

Estándares para los Docentes Cambridge y para los Líderes Escolares Cambridge – Cómo y por qué los hemos desarrollado

Desde Cambridge International nos comprometemos a apoyar la mejora continua de los resultados de aprendizaje de todos los alumnos Cambridge alrededor del mundo. Hemos desarrollado los Estándares para los Docentes Cambridge y para los Líderes Cambridge a fin de definir las características y prácticas esenciales de los docentes y líderes efectivos.

Este documento describe cómo hemos desarrollado los Estándares para los Docentes Cambridge y para los Líderes Escolares Cambridge sobre la base de las más recientes investigaciones internacionales en buenas prácticas de enseñanza y liderazgo escolar.

Las escuelas Cambridge funcionan dentro de una gran variedad de contextos locales y nacionales. Para desarrollar los Estándares, tuvimos en cuenta no solo diversas prácticas nacionales, sino también los aportes de expertos en educación de todo el mundo. Esto nos ha permitido identificar un conjunto de prácticas comunes entre los mejores docentes y líderes escolares a nivel global.



Objetivos de los Estándares

El objetivo principal de los Estándares es presentar las características que los docentes y líderes escolares necesitan para poder transmitir los programas Cambridge con eficacia.

Los Estándares ofrecen un punto de referencia acerca de lo que Cambridge International considera que son las buenas prácticas de enseñanza y liderazgo escolar. Pueden ser utilizados por docentes y líderes para identificar qué es lo que están haciendo bien y para entender qué pueden mejorar a través de actividades de desarrollo profesional.

Los docentes que aspiran a desarrollar su futuro profesional encontrarán en los Estándares una guía útil para definir las áreas para su desarrollo profesional. Los Estándares presentan un lenguaje común y un marco de expectativas que ayudarán a toda la comunidad de la escuela a reflexionar sobre la efectividad de sus roles como docentes y líderes

Sabemos que la enseñanza en el aula tiene un impacto trascendental en la calidad de los resultados educativos (Rowe et al., 2012; Sanders y Rivers, 1996; Wiliam, 2018).

Lo que los docentes saben y hacen, sus prácticas pedagógicas y la relación con sus alumnos es lo que marca la diferencia a la hora de mejorar los resultados de aprendizaje (Coe et al., 2014; Hattie, 2009). También sabemos que los docentes no pueden sostener buenos resultados por parte de todos los alumnos sin buenas prácticas de liderazgo (Menter et al., 2010; Rowe et al., 2012).

Hay ocho Estándares para los Docentes Cambridge y ocho Estándares para los Líderes Escolares Cambridge. Cada Estándar contiene un grupo de notas individuales detalladas y específicas.



Al ser diseñados para poder aplicarse a nivel internacional, no hacen referencia a currículums, estrategias ni programas de enseñanza específicos. En su lugar, los ocho Estándares están inspirados en las mejores prácticas internacionales en enseñanza y liderazgo a nivel general.

Ya que los Estándares se ofrecen como recurso de mejora continua para docentes y líderes, más que en lo que refiere a rendición de cuentas (OCDE 2009), hay un único nivel para cada Estándar. El foco está puesto en apoyar todos los aspectos del aprendizaje y desarrollo profesional de docentes y líderes, teniendo en cuenta las demandas y complejidad de sus roles.



El porqué de los Estándares para los Docentes Cambridge

1 Demostrar conocimiento y comprensión acerca de sus alumnos y sobre cómo ellos aprenden

Es importante que los docentes entiendan la diversidad y características de las necesidades de los alumnos para enfocar sus prácticas en maximizar los resultados de aprendizaje. Los docentes necesitan comprender cómo es que los alumnos aprenden y se desarrollan, así como el rol clave que juega su forma de pensar en los resultados de los alumnos (Mourshed et al., 2017).

Necesitan ser conscientes de los preconceptos e ideas equivocadas que los alumnos traen al aula para poder ayudarlos a progresar (National Research Council, 1999). Es importante reconocer la diversidad dentro de cualquier aula y utilizar estrategias para captar la atención de los alumnos y apoyarlos en sus distintas necesidades y sobre la base de logros anteriores (William, 2018).

2 Conocer el contenido de la asignatura y del currículum y saber cómo enseñarlo

Los docentes eficaces deben comprender a fondo la asignatura que enseñan. También deben ser conscientes del potencial y de las oportunidades que pueden brindar a sus alumnos al impartir el conocimiento (Coe et al., 2014; Young y Lambert, 2014).

Además, necesitan saber cómo aplicar este conocimiento dentro del contexto de enseñanza (Shulman, 1986) para brindar respuestas efectivas a las preguntas de sus alumnos, secuenciar ideas de modo que el aprendizaje sea coherente y accesible (Hattie, 2009) e identificar ideas equivocadas (Coe et al., 2014). La manera en que el alumno piensa tiene un impacto significativo en sus logros (Mourshed, 2017), es por ello que es importante crear un clima apropiado en el aula, que sea inclusivo, desafiante y motivador para todos los alumnos.

Las habilidades de alfabetización y aritmética siguen siendo uno de los focos de mejora en la mayoría de los sistemas educativos. Es claro que las tecnologías digitales pueden ser herramientas útiles, pero no necesariamente acarrear por sí mismas resultados en los alumnos (Chen et al., 2017). Es por esto que los docentes necesitan saber cómo maximizar la efectividad de las tecnologías digitales en el aula.

3 Demostrar valores y atributos de docentes profesionales

Los docentes tienen un impacto considerable en sus alumnos (Sanders y Rivers, 1996). Deberían tener expectativas altas respecto de todos los estudiantes (Rowe y otros, 2012) y evitar cualquier práctica con impacto negativo en los alumnos, como por ejemplo, etiquetarlos (Hattie, 2009). Parte de su rol es mantenerse actualizados en lo que respecta al conocimiento profesional, incluyendo conocimientos teóricos y de pedagogía (Coe et al., 2014; OCDE, 2011). Deberían ser dedicados y apasionados (Hattie, 2009). Además, todos los docentes deben manifestar conductas seguras y éticas.

4 Entablar relaciones profesionales para perfeccionar y apoyar la enseñanza y el aprendizaje

Los docentes deben entablar y mantener relaciones profesionales con los alumnos y los adultos responsables. Estas relaciones impactan no solo en los resultados de los alumnos sino también en la propia satisfacción laboral del docente (OCDE, 2011). El desarrollo profesional continuo es vital para equipar a los docentes para que puedan trabajar con eficacia dentro de los cambiantes sistemas educativos (Darling-Hammond y Bransford, 2005). El aprendizaje es un proceso social, tanto para los adultos como para la gente joven, e incluye el desarrollo de identidades y significados compartidos. Los docentes deberían contribuir activamente con las comunidades de prácticas de desarrollo profesional dentro de sus escuelas, construyendo una comprensión compartida de la enseñanza y el aprendizaje efectivos en contexto (Wenger, 1998).



5 Implementar prácticas efectivas de planificación, enseñanza, aprendizaje y evaluación

La evidencia sobre la relación entre la calidad de la enseñanza y los resultados de los alumnos es contundente (Coe et al., 2014). Esto incluye todos los elementos del ciclo "plan-enseñanza-prueba o diagnóstico-implementación-evaluación" ("enseñanza clínica") (Melbourne, 2018). Los objetivos de aprendizaje y los criterios de éxito deben ser precisos y claros tanto para docentes como para alumnos (Hattie, 2009) a fin de poner en práctica las estrategias de enseñanza más efectivas.

Se deben introducir nuevos elementos de aprendizaje de manera progresiva, y se debe evaluar la comprensión individual y las necesidades grupales para dar forma a la enseñanza (Coe et al., 2014; Wiliam, 2018). La retroalimentación debe ser específica y accesible para el alumno, y los docentes deben dar a sus alumnos el tiempo suficiente para actuar sobre la base de dicha retroalimentación (Wiliam, 2018). Los docentes deben manejar este proceso con cuidado para maximizar el aprendizaje de los alumnos, y así mismo asegurarse de que las prácticas de enseñanza sigan siendo efectivas (Elliott et al., 2016).

6 Llevar a cabo prácticas innovadoras y efectivas en el aula

Los docentes deben comprender y ser capaces de seleccionar entre una gama de enfoques de enseñanza adecuados para la edad de los alumnos, la asignatura y el contexto. Por ejemplo, podrán recurrir a enfoques de enseñanza dirigida por el docente y de enseñanza basada en las preguntas para apoyar de manera eficiente el progreso de sus alumnos (Mourshed, 2017). Los enfoques del aprendizaje activo son aquellos en los que se fomenta que los alumnos construyan su conocimiento (Moore, 2000): no siempre implican trabajo en grupo o actividad física, si bien estas prácticas pueden ser muy apropiadas en ciertos momentos. Las aulas deberían ser espacios en donde se anime a los niños a asumir riesgos de aprendizaje y en donde el fracaso sea visto como un recurso de aprendizaje útil y no como una amenaza a la autoestima (Hattie, 2009).

Los buenos alumnos tienen fuertes habilidades metacognitivas. Son conscientes de su aprendizaje y son capaces de modificar sus estrategias para maximizar el progreso (Hattie, 2009). La eficiencia docente puede alentar estas habilidades, junto con las habilidades de pensamiento crítico y creativo que el alumno del siglo XXI necesita. La autoreflexión es un método valioso de mejorar la práctica docente (Rowe et al., 2012).

7 Crear y mantener un ambiente de aprendizaje seguro e inclusivo

Un ambiente seguro y estimulante en el aula es una condición importante para el aprendizaje (Coe et al., 2014; Hattie, 2009). Un docente eficaz sabe crear en el aula, un clima calmo, seguro y con propósito (Rowe et al., 2012). A medida que crece el uso de tecnologías digitales en todo el mundo, los docentes son responsables de asegurar que en el aula los alumnos utilicen herramientas acordes a su edad y que las usen de manera segura, ética y efectiva (OCDE, 2012).

8 Relacionarse con los padres y las comunidades de manera profesional

Los alumnos y los docentes son parte de una red más amplia de relaciones. Los docentes deben trabajar con los padres para que ellos comprendan y apoyen la educación de sus hijos (Hattie, 2009). También es importante que los docentes formen parte de comunidades de aprendizaje profesional, en las que puedan desarrollar sus conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas de manera continua dentro de un marco de práctica reflexiva, por ejemplo, involucrándose en grupos de investigación docente (Baumfield et al., 2013; Gilchrist, 2018).



El porqué de los Estándares para los Líderes Escolares Cambridge

“Las investigaciones también indican que el liderazgo es crucial a la hora de asegurar mejoras en los resultados de los alumnos” (Menter et al., 2010, página 44). Si bien sabemos que los contextos difieren entre una escuela y otra, creemos en la importancia del rol del líder escolar en el liderazgo de instrucción para maximizar los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Los valores y la visión del líder son esenciales para elevar expectativas, entablar relaciones y mejorar la calidad de la enseñanza (Day et al., 2010). Otros investigadores han confirmado que el liderazgo es también un determinante crítico del desempeño organizacional general y el único y más importante determinante para atraer y retener buenos docentes (Darling-Hammond, 2013). Los líderes escolares eficaces crean las condiciones para que los docentes maximicen las oportunidades de todos los alumnos para progresar en su aprendizaje más allá de los parámetros normales de desarrollo (Kemmis et al., 2014).

“El liderazgo escolar se ha convertido en una de las prioridades de las agendas internacionales sobre políticas de educación. Juega un papel fundamental en lo que respecta a mejorar los resultados educativos, influyendo en las motivaciones y la capacidad de los docentes, así como en el clima y ambiente escolar. Las buenas prácticas de liderazgo escolar son esenciales para mejorar la eficacia e imparcialidad de la educación” (OCDE, 2009, página 9 a página 10)”.

1 Conocimiento y comprensión de liderazgo

Los líderes escolares eficaces tienen una visión clara y compartida sobre los buenos resultados y la mejora educativa, la cual entendida por todo el personal (Day et al., 2010; Ontario Leadership Framework IEL, 2013). Ellos brindan un fuerte sentido de dirección y admiten que, para alcanzar cambios profundos y duraderos, los líderes deben transformar la cultura de la escuela cambiando los valores y desarrollando un propósito común (Fullan, 2007; Hallinger, 2003).



Esta cultura será única para cada escuela, y hecha a medida de su comunidad y contexto, y lo mismo sucede con los roles de liderazgo propios de los líderes de cada escuela (Day et al., 2010; OCDE, 2008; Robinson et al., 2009). La teoría y la investigación son una guía esencial para ayudar a líderes reflexivos a comprender las circunstancias particulares de la escuela, así como sus propias circunstancias (Sorum-Brown, 2013; Preedy, 2013).

2 Habilidades y prácticas de liderazgo

El liderazgo en pos de la mejora educativa requiere de un conjunto complejo de habilidades y prácticas (Hargreaves y Fullan, 2012; Robinson, 2007; Wise et al., 2013). Los líderes escolares eficaces toman decisiones e implementan cambios sobre la base de evidencia confiable y triangulada, y obtenida de prácticas consultivas (MacBeath y Dempster, 2009; Wise et al., 2013). Admiten que construir equipos sólidos y distribuir las responsabilidades de liderazgo de manera amplia contribuye a que los logros de los alumnos sean mejores (Louis, Dretzke y Wahlstrom, 2010; Heck y Hallinger, 2009).

2 Habilidades y prácticas de liderazgo continued

Aquellos líderes que aprovechan las oportunidades para desarrollar habilidades de liderazgo en sí mismos y en otros, son ejemplo y promotores del aprendizaje de por vida. Al hacer esto, también ayudan a alcanzar un objetivo compartido y mayor compromiso con la visión y los objetivos de la escuela. Como resultado, los procesos de mejora educativa se tornan más seguros (Harris, 2003; Robinson, 2011; OCDE, 2013).

3 Valores y atributos de liderazgo

La forma más influyente para que los líderes escolares marquen una diferencia en el aprendizaje de todos los alumnos es que promuevan y participen en actividades de aprendizaje y desarrollo docente (Robinson, 2007). Desde Cambridge International creemos que es fundamental que el liderazgo sea una labor tanto compartida como individual, y que esté distribuida y se ejerza en todos los niveles (ver guía 'Developing your School with Cambridge', 2015). Para asegurarse de que las actividades de desarrollo docente de Cambridge tengan su mayor impacto, se motiva a los líderes a desarrollar sus propias prácticas de liderazgo, así como las de los docentes que conforman sus equipos (MacBeath y Dempster, 2009; OCDE, 2008). Los líderes escolares eficaces trabajan constantemente para entablar relaciones en todos los niveles de la organización, y también más allá de ella, y para ser ejemplo de comportamiento ético para la comunidad educativa.

4 Relaciones profesionales en el ámbito del liderazgo

Los líderes escolares eficaces comprenden la importancia de generar confianza en toda la comunidad educativa, ofreciendo un equilibrio entre los desafíos y el apoyo en pos de una mejora para todos (Bryk y Schneider, 2002; Louis et al., 2010). Los líderes con inteligencia emocional son líderes reflexivos (Loughran, 2002), se conocen a sí mismos, son sensibles y empáticos con los demás, y entablan relaciones sólidas y profesionales dentro de la escuela, y también a nivel local, nacional e internacional, en las que poder inspirarse (Goleman et al., 2002).

5 Liderar la enseñanza y el aprendizaje

Mejorar la enseñanza es la única y más importante intervención que un líder puede hacer para mejorar el aprendizaje y el desempeño de los alumnos (Robinson, 2007). Los líderes escolares deberían, entonces, crear una cultura positiva que no sólo se focalice en el aprendizaje de los alumnos, sino que también apoye y promueva el aprendizaje profesional de todo el personal (Timperley, 2008; Lee y Spillane, 2008).

Hargreaves y Fullan hablan del "capital profesional" (2012) y admiten que los líderes eficaces construyen este capital al focalizarse en las aspiraciones de su personal. Los líderes eficaces también monitorean y evalúan el impacto que los cambios en las prácticas docentes y los programas curriculares refinados tienen en el aprendizaje de los alumnos (Cordingley et al., 2015; Guskey, 2002).

Los líderes Cambridge también han demostrado que valoran los atributos de alumnos Cambridge, interpretándolos en su propio contexto escolar y utilizándolos para dar forma a las aspiraciones de docentes, alumnos y padres.



6 Liderar la innovación y la mejora educativa

El desarrollo profesional diseñado cuidadosamente y con un foco sólido puesto en los resultados de los alumnos tiene un impacto significativo en los logros de los mismos (Cordingley et al., 2015; Robinson, 2007; Timperley, 2008). A fin de alcanzar este objetivo a través de la mejora de las prácticas del aula, los líderes eficaces crean un ambiente de aprendizaje para todos, alentando y promoviendo prácticas innovadoras y preguntas colaborativas. Los líderes de escuelas exitosas desarrollan comunidades de aprendizaje profesional entre sus docentes y también con docentes de otras instituciones (Lee y Spillane, 2008). El conjunto de Certificaciones Cambridge en Desarrollo Profesional (Cambridge Professional Development Qualifications – PDQ) apoya a los líderes en este aspecto.

Los líderes escolares fuertes lideran un proceso sólido de planificación de mejora educativa con áreas de desarrollo identificadas tras una rigurosa evaluación (ver guía 'Developing your school with Cambridge', 2015), y comprenden que planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum trae consigo un fuerte impacto en los resultados de los alumnos (Robinson, 2007).

7 Implementar sistemas de gestión

Tanto el liderazgo como la gestión son esenciales para el progreso educativo (OCDE, 2008). Los sistemas de gestión eficaces aseguran que la escuela funcione bien y dan a los líderes la posibilidad de desarrollar su misión y visión para la mejora educativa (Leithwood, 2012). Construir el contexto organizacional y establecer sistemas de gestión sólidos son aspectos cruciales del rol de un líder escolar (Hallinger, 2003; Bush y Glover, 2003). Las políticas y procedimientos claros definirán valores, principios y prácticas de la escuela y guiarán la evaluación y el progreso educativo (ver guía 'Developing your school with Cambridge', 2015). Establecer procedimientos y responsabilidades para la evaluación y el desarrollo de todos los docentes es fundamental en lo que respecta a aportar evidencia certera de la práctica docente e identificar las necesidades de desarrollo docente (OCDE, 2009; TALIS, 2009).

8 Relaciones con la comunidad

Uno de los muchos factores que influyen en los logros de los alumnos es la intervención de los padres. Los padres son socios claves para cumplir el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Su participación activa marca una diferencia, es por ello que relacionarse con los padres es una de las prioridades fundamentales para cualquier escuela. La literatura refuerza la idea de que la intervención de los padres en la educación puede fomentar resultados de aprendizaje positivos (Epstein, 1992; Sammons et al., 1995).

Comprometerse con la comunidad local tiene un impacto positivo en las actitudes de los alumnos hacia la escuela: "Cuando las escuelas, las familias y los grupos comunitarios trabajan en conjunto para apoyar el aprendizaje, los niños tienden a obtener mejores resultados en la escuela, a permanecer en la escuela por más tiempo, y a sentirse más a gusto en la escuela" (Henderson y Mapp, 2002). Otras prácticas pueden contribuir a la mejora educativa en general, así como también a la mejora de cada escuela individual (Bryk y Schneider, 2002; Chapman y Muijs, 2014; Stoll, 2015; Armstrong, 2015; Sharratt, 2017). Estas incluyen entablar relaciones profesionales a nivel nacional e internacional, el trabajo colaborativo con otras escuelas, y las relaciones con organismos de educación como Cambridge Internacional para desarrollar propósitos compartidos (Leithwood et al., 2010).



Relación con otros estándares ya existentes

En los últimos años, varios países han desarrollado conjuntos de estándares para utilizar al momento de contratar nuevos docentes y para el desarrollo de docentes y líderes escolares dentro de su sistema nacional de educación. Los Estándares Cambridge fueron desarrollados de acuerdo con dichos estándares, pero con el objetivo de mejorar el desarrollo de las escuelas Cambridge a nivel internacional. Además, algunos organismos han desarrollado estándares para ser utilizados como recursos internacionales.

Los siguientes estándares actúan como punto de referencia:

- **Estándares profesionales de Australia para docentes y directivos (AITSL).** Los estándares para docentes son siete, y tratan sobre tres campos de la docencia. Hay cuatro niveles utilizados para la certificación, más un estándar profesional para directivos que incluye perfiles de liderazgo que muestran caminos de desarrollo (AITSL, 2011, 2014).
- **Los estándares del Commonwealth para docentes y líderes escolares.** Una versión consultiva de un marco integrado de estándares pensado tras una consulta participativa en la que participaron más de 30 países. Se describen cinco categorías de estándares profesionales en tres niveles, con un objetivo de desarrollo (Gallie y Keavy, 2014).
- **Estándares docentes de Inglaterra.** Un número de versiones secuenciales han sido reglamentarias durante los últimos años. La versión actual (DfE, 2012) incluye ocho estándares para docentes y una nota sobre conducta personal y profesional, diseñados para ser utilizados tanto con propósitos de desarrollo como de evaluación (DfE, 2014). Los estándares nacionales de excelencia para directivos (National Standards of Excellence for Headteachers) (DfE, 2015) son consejos no reglamentarios, diseñados para ser utilizados en pos del desarrollo a fin de “inspirar confianza pública en los directivos, elevar aspiraciones, asegurar buenos resultados académicos en las escuelas de la nación, y empoderar la profesión docente” (página 4).
- **Las prácticas docentes de Singapur (*Singapore Teaching Practice*).** Las STP exponen explícitamente cómo se alcanza la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de Singapur cuando los docentes diseñan, empoderan y motivan el aprendizaje. Hay cuatro procesos centrales de enseñanza en el corazón

de las prácticas pedagógicas, cada uno con sus correspondientes áreas de enseñanza, acciones y consideraciones que los docentes ponen en práctica. Los docentes aplican y reflexionan acerca de estos procesos y las áreas de enseñanza correspondientes, que a su vez tienen acciones y consideraciones. El objetivo de las STP es ayudar a los docentes a ser cada vez mejores.

- **Los estándares nacionales (*National Board Standards*) y los estándares nacionales para la profesión docente (*National Board for Professional Teaching Standards*) de Estados Unidos.** En Estados Unidos, las cinco propuestas y estándares centrales a nivel nacional describen lo que los docentes deberían saber y ser capaces de hacer para lograr un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Los estándares son utilizados para desarrollar y certificar las buenas prácticas de enseñanza.

Contexto de uso

Los Estándares Cambridge fueron diseñados para ser utilizados como herramienta de desarrollo para docentes y líderes, dentro de un marco de confianza y colaboración. Coe et al. (2016) concluyeron que el aprendizaje profesional sostenido “seguramente funcione” cuando, entre otras cosas, el foco se mantenga específicamente en mejorar los resultados de los alumnos, la atención se ponga en el aprendizaje docente más que en las comparaciones con los demás, se aliente a los docentes a seguir aprendiendo de manera independiente y “cuando el liderazgo escolar promueva un entorno de aprendizaje y apoyo profesional” (página 5). Además, Hattie (2009) concluye que un entorno profesional alentador y con aspiraciones probablemente lleve a la excelencia en la educación.

Sabiendo que cierta responsabilidad docente con los resultados de los alumnos y las prácticas efectivas del aula es necesaria y razonable en las escuelas y sistemas educativos, cabe destacar que el objetivo principal de los Estándares Cambridge para Docentes y Líderes Escolares radica en la mejora docente más que en la responsabilidad mencionada (OCDE, 2009). Este énfasis es posible y deseable para nuestro conjunto de estándares, pues no ha sido desarrollado para acreditar certificaciones obligatorias dentro de los diferentes contextos nacionales.



Bibliografía

- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence*. Londres: DFE. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/467855/DFE-RR466_-_School_improvement_effective_school_partnerships.pdf
- Asia Society. (2011). *Improving teacher quality around the world: The international summit on the teaching profession*. Nueva York: Asia Society. Disponible en: <https://asiasociety.org/sites/default/files/T/teachersummitreport0611.pdf>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian professional standards for teachers*. Melbourne: AITSL. Disponible en: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/general/australian-professional-standards-for-teachers-20171006.pdf?sfvrsn=399ae83c_12
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2014). *Australian professional standard for principals and the leadership profiles*. Melbourne: AITSL. Disponible en: https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles652c8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=11c4ec3c_2
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2016). *Using data to improve learning outcomes*. [video] Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zRMBS3mnFiM> [Accessed 5 May 2018].
- Barber, M., Whelan, F. and Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Co. Disponible en: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/capturing-the-leadership-premium>
- Baumfield, V., Hall, E. and Wall, K. (2013). *Action research in education*. 2nd ed. Londres: Sage Publications Ltd.
- Bush, T & Glover, D (2003) *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham : National College for School Leadership. Informe breve disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/4904/1/download%3Fid=17370&filename=school-leadership-concepts-evidence-summary.pdf>
- Bryk, A. S. and Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Cambridge Assessment International Education. (2018). *Developing the Cambridge Learner Attributes*. Disponible en: <http://www.cambridgeinternational.org/images/417069-developing-the-cambridge-learner-attributes-.pdf>
- Cambridge Assessment International Education. *Educational Leadership*. [en línea] Disponible en: www.cambridgeinternational.org/cambridge-professional-development/professional-development-qualifications/curriculum/educational-leadership
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), Chile (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*, (Estándares de Aprendizaje, Estándares de Docencia y Estándares para Directivos de Escuelas: Estudio Comparativo), Artículos de Educación de la OCDE, No. 99, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Chapman, C. and Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), pp. 351–393.



Bibliografía continuación

Chen, L., Dorn, E., Krawitz, M., Lim, C. and Mourshed, M. (2017). *Drivers of student performance: Asia insights*. McKinsey & Company.

Disponible en: www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-asia-insights

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S. and Major, L. (2014). *What makes great teaching?*

Disponible en: www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. and Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. Disponible en: <http://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Full-report.pdf>

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Nueva York: TCP.

Darling-Hammond, L. and Bransford, J. eds., (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. et al (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of Leadership for Schools and Children's Services.

Disponible en: www.gov.uk/government/publications/10-strong-claims-about-successful-school-leadership

Department for Education (DfE), Inglaterra. (2012). *Teachers' Standards*. London: Department for Education. Available at: www.gov.uk/government/publications/teachers-standards

Department for Education (DfE), Inglaterra. (2014). *Teachers' Standards: How should they be used?* Londres: Department for Education.

Disponible en: www.gov.uk/government/publications/teachers-standards

Department for Education (DfE), England. (2015). *National Standards of excellence for headteachers*. Londres: Department for Education.

Disponible en: www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers

Elliott, V., Baird, J., Hopfenbeck, T. et al (2016). *A marked improvement: A review of the evidence on written marking*. Education Endowment Foundation.

Disponible en: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/on-marking>

Epstein, J (1992) *School and Family Partnerships*. Baltimore: John Hopkins. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>

Fullan, M. (2002). *The Change Leader. Educational Leadership*.

Disponible en: www.ascd.org/publications/educational-leadership/may02/vol59/num08/The-Change-Leader.aspx

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gallie, M. and Keavy, J. (2014). *Standards framework for teachers and school leaders: Consultation report*. Londres: The Commonwealth.

Gilchrist, G. (2018). *Practitioner Enquiry: Professional development with impact for teachers, schools and systems*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.

Goleman, D., Boyatzis, R. and McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard Business School Press.



Bibliografía continuación

- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, [en línea] 59(6) Redesigning Professional Development, pp. 45–51. Disponible en: https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD13OC010M/media/Leading_Prof_Learning_M6_Reading1.pdf
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, [en línea] 33(3), pp. 329–352. Disponible en: www.researchgate.net/publication/248999383_Leading_Educational_Change_reflections_on_the_practice_of_instructional_and_transformational_leadership [Accessed 18 Jul. 2018].
- Hallinger, P. and Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), pp. 95–110.
- Hargreaves, A & Fullan, M (2012) *Professional Capital.Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press & Ontario Principals' Council.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership in Schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16.
- Harris, A. and Goodall, J. (2007). *Engaging parents in raising achievement: Do parents know they matter?* Londres: Department for Children, Schools and Families.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Londres: Pearson.
Disponible en: www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PoliticsofCollaborativeExpertise.pdf
- Henderson, A. T. and Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools. Disponible en: www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf
- Kemmis, S., Heikken, H., Fransson, G. et al. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, pp. 154–164.
- Lee, P. H. and Spillane, J. P. (2008). Professional Community or Communities? In: J. MacBeath and Y. C. Cheng, eds., *Leadership for Learning – International Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 65–79.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework, IEL*. Disponible en: https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf
- Loughran, J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, pp. 33–43.
- Louis, K., Dretzke, B. and Wahlstrom, K. (2010a). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, pp. 315–336. Disponible en: www.researchgate.net/publication/232860728_How_does_leadership_affect_student_achievement_Results_from_a_national_US_survey



Bibliografía continuación

- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., and Anderson, S. (2010b). *Learning From Leadership Project: Investigating The Links To Improved Student Learning*. The Wallace Foundation. [en línea] Disponible en: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf [Acceso: 19 de abril de 2018].
- Macbeath, J. and Dempster, N. eds, (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Melbourne Graduate School of Education. (2018). *Clinical Teaching: what does clinical teaching mean?* Disponible en: https://education.unimelb.edu.au/about_us/clinical-teaching
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., Lewin, J. et al. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st century*. Edimburgo: Scottish Government. Disponible en: www.gov.scot/Resource/Doc/325663/0105011.pdf
- Ministerio de Educación de Singapur. (2018). *The Singapore Teaching Practice*. Disponible en: <https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice>
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Mourshed, M., Krawitz, M. and Dorn, E. (2017). *How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics*. McKinsey & Company. Disponible en: <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-to-improve-student-educational-outcomes-new-insights-from-data-analytics>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2018). *National Board Standards*. Disponible en: www.nbpts.org/standards-five-core-propositions
- National Research Council. (1999). *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. Disponible en: <https://doi.org/10.17226/9457>
- OECD (2008). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: www.oecd.org/education/school/41686541.pdf
- OECD. (2009). *Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: www.oecd.org/education/school/44568106.pdf
- OECD. (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://asiasociety.org/sites/default/files/O/oecd-teachersummit.pdf>
- OECD. (2012). *The protection of children online: Report on risks faced by children online and policies to protect them*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: www.oecd.org/sti/ieconomy/protectingchildrenonline.htm
- Pont, M., Nusche, D. and Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership Volume 1*. OECD. Available at: www.oecd.org/education/school/44374889.pdf
- Preedy, M (2013) *Introductions and Conclusion* in Wise, C, Bradshaw, P and Cartwright, M (2013) *Leading professional Practice in Education*. Londres: Open University with Sage.



Bibliografía continuación

- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders. (Monograph 41, ACEL Monograph Series, Editor David Gurr.) Reimpresión en SPANZ: The Journal of the Secondary Principals' Association of New Zealand, Diciembre 2008.
- Robinson, V, Hohepa M and Lloyd C (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zealand Ministry of Education. Disponible en: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rowe, N., Wilkin, A. and Wilson, R. (2012). *Mapping of Seminal Reports on Good Teaching* (NFER Research Programme: Developing the Education Workforce). Slough: NFER. Disponible en: www.nfer.ac.uk/publications/RSGT01/RSGT01.pdf
- Sammons, P, Hillman, J and Mortimer, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools*. Londres, Office for Standards in Education.
- Sanders, W. and Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-added Research and Assessment Center.
- Sharratt, L & Planche, P. (2016) *Leading Collaborative Learning*. Londres: Corwin Sage
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4–14.
- Sorum Brown, J. (2012) *The Art and Spirit of Leadership*. Indiana: Trafford Publishing.
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary*. Teaching schools R&D network national themes project 2012–14. Londres: Department for Education (DfE).
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices series 18. Geneva: International Bureau of Education. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_18.pdf [Accessed 7 Jun. 2018].
- University of Cambridge. *Leadership for Learning*. [en línea] Disponible en: www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl
- University of Cambridge International Examinations. (2015). *Developing your school with Cambridge: A guide for school leaders*. Disponible en: www.cambridgeinternational.org/teaching-and-learning/developing-your-school-with-cambridge
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment*. 2nd ed. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wise, C., Bradshaw, P. and Cartwright, M. eds, (2013). *Leading Professional Practice in Education*. Londres: Open University with Sage.
- Young, M. and Lambert, D. (2014). *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. Londres: Bloomsbury.