombre de vegades que proporcionen *feedback* als professors; de l'altra, els resultats acadèmics dels seus estudiants milloren en totes les competències durant el primer any i es mantenen el segon, especialment en aquelles escoles on el director es manté en el càrrec durant tot el període.

Per a més informació:

Heck, R. H. i Hallinger, P. (2014). “Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning”. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), p. 653-681 [26].

Allen, R. i Burgess, S. (2012). “How should we treat under-performing schools?: A regression discontinuity analysis of school inspections in England”. Bristol: CMPO, Universitat de Bristol. Working Paper núm. 12/287 [18].

Fryer, R. G. (2017). “Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment”. Universitat de Harvard. Working Paper núm. 23, p. 437 [24].

Per concloure aquest apartat, és interessant resumir algunes de les limitacions de la literatura revisada:

- L'evidència empírica continua sent escassa, si se ceneix a l'impacte i els resultats acadèmics. Els estudis se centren, principalment, en el nivell d'educació primària, de manera que l'evidència existent per a altres nivells educatius és encara més escassa. Els estudis són molt locals i, per tant, pot ser que les conclusions no es puguin extrapolar a altres entorns.
- Els estudis es basen en l'anàlisi de l'efecte sobre dues competències molt concretes: matemàtiques i llengua.
- Els aspectes de lideratge analitzats són molt diversos i es mesuren de formes diferents, de manera que queden per cobrir aspectes rellevants com ara diferents estils de lideratge o diverses característiques dels directors o equips directius.
- Les qüestions anteriors, a les quals s'afegeix el fet que treballen amb bases de dades heterogènies, limiten la comparabilitat dels resultats.

Resum

La determinació de la relació entre lideratge escolar, tipus de lideratge i característiques dels líders i rendiment acadèmic és rellevant per a la millora de l'eficiència dels processos educatius. La revisió dels estudis elaborats fins a l'actualitat sembla indicar que diversos models de lideratge de centre poden millorar el rendiment acadèmic dels alumnes, encara que la mesura d'aquest efecte resulta indeterminada. A més, aquests treballs sintetitzen els resultats d'estudis que romanen en el pla descriptiu i, per tant, no són capaços d'establir relacions de causalitat. Per aquest motiu, cal procedir a fer una revisió de la literatura addicional *ad hoc* per identificar estudis que en proporcionin una evidència més sòlida.

Els estudis capaços d'establir relacions de causalitat entre lideratge i rendiment acadèmic són recents i alhora escassos. En la major part dels casos, l'evidència obtinguda per aquests treballs resulta difícilment extrapolable (tenen una validesa externa reduïda), ja que se centren en àmbits locals, en els efectes sobre dues competències molt específiques (matemàtiques i llengua) i, principalment, en un sol nivell educatiu (educació primària). No obstant això, tenint en compte les limitacions anteriors, sembla que els resultats donen suport a les conclusions següents, que apareixen també resumides a la [Taula 3](#).

En primer lloc, **el lideratge compta**. És a dir, sigui per mitjà de canals directes o indirectes, hi ha una relació entre lideratge i rendiment acadèmic. Les avaluacions d'impacte, en tot cas, troben més dificultats a l'hora de determinar el canal a través del qual opera l'efecte positiu potencial del lideratge sobre el rendiment acadèmic.

En segon lloc, la **qualitat de les pràctiques** que duen a terme els líders és rellevant. Determinades accions, relatives a la contractació o al manteniment dels millors professors o de polítiques específiques, poden tenir un efecte potencialment positiu sobre el rendiment dels alumnes. Per contra, l'antiguitat, la formació i la participació en cursos de capacitació dels líders no sembla que tinguin un efecte significatiu sobre el rendiment dels alumnes. No queda clar, en tot cas, si aquest resultat es deu a la inexistència d'un efecte potencial o bé al disseny deficient de la formació oferta als directors i directores.

Determinades accions dels directors i directores, relatives a la contractació o al manteniment dels millors professors o de polítiques específiques, poden tenir un efecte potencialment positiu sobre el rendiment dels alumnes.



En tercer lloc, la **rotació** dels equips directius té un efecte negatiu sobre el rendiment dels alumnes dels centres. Resulta rellevant el fet que aquest efecte sembla ser superior als centres educatius d'entorns desfavorits.

Finalment, la **inspecció** de l'activitat dels equips directius pot potenciar l'efectivitat dels líders, mesurada aquesta com el seu efecte sobre el rendiment acadèmic. En tot cas, convé acabar insistint en la necessitat d'interpretar les conclusions anteriors amb cautela, atesa l'escassetat i les limitacions de la literatura sobre les quals es fonamenten.

Taula 3.

Relació entre lideratge i rendiment acadèmic: conclusions principals

En sentit positiu	En sentit negatiu
<ul style="list-style-type: none"> • El lideratge dels centres afecta el rendiment acadèmic a través de canals directes i indirectes. • Algunes pràctiques dels líders, relatives a la contractació i al manteniment dels millors professors, tenen un efecte positiu sobre el rendiment dels alumnes. • La inspecció de l'activitat de lideratge pot incrementar l'efectivitat dels líders educatius. 	<ul style="list-style-type: none"> • La rotació dels equips directius té un efecte negatiu sobre el rendiment dels centres, especialment en entorns desfavorits.

Implicacions per a les polítiques

L'evidència empírica fa pensar en l'existència d'una relació causal entre lideratge i rendiment acadèmic. La millora de la qualitat dels líders esdevé, per tant, un objectiu rellevant de política educativa. La selecció inicial dels líders —tal com passa amb els professors més efectius— pot constituir, per tant, un primer pas, sobretot per a resultats a llarg termini. En tot cas, l'evidència indica que millorar els processos de selecció no és l'única possibilitat per millorar l'efectivitat dels líders educatius. Per començar, sembla assenyalar que els líders més efectius transcendeixen la funció merament gestora. Les funcions instructiva i transformacional dels líders poden tenir també un paper positiu en la millora del rendiment acadèmic dels centres.

D'altra banda, l'activitat d'inspecció de la tasca dels líders, la seva avaluació, pot ser útil per orientar-los cap al tipus d'activitats que puguin potenciar-ne l'efectivitat. Finalment, els resultats dels treballs revisats permeten afirmar que convé minimitzar la rotació dels equips directius, especialment als centres situats en entorns desfavorits en l'àmbit socioeconòmic.

Els resultats anteriors tenen implicacions potencials per al disseny de polítiques educatives en el sistema educatiu català.

En primer lloc, atesa la importància de la qualitat dels líders, l'establiment de criteris més estrictes per a l'exercici d'aquesta activitat pot suposar un filtre inicial.

Sembla que aquest raonament s'alinea amb la literatura que analitza la qualitat del professorat, i que estableix que la selecció inicial dels mestres i professors és rellevant.

Atesa la importància de la qualitat dels líders, l'establiment de criteris més estrictes per a l'exercici d'aquesta activitat pot suposar un filtre inicial.



Una altra alternativa podria consistir en la creació d'una especialitat dins de la carrera de magisteri, és a dir, d'una especialitat de direcció de centre amb uns criteris d'exigència superiors, atès el caràcter de *primus inter pares* dels membres de l'equip directiu.

Convé en aquest aspecte fer un apunt en relació amb el debat existent sobre la conveniència de professionalitzar la funció directiva dels centres mitjançant la creació d'un cos independent. L'evidència empírica no permet pronunciar-se en aquest sentit, ni sobre la superioritat dels models de lideratge democràtics davant de models jeràrquics. En conseqüència, tampoc permet pronunciar-se sobre l'efecte potencial del fet que els membres de l'equip directiu siguin escollits per l'equip docent.

En tot cas, els resultats dels treballs revisats sí que semblen suggerir que els directors efectius transcendeixen la seva tasca com a gestors administratius. Això indica la necessitat de proporcionar formació als líders en aspectes diferents dels de la gestió. La inspecció educativa pot tenir aquí un paper rellevant, orientant els equips directius i esdevenint, en certa manera, un membre més de l'equip.

Convindria proporcionar formació als líders en aspectes diferents dels de la gestió. La inspecció educativa pot tenir aquí un paper rellevant.



Finalment, la revisió presentada permet recomanar la introducció de mesures que redueixin la rotació dels equips directius, atès l'efecte negatiu que té sobre el rendiment dels centres. El fet que aquest efecte sigui més acusat als centres amb nivells socioeconòmics més baixos implica la necessitat d'establir sistemes d'incentius en centres d'aquest perfil, amb l'objectiu d'atreure-hi i retenir-hi equips directius de qualitat.

Es recomana la introducció de mesures que redueixin la rotació dels equips directius, atès el seu efecte negatiu sobre el rendiment dels centres.



Bibliografia

- [1] Pont, B.; Nusche, D. i Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and practice*. OCDE: París.
- [2] OCDE (2016). *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. OCDE: París.
- [3] Leithwood, K. i Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Filadèlfia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- [4] Robinson, V. (2007). "The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence". *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, 53.
- [5] Bush, T. i Glover, D. (2014). "School leadership models: What do we know?" *School Leadership & Management*, 34 (5), p. 553-571.
- [6] Alegre, M. À. (2015). "Què funciona en educació: la pregunta necessària". *Què funciona en educació*, 1, p. 1-14.
- [7] Chin, J. M.-C. (2007). "Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA". *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), p. 166-177.
- [8] Hendriks, M. A. i Scheerens, J. (2013). "School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models". *School Leadership & Management*, 33 (4), p. 373-394.
- [9] Karadag, I. (et al.) (2015). "The effect of educational leadership on students achievement: a meta-analysis study". *Asia Pacific Education Review*, 16 (1), p. 79-93.
- [10] Leithwood, K. i Sun, J. (2012). "The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research". *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), p. 387-423.
- [11] Robinson, V. M.; Lloyd, C. A. i Rowe, K. J. (2008). "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types". *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), p. 635-674.
- [12] Sun, J. i Leithwood, K. (2015). "Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence". *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (4), p. 499-523.
- [13] Waters, T. J. i Marzano, R. J. (2006). "School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper". Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- [14] Waters, T.; Marzano, R. J. i McNulty, B. (2003). "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper". Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- [15] Witziers, B.; Bosker, R. J. i Krüger, M. L. (2003). "Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association". *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), p. 398-425.
- [16] Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2a ed.). Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.
- [17] Coelli, M. i Green, D. A. (2012). "Leadership effects: School Principals and student outcomes". *Economics of Education Review*, 31 (1), p. 92-109.
- [18] Allen, R. i Burgess, S. (2012). "How should we treat under-performing schools?: a regression discontinuity analysis of school inspections in England". Bristol: CMPO, Universitat de Bristol. Working Paper núm. 12/287.
- [19] Béteille, T.; Kalogrides, D. i Loeb, S. (2012). "Stepping Stones. Principal Career Paths and School Outcomes". *Social Science Research*, 41 (4), p. 904-919.
- [20] Clark, D.; Martorell, P. i Rockoff, J. (2009). "School Principals and School Performance". National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Working Paper núm. 38.
- [21] Branch, G. F.; Hanushek, E. A. i Rivkin, S. G. (2012). "Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals". *National Bureau of Economic Research*, 17803.
- [22] Dhuey, I. i Smith, J. (2014). "How important are school Principals in the production of student achievement?" *Canadian Journal of Economics / Revue canadienne d'économique*, 47 (2), p. 634-663.
- [23] Fryer, R. G. (2014). "Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments". *The Quarterly Journal of Economics*, 129 (3), p. 1355-1407.
- [24] Fryer, R. G. (2017). "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment". Universitat de Harvard. Working Paper núm. 23, p. 437.
- [25] Grissom, J. A.; Kalogrides, D. i Loeb, S. (2015). "Using Student Test Scores to Measure Principal Performance". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (1), p. 3-28.

-
- [26] Heck, R. H. i Hallinger, P. (2014). "Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning". *Journal of Educational Administration*, 52 (5), p. 653-681.
- [27] Jacob, R. (et al.) (2015). "Exploring the Causal Impact of the McREL Balanced Leadership Program on Leadership, Principal Efficacy, Instructional Climate, Educator Turnover, and Student Achievement". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37 (3), p. 314-332.
- [28] Miller, A. (2009). "Principal Turnover, Student Achievement and Teacher Retention". Princeton: Princeton University.

Primera edició: novembre de 2017
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2017
fbofill@fbofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fbofill.cat

Autors: Álvaro Choi i María Gil
Edició: Bonal·letra Alcompàs
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Cap de projectes internacionals: Valtencir Mendes
Disseny i maquetació: Enric Jardí
ISBN: 978-84-947888-0-2

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixement-No Comercial-SenseObraDerivada (by-nc-nd)**. Es permet la reproducció, distribució i comunicació pública de l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria. No es permet l'ús comercial de l'obra ni la generació d'obres derivades.

