

## El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía

### The Development of Self-Evaluation Processes as a Pedagogical Leadership Ability. A Study in Secondary Education in Andalusia

Javier Amores Fernández\*<sup>1</sup>, Cristina Moral Santaella<sup>2</sup> y Maximiliano Ritacco Real<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Zaragoza

<sup>2</sup> Universidad de Granada

El estudio forma parte de un proyecto de investigación I+D sobre liderazgo centrado en el aprendizaje en Secundaria. Responde a la necesidad de apoyar el desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico de la dirección escolar en Andalucía. Busca comprender, desde la teoría fundamentada de estos profesionales y el análisis de su discurso, en qué medida pueden desarrollar procesos de autoevaluación en sus centros y con el profesorado. Recoge evidencias de 15 entrevistas en profundidad a directivos escolares con una trayectoria de mejora. A grandes rasgos, concluye que la administración educativa, el profesorado, la inercia histórica (cultura escolar) y la misma dirección son los principales factores a tener en cuenta. Pero también depende del tipo de centro. Se encuentran más reticencias en contextos vulnerables, aunque una mayor iniciativa y empoderamiento de la dirección escolar.

**Palabras clave:** Liderazgo pedagógico, Dirección escolar, Autoevaluación, Educación secundaria, Teoría fundamentada.

This study is part of a national research project about leadership focused on learning in secondary school. It responds the need to support the development of pedagogical leadership capacities in the Andalusia school centers. Seeks to understand, from the grounded theory of the principals and the analysis of his speech, how they can develop self-evaluation processes in their schools and teachers. We collect evidence from 15 in-depth interviews to school principals with an improvement work career. In general, the study concluded that educational administration, teachers, historical inertia (school culture) and the action of principals itself are the main factors to consider. But also depends on the type of center. More resistances were founded in vulnerable contexts, although greater initiative and empowerment of school management.

**Keywords:** Pedagogical leadership, School management, Self-evaluation, Secondary education, Grounded theory.

---

\*Contacto: amoresf@unizar.es

## 1. Introducción

La creciente complejidad de los contextos sociales actuales implica nuevos retos y desafíos a nuestros centros escolares. El tener que responder por una “educación de calidad para todos los estudiantes” requiere que la escuela alcance mayores cotas de flexibilidad, autonomía y responsabilidad por los resultados educativos.

Dentro de este marco los equipos directivos cumplen un papel preponderante. En palabras de Bolívar (2012):

*...Tienen la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas escolares compartidas...” [...] “...deben empoderar su capacidad de liderazgo pedagógico entendido como la capacidad de ejercer influencia en las condiciones organizativas en pos de mejorar las prácticas profesionales e incrementar los aprendizajes.*  
(p. 216)

En sintonía, desde los años 90’ del siglo pasado emerge del ámbito anglosajón la propuesta de un modelo post-burocrático de dirección escolar. El liderazgo compartido, las metas consensuadas y los compromisos conjuntos sentarían las bases de unas prácticas que persiguen fortalecer la organización escolar y conseguir los objetivos del programa instruccional<sup>1</sup>.

Se trata de que la dirección tenga verdadera capacidad de liderazgo pedagógico y a su vez pueda promover cambios en la estructura organizativa de los centros. En este sentido, la autonomía delegada por la administración debe ser articulada por los equipos directivos de forma distribuida requiriendo de un sentido de comunidad y responsabilidad por parte de los profesionales implicados (Bolívar, 2010a, 2014; Bolívar y Bolívar Ruano, 2013; Escudero, 2009; Murillo, 2006).

En el caso español el telón de fondo se teje en una tradición y cultura escolar que refleja una escena rígida y fragmentada de las dinámicas organizativas de las escuelas. La inercia del pasado muestra cómo muchos directores de los centros escolares se encuentran en una situación “cautiva” entre las demandas de los niveles superiores y las del profesorado (Moral y Amores, 2014). Esta cuestión se refleja en su actividad diaria en donde se erigen las tareas administrativas y burocráticas abriéndose a debate si es posible un liderazgo pedagógico dentro de un modelo que prioriza las funciones de gestión de la dirección escolar (Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Moral y Amores, 2014; Spillane, 2006; Spillane y Zuberi, 2009; Spillane, Camburn y Pareja, 2009).

El formato electivo de promoción hacia la dirección escolar reforzaría este panorama, ya que, si bien es democrático, pone en juego los intereses corporativos del profesorado y deja en un segundo plano aspectos propios de un liderazgo transformacional como pueden ser: establecer niveles de exigencia comunes o la autoevaluación de la tarea docente (Leithwood, 2009; Murillo, 2006).

Ocupar un puesto de dirección escolar tampoco supone un aliciente profesional para los docentes. A nivel salarial, el incentivo no suele estar a la altura de lo que implican las tareas burocráticas y de gestión. No menos importante es el posicionamiento

---

<sup>1</sup> En España se traduce en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto de Dirección (PD).

intermedio entre las demandas de la administración educativa y los intereses del profesorado, aspecto muy tenido en cuenta por los candidatos dada: la ausencia de una normativa que respalde la autoridad directiva en el centro; la estancia temporal en el cargo<sup>2</sup> y la resistencia docente a la supervisión de sus funciones (Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Moral y Amores, 2014).

El tema del profesorado es una de las claves para comprender estas cuestiones. Una vez en activo, el sistema de promoción dentro del cuerpo docente funcional orientado a la mejora en aspectos como la movilidad o la cercanía al lugar de procedencia. Los criterios de antigüedad en el cargo y la capacitación profesional son los más valorados por la administración pública. A falta de incentivo por resultados educativos o por formación profesional y una vez conseguido el destino, la motivación por la mejora tiende a decrecer, mientras que la tarea docente tiende a atomizarse.

En este sentido, Moral y Amores (2014) reflejaron en sus investigaciones como la falta de apoyo del claustro y la ausencia de una regulación normativa que otorgue autoridad directiva eran las resistencias principales al momento de poner en juego la capacidad de toma de decisiones por parte de los directores escolares.

A pesar de estas cuestiones, se han motivado cambios legislativos y de política educativa que pretenden establecer nuevas orientaciones respecto al liderazgo escolar en España. A partir de la LOE (2006) se evidencia la búsqueda de una transición del modelo administrativista burocrático al post-burocrático de dirección pedagógica que avanza en términos de autonomía y descentralización (Bolívar, 2010a, 2010b, 2012, 2014). Sin embargo, quienes lideran los centros educativos reclaman la provisión real de medios y posibilidades que traduzcan la autonomía delegada en un empoderamiento de la dirección escolar (Moral y Amores, 2014; Spillane y Zuberi, 2009).

Así pues, la perspectiva post-burocrática de dirección pedagógica sólo cobra sentido si se consigue una mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2010a, 2010b, 2014; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Maureira, 2004, 2006; Mulford, 2006). Para ello, se entiende que el liderazgo educativo debe desarrollar un conjunto de capacidades dispuestas en diferentes niveles de consecución y dinámicas (Tabla 1).

Tabla 1. Capacidades de dirección pedagógica. Niveles de consecución y dinámicas

<b>CAPACIDAD NIVEL 1</b>	↓ Proveer dirección / ejercer influencia ↓	
<b>CAPACIDAD NIVEL 2</b>	Establecer un clima para el desarrollo profesional (buenas prácticas)	Liderazgo distribuido
<b>CAPACIDAD NIVEL 3</b>	Activación de un proceso de colaboración con el profesorado (buenas prácticas)	Capacitación del profesorado
<b>CAPACIDAD NIVEL 4</b>	Marcar líneas, crear contextos y supervisar prácticas (buenas prácticas)	Proyecto educativo conjunto
<b>MEJORA DE LOS APRENDIZAJES</b>		

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el “efecto” del modelo post-burocrático de dirección pedagógica se centra en crear un ambiente de condiciones de trabajo por medio de un conjunto de buenas prácticas en el liderazgo pedagógico (Anderson, 2010; Bolívar, 2010a, 2010b, 2014; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Day, Sammons, Hopkins, Harris,

<sup>2</sup> A esta cuestión Bolívar (2012) la denominó estancia “móvil” ya que el itinerario es de ida y vuelta: cuerpo docente-dirección-cuerpo docente.

Leithwood, Gu y Brown, 2010; Gago, 2006; Maureira, 2004, 2006; Mulford, 2006). En sintonía, potenciar el liderazgo del profesorado (liderazgo distribuido) sin duda crea la necesidad de que la capacitación profesional apunte a aquellos aspectos que puedan ejercer una mejora en los resultados de aprendizaje del alumnado.

No obstante, debemos ser cautelosos al hacer referencia a la horizontalidad distribuida ya que debe entenderse como una activación de la estructura no formal de la organización escolar materializada en dinámicas que se apoyen en altas cotas de democracia y participación. Para ello, el director debe estimular, motivar y desarrollar a su profesorado en pos de crear una visión comunitaria que incite a la participación y que permita la construcción de un proyecto educativo conjunto (Elmore, 2010; Leithwood, 2009; OCDE, 2008).

En estos términos, el liderazgo pedagógico, distribuido, persigue activar al personal para la mejora, promoviendo cambios en las prácticas docentes. Por ello, incentivar el desarrollo y la formación profesional del profesorado o establecer procesos para su autoevaluación, no solo deben ser entendidas como capacidades promovidas para mejora profesional, si no también, y sobre todo, como factores que inciden en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado (Anderson, 2010; Antúnez, 1999; Krichesky y Murillo, 2011; Murillo, Krichesky, Castro, y Hernández-Castilla, 2010).

Dentro de estos parámetros una serie de autores (Hopkins, 2008; Bolívar, 2000, 2010a) señalan un conjunto de capacidades del liderazgo pedagógico con miras a la mejora de los aprendizajes del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2. Capacidades del liderazgo pedagógico para la mejora escolar

CAPACIDAD	ÁMBITO
Capacidad en la gestión del personal	Competencias sobre el personal Posibilidades de intervención Desarrollo de proyectos propios
Autonomía y competencia en el currículum	Diseño y gestión curricular
Desarrollo de la organización	Trabajo colaborativo Inducción de implicación Resolución de problemáticas internas Ruptura de inercias y establecimiento de cambios Promover procesos de autoevaluación y auto-reflexión Desarrollo profesional
Materializar la mejora	Compromisos con el profesorado Establecer estrategias de enseñanza conjuntas Redes inter-centros Innovación

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, la capacidad interna para la mejora escolar dependerá de la creación de unas condiciones que impliquen y empoderen al profesorado en pos de promover una visión escolar compartida que se dirija hacia la renovación y al compromiso profesional.

### ***1.1. La autoevaluación del profesorado como capacidad del liderazgo pedagógico***

Teniendo en cuenta estos aspectos de teóricos, el estudio que se presenta ha indagado particularmente en la capacidad de la dirección escolar de *activar procesos de autoevaluación*. En este sentido, consideramos necesario delimitar la perspectiva de la

autoevaluación en función al sentido del liderazgo pedagógico que hemos venido referenciando.

En palabras de Santos Guerra (1988, p. 156) “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”. Así mismo, que el profesor se “autoevalúe” debe implicar de antemano un diseño ajustado y asumido de común acuerdo entre quienes participan del proceso formativo que supone autoevaluarse (Hernández y Sarramona, 2002; Leithwood y Jantzi, 2008; MacBeath, 2011; Santos Guerra, 1988).

En sintonía, en las últimas décadas, la aproximación holística al suceso educativo, al tiempo que ha supuesto la ruptura con la perspectiva tradicionalista del enfoque evaluativo sobre el alumnado, ha empoderado el rol del docente como un elemento mejorable y evaluable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la implantación de las primeras autoevaluaciones docentes centró la mirada en la perspectiva del alumnado y, complementariamente, en sus resultados de aprendizaje obtenidos (Airasian y Gullickson, 1998; Farland y Gullickson, 1998; Millman y Darling-Hammond, 1997).

Por ello, subrayamos la importancia de una autoevaluación formativa que responda a un proceso sistemático en el que es el propio docente quien coge las riendas de su evaluación (Cavalli, 2006; Hernández y Sarramona, 2002; MacBeath, 2011). Para esta tarea, los instrumentos y escalas de autoevaluación más idóneos se diseñaron con el propósito de abarcar aquellas dimensiones, prácticas y rutinas que componen la actividad diaria del profesorado.

Dentro de este marco, la dirección de los centros educativos debe procurar generar espacios para que los docentes se autoevalúen y se puedan retroalimentar de sus prácticas. A su vez, para que el modelo de dirección sea “pedagógico” debe de motivar al profesorado para que se autoevalúe de forma continua (Batlle, 2010; OCDE, 2008; Rodríguez Molina, 2011).

En este proceso de intervención, es aconsejable que los líderes pedagógicos interaccionen y asesoren al profesorado. Por esta línea, las acciones de apoyo y la mediación, pueden ser entendidas como una plataforma dónde los líderes escolares ponen en juego sus competencias personales para motivar y orientar a los docentes (De Federico, 2002; Nieto, 1996; SEIEM, 2009).

## **2. Metodología**

### ***2.1. Diseño y fundamento metodológico***

Para estudiar la comprensión de la percepción del desarrollo del liderazgo pedagógico en los centros escolares, se consideró el alto grado de idoneidad de la metodología cualitativa de investigación (Flick, 2007; Smith, Flowers y Larkin, 2009; Strauss y Corbin, 2002). Por esta razón, adoptamos la técnica del análisis de contenido que incorporó, al término del proceso de reducción de los datos, ciertos matices de corte cuantitativo en referencia al recuento (frecuenciación) de las unidades del análisis (UA) extraídas del discurso de los sujetos entrevistados.

El fundamento de nuestra decisión metodológica (y su diseño) se ha basado en que la interrelación profesional como objeto de estudio es resultado de una realidad social en un contexto dado, y es inseparable de los propios sujetos intervinientes, de sus

expectativas, intenciones y sistemas de valores. Construcción (social) que se apoya en los significados compartidos (comunicación e interacción) contextualizados en una cultura, una identidad profesional, unas particulares relaciones profesionales y la propia arquitectura de conocimiento profesional fruto de la experiencia reflexionada.

Se aborda este conocimiento desde el análisis del discurso y de las percepciones de los sujetos participantes que nacen de la construcción biográfica de una teoría fundamentada emergente de su práctica profesional (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011). Y todo ello sin violentar los principios básicos de sistematización y procedimientos propios de la investigación de la teoría fundamentada (*ground theory*) (Charmaz, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Principalmente, identificando las unidades de significado de los propios relatos, tras observar regularidades en las unidades de registro (UR) después de reiterados usos y preguntas sucesivas sobre el tema. Y continuando el proceso la sistematización y categorización de las UR por similitudes o valores compartidos aportando la “base” para la creación de teoría. Desde este punto, proseguimos hacia el conocimiento de las diferentes capacidades que conforman el desarrollo de un liderazgo pedagógico en los centros públicos investigados. Dentro de este marco nos centramos en quienes llevan adelante la dirección escolar, en sus creencias, ideas y valoraciones acerca de dichas capacidades y que están integradas en el desempeño de su tarea diaria.

## ***2.2. Criterios de selección y distribución de informantes clave***

Se buscó un conjunto intencional de institutos y directivos escolares como informantes clave pues contaban con un amplio recorrido en innovación o como líderes en procesos de mejora. Desde sus relatos de experiencia profesional y su conocimiento sustantivo, se podrían así extraer claves de reflexión desde las que repensar sus prácticas a la hora de apoyar el liderazgo pedagógico y promover la mejora de los resultados escolares de los estudiantes.

Se configuró una muestra intencional relativamente homogénea-restringida en función de tres criterios fundamentales: 1) de conveniencia, para garantizar la accesibilidad y predisposición a participar en la investigación; 2) contextual, interesaba captar la perspectiva meso y micro de la labor de la dirección escolar en centros ubicados en contextos diferentes; y 3) una perspectiva (biográfica) cronológica y procesual de la tarea de dirección, para lo que se considera imprescindible que los sujetos entrevistados hayan estado en la dirección a lo largo de un período mínimo de 3 años.

Desde esta perspectiva seleccionamos 15 centros de educación secundaria en la provincia de Granada (Andalucía) distribuidos bajo los siguientes criterios: a) ubicación geográfica (cinco en el centro urbano, cinco en barrios aledaños al macro-centro y cinco en zonas periféricas y comarcales); b) indicadores de clase social y origen socio económico de sus estudiantes (cinco de clase media-alta, cinco de clase media y cinco de clase baja), c) oferta educativa de los centros (planes y programas de atención) y c) financiados con fondos públicos. Estos aspectos se pueden observar en la Tabla 3.

Todas las entrevistas se realizaron a los directores y directoras de los Institutos de Educación Secundaria seleccionados siendo mujeres en los centros C5, C8, C11 y C12; mientras que en el resto son varones.

Tabla 3. Criterios de selección y distribución de la muestra de centros

CENTROS EDUCATIVOS (INVESTIGADOS)	UBICACIÓN Y CONTEXTO GEOGRÁFICO	COMPOSICIÓN Y CLASE SOCIAL*	OFERTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS	TIPO DE CENTRO
C1 al C5	Zonas periféricas y comarcales	Clase Baja o media-baja	ESO, Bachillerato, Programas de atención a la diversidad, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	Financiado con fondos Públicos
C6 al C10	Macro Centro urbano	Clase Media-Baja		
C11 al C15	Centro Urbano	Clase Media		

Nomenclatura de codificación de entrevista: Cn°= Centro y número identificativo; D = Directores/as.

\* Datos facilitados por los centros escolares y la administración educativa (Séneca)

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Técnicas de recogida y procesamiento de datos

Se realizaron 15 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas, tematizadas en los procesos de interacción profesional entre directivos y otros profesionales del centro educativo.

El tema-guión de la entrevista se basa en indagar sobre la teoría fundamentada de los directivos acerca del desarrollo de su liderazgo, al tiempo, se pretende extraer claves comprensivas sobre cómo se apoya esta función desde labores pedagógicas y/o distribuidas. Se indaga sobre el desarrollo de las funciones en sí, así como en el tipo de intervención (grado de presencia, relevancia y apoyo) y el resultado al intentar desarrollar las capacidades de un liderazgo pedagógico.

El tiempo total de las entrevistas= 18 horas, 15 minutos (Media por entrevista=1 hora, 13 minutos). Edad de los entrevistados: Entre 63 y 37 años de edad (media de 50 años de edad), Sexo de los entrevistados= 4 Mujeres y 11 Hombres.

De forma complementaria, se utilizó el Software para el análisis de datos NVivo8 para organizar y analizar información, compararla y darle sentido de forma más rápida y segura.

### 2.4. El procedimiento de análisis y categorización de los datos

La reducción de los datos, entendida como la síntesis y categorización de la información, se realizó inductivamente a partir del *análisis de contenido*, la secuenciación de preguntas y la profundización sucesiva, técnicas propias de la investigación sobre teoría fundamentada (Charmaz, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Se completó este proceso con otras indagaciones e interpretaciones emanantes del análisis de discurso (Wertz et al., 2011).

La categorización y estructuración de los datos (Tabla 5) se inició con el análisis de la información recogida en el trabajo de campo. Con la ayuda del programa Nvivo8, los datos fueron extrayéndose de las fuentes de información y organizándose en unidades de registro (UR). De forma sucesiva, las UR se reconvirtieron en *indicadores* (I) al someterse a un “1º vuelco” y conformar un conjunto de pre-categorías. En la siguiente Tabla 4 se presenta, por centro y tipología de centro, el número de unidades de análisis (UA) y unidades de registro (UR) e indicadores (I) resultante de la primera fase del proceso de categorización. Al respecto, a priori a los resultados de la investigación, se

observa la tendencia: menor clase de centro mayor cantidad de indicadores que hacen referencia al liderazgo pedagógico, es decir, mayor cantidad de referencias al liderazgo pedagógico en los contextos con mayor riesgo de exclusión/fracaso.

Tabla 4. Clasificación por tipo de centro de unidades de análisis (UA) y unidades de registro (UR) e indicadores (I) resultantes del proceso de categorización

CENTRO	UNIDADES DE ANÁLISIS (UA) (PÁRRAFOS ANALIZADOS)	UNIDADES DE REGISTRO (UR) INDICADORES (I)
Centro 1	19	107
Centro 2	17	169
Centro 3	23	133
Centro 4	17	44
Centro 5	18	67
<b>Total Clase Baja</b>	<b>94</b>	<b>520</b>
Centro 6	28	87
Centro 7	22	153
Centro 8	18	27
Centro 9	23	76
Centro 10	23	82
<b>Total Clase Media-Baja</b>	<b>114</b>	<b>425</b>
Centro 11	22	49
Centro 12	18	64
Centro 13	18	37
Centro 14	21	57
Centro 15	17	68
<b>Total Clase Media</b>	<b>96</b>	<b>275</b>
<b>Total analizado</b>	<b>304 UA</b>	<b>1220 UR – I</b>

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la estructuración de los datos, luego del 1º vuelco y con un bajo nivel de concreción, las pre-categorías emergentes pudieron ser organizadas en grupos. Posteriormente, un “2º vuelco” favoreció la reorganización de los indicadores en una serie de categorías ya consolidadas. En este punto, la información se presentaba de forma tal que emergía como una de las más referenciadas la categoría que evidenciaba la capacidad de la dirección a la hora de intentar motivar procesos de autoevaluación en el profesorado.

En la fase final, se aplicó un análisis por medio de esquemas de relación (con flechas, tipos de redes y nexos), el cual nos permitió observar la forma en que se predisponían sus indicadores (I) en un conjunto de sub-categorías emergentes:

- ✓ Administración educativa
- ✓ Dirección
- ✓ Inercia histórica y cultura escolar
- ✓ Profesorado

Una vez presentadas las sub-categorías emergentes, se les asignó un índice de frecuencia categorial (IFC) establecido por el número de indicadores (I) que contenían<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Sin ser estadístico, sino aproximativo, el índice de frecuencia categorial (IFC) representa el peso significativo de la información contenida en las UR. Dicha frecuencia responde al porcentaje proporcional del IFC total de la categoría superior.



Una vez calculado y otorgado el IFC a las variables de interés del estudio (tipo de centro, referencias positivas y negativas) fue posible obtener algunos datos preliminares que aportaron una perspectiva previa a los resultados finales del estudio.

Tabla 5. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido

↓ Análisis de contenido documentos ↓		
<b>ENTREVISTAS</b> (Unidades de registro) ↓		
↓ Indicadores o unidades de análisis UA (esquemas de relación) ↓		
↓ 1º Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓		
Estructuración de categorías Nvivos	<b>PRE- CATEGORÍAS</b>	Reducción de datos Nvivos
↓ 2º Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓		↓
↓	<b>CATEGORÍAS CONSOLIDADAS</b>	
↓ Índices de Frecuencias Categorial (IFC) ↓		
↓ Categoría capacidad de la dirección a la hora de intentar motivar procesos de autoevaluación en el profesorado ↓		
↓ Organización de Indicadores (Esquemas de relación) ↓		
↓ Sub-categorías (IF por Sub-categorías) ↓		
Análisis de discurso de las unidades de significado		

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de estas cuestiones se pueden observar en el gráfico 1 evidenciando como la administración educativa (42% IFC) y el profesorado (28% IFC) son centrales cuando el director pretende desarrollar procesos de autoevaluación. Entre ambas sub-categorías ocupan el 70% del IFC total. No menos importante son: la inercia histórica y la cultura escolar (18% IFC) y el propio papel que realiza la dirección (12% IFC).

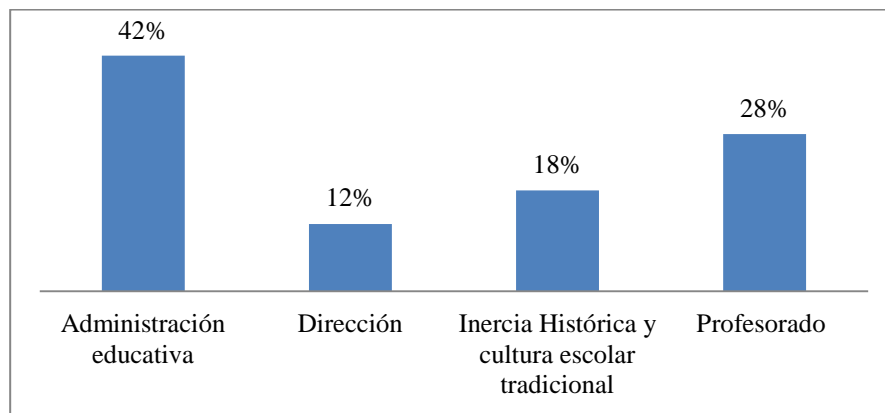


Gráfico 1. Total IFC por sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Avanzando, si prestamos atención a la variable “tipo de centro” es posible observar cómo en tres de las cuatro sub-categorías los centros de clase baja registran el porcentaje de IFC mas alto (administración educativa 22% IFC; dirección 7% IFC; profesorado 10% IFC). Así mismo, la administración educativa en los centros de clase baja emerge como el cruce más referenciado (22% IFC). Por otro lado, la cuestión del profesorado parece preocupar en la misma medida a los tres tipos de centro (clase baja 10% IFC; clase media 9% IFC; clase alta 9% IFC). No obstante, mientras que las actuaciones de la dirección (7% IFC) respecto al desarrollo de la autoevaluación son

más referenciadas en los centros de clase baja, la inercia histórica y cultura escolar parecen afectar más a los centros de clase media (9% IFC) y alta (7% IFC).

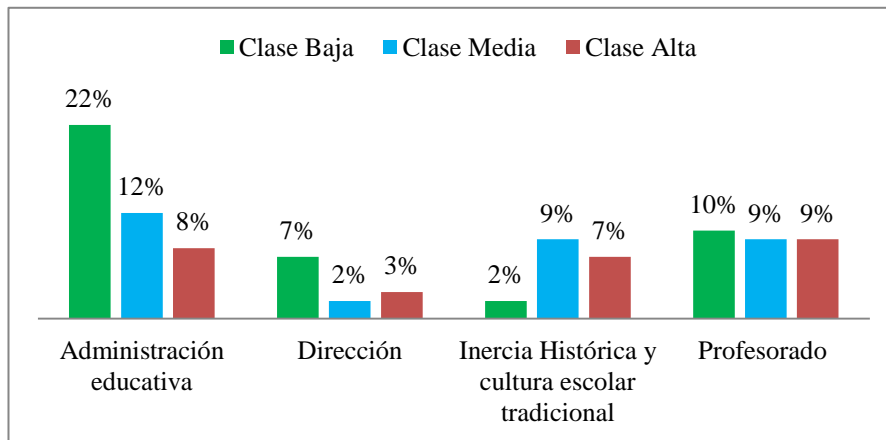


Gráfico 2. IFC por tipo de centro y sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la estructura de nuestra investigación, en el próximo apartado presentaremos los resultados del estudio acompañados de los fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas a los directores de los centros. Dichos fragmentos al tiempo que representan las unidades de significado emanantes del análisis del discurso, suponen el fundamento empírico contenido en las sub-categorías emergentes.

### 3. Resultados

En el siguiente gráfico 3 se refleja la distribución de las referencias en función del sentido dado por los entrevistados al momento de poder desarrollar su capacidad de impulsar procesos de autoevaluación. Al respecto, las referencias positivas harían mención a cuestiones, aspectos o factores que favorecen el desarrollo de la autoevaluación, en caso contrario, se han registrado como referencias negativas. Atendiendo a los porcentajes, podemos observar cómo las referencias negativas prevalecen sobre las positivas sumando un 68% del IFC total de la categoría. En sintonía, será la sub-categoría que hace mención a la administración educativa la que presenta el mayor porcentaje de IFC en términos de referencias negativas (32% IFC) seguida con la sub-categoría profesorado (28% IFC) y la que refiere a la inercia histórica y la cultura escolar tradicional (18% IFC). Rompiendo esta tendencia (negativa), emerge la sub-categoría dirección la cual, si bien presenta el IFC más bajo (11% IFC), integra únicamente referencias positivas.

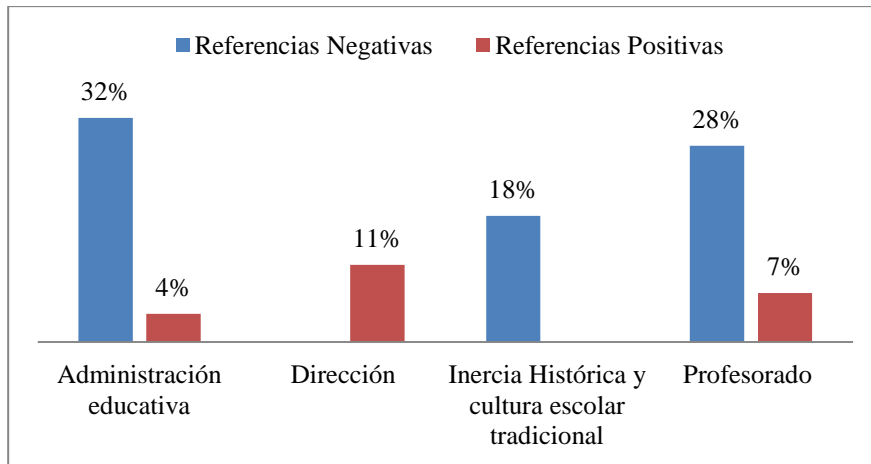


Gráfico 3. Referencias positivas y referencias negativas por sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el gráfico 4, suma la variable “clase de centro” en un “cruce” con cada una de las sub-categorías emergentes. Así mismo, se destaca cómo los centros de clase baja, manifiestan en las sub-categorías administración y profesorado los mayores porcentajes de referencias negativas (43% IFC-45% IFC). No obstante, en la sub-categoría dirección, son los mismos centros de clase baja los que presentan el porcentaje de IFC más alto, aunque de referencias positivas (55% IFC). Por otro lado, el cruce revela una amplia distribución de porcentajes en la sub-categoría profesorado la cual abre el discurso a los dos tipos de referencia en los tres tipos de centros. Dicho comportamiento categorial no ocurre en las sub-categorías inercia histórica y cultura escolar tradicional y dirección que únicamente manifiestan referencias negativas (inercia...) o positivas (dirección) en los tres tipos de centro.

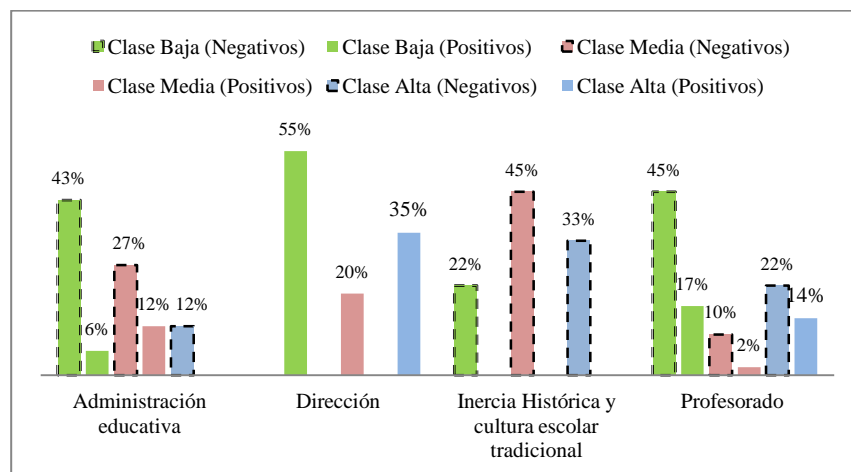


Gráfico 4. Referencias positivas y negativas por clase de centro y sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los gráficos 3 y 4 desplegaremos el análisis de forma particular en cada de las sub-categorías emergentes.

### 3.1. Administración educativa

La tendencia negativa manifestada por los entrevistados en referencia a su capacidad de desarrollo de la autoevaluación y el vínculo con la *administración educativa* encuentra explicación en una serie de aspectos. Intentando establecer un orden en el análisis de los hechos relatados podemos apuntar, en primer término, la ausencia de una *propuesta* clara por parte de la *administración educativa* en referencia al desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado. Así lo manifiestan los responsables de la dirección en centros de clase media:

*Hace tres años la administración planteó la posibilidad del que el profesorado, a título personal, se autoevalúe, y ¿Qué ha pasado desde entonces? Pues ha quedado en la nada. (C6) [...] No existe un proceso de autoevaluación clara y de planteamiento de objetivos claros. (C9) [...] Entiendo que la consejería me tiene que evaluar y además tenemos que autoevaluarnos, pero ellos me tienen que posibilitar procesos para esto. (C7) [...] tengo predisposición para la autoevaluación pero ¿Qué es lo que realmente tengo que hacer? ¿Cómo? y ¿Tengo los medios para hacerlo?*

A pesar de estas cuestiones, la *administración educativa* ha buscado impulsar la autoevaluación en los centros, sin embargo, los directores expresan que la iniciativa parece adolecer de un *planteamiento procesual* tanto en contenido como en forma:

*La administración ha impuesto la autoevaluación [...] no lo ha planteado de forma adecuada [...] debería hacer un poco de pedagogía y explicar objetivos, procesos, etc. [...] A las personas les molesta hacer cosas sin saber el porqué, y si no le ven la utilidad piensan que los distraen de su trabajo y es peor. (C8)*

En este sentido, la normativa que sustenta la elaboración y aplicación de la autoevaluación tampoco parece aportar un *diseño* que de preponderancia al profesorado. Así lo expresan dos directores de centros de clase baja:

*Siguiendo la normativa, la autoevaluación debe ser elaborada por el equipo directivo y por un equipo de evaluación conformado por los padres, el conserje, el alumnado, etc., [...] la administración se olvida que el protagonista debería ser el profesorado (C11) [...] Por querer ser muy participativo y democrático dejamos a un lado al profesorado. (C13)*

A su vez, dicho *diseño* debería conectar con la realidad escolar, sin embargo, en la práctica, parece dificultar aún más la buena predisposición de los profesionales de la educación para con la autoevaluación. Esta cuestión atañe a directores de centros tanto de clase alta como baja:

*Para la autoevaluación debemos elegir cuatro ámbitos para desarrollar con ítems donde tú tienes que rellenar de una forma muy encorsetada [...] son encuestas súper largas y el formato es muy poco preciso [...] son mas teóricas que prácticas y no me llevan a ver realmente que debo mejorar. (C2) [...] no está funcionando y no está sirviendo [...] nos exigen y el diseño es contradictorio [...] nos piden que nos autoevaluemos y no sabemos de que, no sabemos cómo, ni las consecuencias que tiene. (CA) [...] No sé si materialmente se podría hacer y no sé cómo hacerlo bien [...] dos años teniendo que hacer autoevaluación y no está bien hecho, damos palos de ciego [...] no encuentro apoyo ni orientación práctica y real. (C13)*

Sumada a esta cuestión, se encuentra el margen de decisión (empowerment) que otorga la administración educativa al director para poder contar con la participación de un profesorado que parece no “encontrarse” dentro de este planteamiento:

*Las aportaciones las hace quien está interesado, y el que no...no las hace ¡y no pasa absolutamente nada! (C14) [...] yo no puedo decirle a mis docentes “perdona, pero hay que autoevaluarse” (C15) [...] al final lo que hacemos es obligar sin garantías a la gente*

*a evaluarse, pero claro, yo me expongo y así la gente no avanza porque no le ve utilidad.*  
(C11)

No menos importante es lo que acontece en los centros de clase baja al término de la aplicación de la autoevaluación. En esos momentos, las actuaciones de la inspección educativa nos revelan, a través del testimonio de los entrevistados, una racionalidad ciertamente tecnocrática e instrumental:

*Al término de la autoevaluación la administración nos obliga a entregarle al inspector una extensa memoria [...] dicho documento lo aprueba el consejo escolar, ni siquiera el claustro (C14) [...] todo se tuvo que centrar en un informe del profesorado explicando por qué había suspendido más de un 50% del alumnado (C15) [...] Ante la posición fiscalizadora del inspector es muy difícil, ya que no viene a ayudarte, a reflexionar contigo... a buscar soluciones [...] la gente no funciona obligada a la fuerza (C13) [...] La actitud de la inspección, es fiscalizadora, censora e inquisitorial (C11) [...] la administración no ayuda, fiscaliza, y además empieza de la peor manera posible, que es a través de la dirección.*

Como enlace y representante directo de la administración educativa con los contextos escolares se espera una postura más comprensiva de la inspección educativa ante la situación en la que se encuentran estos centros. No obstante, si se pretende mejorar la aplicación de la autoevaluación se requiere un serio replanteamiento de nuestro modelo directivo hacia un fortalecimiento de las competencias del director que permita empoderarlo de cara a la gestión real de estos procesos (Moral y Amores, 2014; Leithwood, 2009; Anderson, 2010; Maureira, 2004, 2006).

### **3.2. Profesorado**

La segunda sub-categoría más referenciada hace mención al *profesorado*. La organización de la información refleja una resistencia a priori a la implantación de la autoevaluación sin distinción de la clase del centro:

*La autoevaluación no está al día, no es lo normal, no se ve bien, y no se hace [...] si yo ahora mismo se lo pido al profesorado la reacción va a ser mala (C7) [...] Cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado (C15) [...] Algunos docentes piensan que tratamos de meternos en un terreno que no nos compete (C9) [...] La autoevaluación en el profesorado ha sido muy regular entendida y resistida (C3).*

Avanzando sobre la comprensión de estas afirmaciones, el análisis del discurso permitió identificar uno de los factores principales que podrían explicar la resistencia del profesorado a auto-evaluarse:

*La autoevaluación es hacer un esfuerzo de autocrítica de mejorar lo que se hace y eso le cuesta al profesorado (C13) [...] Cuesta mucho trabajo mirar hacia adentro, es para mí la principal dificultad de la autoevaluación, analizar los posibles fallos y hacer propuestas de mejora, ahí hay reticencias (C11) [...] ya hubo resistencia hacia la autoevaluación [...] hay quien se sintió herido con el planteamiento. (C15) [...] Somos poco autoexigentes y cuando los resultados no son lo que esperamos hay poca autocrítica y se culpa al alumnado. (C8) [...] En la autoevaluación el nivel de autocrítica es en general bajo. (C6) [...] Hacer autocrítica y reconocer fallos es muy complicado y sobre todo cuando muchos profesores se blindan por no reconocer la frustración de no saber llegar al alumnado. (C3)*

Como se manifiesta, el hecho de que el profesorado deba realizar un ejercicio de auto-crítica y auto-reflexión (compartir sus conclusiones) le supone que tiene que exponerse y enfrentarse a lo que De la Herrán (2002) denominó “ego docente”. Dicha cuestión, entre otras, convierte a la autoevaluación en una práctica ciertamente compleja. No obstante, el planteamiento de estas propuestas posibilita que este tipo de

comportamientos no queden a la sombra de una cultura escolar que da lugar a la atomización y al aislamiento profesional (De la Herrán y González, 2004).

### **3.3. Inercia histórica y cultura escolar tradicional**

Responsables de la dirección escolar de los tres tipos de centro han manifestado que al momento de desarrollar la autoevaluación la *inercia histórica* se convierte en un factor negativo (y un sesgo) que inclina la balanza hacia la reticencia de este tipo de propuestas. Así lo expresan los entrevistados:

*La autoevaluación es imprescindible, pero es verdad que no se tiene ningún tipo de costumbre. (C12) [...] No estamos acostumbrados los profesores a esto y nos sienta regular. (C3)*

En otros contextos, desde una perspectiva más generalista, se introducen los términos “cultura” y “tradicición”:

*Lo veo muy difícil porque nos falta la cultura autoevaluación. (C5) [...] El profesorado de Andalucía tiene muy poca cultura de la autoevaluación. (C6) [...] Hay mucha resistencia y depende también de la falta de tradición en autoevaluación. (C14)*

Lejos de ajustarse a una implementación comprensiva y procesual de la autoevaluación, la cual facilitaría el panorama, las actuaciones de la administración educativa parecen no poder revertir la *inercia histórica*:

*La autoevaluación es complicadísima porque no estamos acostumbrados y si lo hacemos es porque nos obligan. (C1) [...] Nos falta la cultura y la formación, y hacerlo de repente a golpe de decreto está claro que no funciona. (C4) [...] Hasta que la administración no comience a andar en este tema yo no puedo tirar...tienen que empezar a andar ellos, después voy yo y luego el centro. Integrar la autoevaluación es un proceso que debe estar asumido de forma integrada. (C8)*

La interpretación de los fragmentos refleja una discrepancia clara entre la perspectiva situacional de los directores y la racionalidad (tipo de gestión) que adopta la administración educativa sobre estos temas. No obstante, como lo manifiesta el último testimonio, estar en sintonía podría ser una de las claves para el óptimo desarrollo de la autoevaluación.

### **3.4. Dirección escolar**

A diferencia de las anteriores sub-categorías, la que hace mención a la *dirección escolar* subraya un conjunto de aspectos positivos que desde la dirección ayudan a potenciar el desarrollo de la autoevaluación. Presentes en los tres tipos de centro, aunque con una presencia mayor en los de clase baja (55% IFC) los responsables de la dirección relatan cómo se hace indispensable tomar la *iniciativa* de cara a activar procesos de autoevaluación:

*Analizamos y elaboramos diferentes cuestionarios de autoevaluación, la convertimos en propuesta y la llevamos a la administración [...] mi función en este caso es canalizar, llevar propuestas y en base a ellas mejorarlos. (C12) [...] Nosotros llevamos la propuesta, era complejo, pero ya estamos comenzando con algo de autoevaluación...y también del equipo directivo, nosotros nos autoevaluamos también. (C15) [...] Las propuestas van relacionadas con la autoevaluación que hacemos al final del curso y pensando en la mejora para el curso que viene. (C11)*

Por la situación de su alumnado y su emplazamiento, entre otros factores, los centros de clase baja deben enfrentarse a diario a un hándicap que los singulariza. Las dificultades y el desafío de afrontar una tarea en contextos en desventaja

(disadvantaged contexts), en muchos casos, empodera a los equipos directivos en clave proactiva sin esperar a que las iniciativas lleguen desde fuera.

En sintonía, entre las prácticas identificadas capaces de promover la autoevaluación, destacamos aquellas que hacen alusión al liderazgo pedagógico en los centros estudiados. En este sentido, y como lo afirma Bolívar (2012), se considera central que el director busque estrategias para implicar al personal. Distribuir y delegar competencias en pos de un proyecto común lo conducen a establecer una línea democrática que potencia al profesorado:

*Nosotros la autoevaluación la planteamos por medio del jefe de departamento [...] le explicamos la propuesta de autoevaluación y acordamos [...] de esta forma el jefe de departamento se ha implicado y lo ha hablado con el profesorado [...] ha promovido el proceso. (C8) [...] No se puede imponer la auto-evaluación porque si no estás condenado al fracaso, entonces tienes que llegar a conocer la gente, recoger sus aportaciones, oírlas e ir llevándolas, canalizándolo todo [...] conduciéndolos hacia las líneas donde acordamos proyectar al centro. (C2)*

Considerando las resistencias y reticencias mencionadas en las sub-categorías anteriores, se hace necesario que el director desarrolle (y ponga en juego) un conjunto de *habilidades sociales* que predispongan de forma positiva al profesorado de cara a materializar propuestas como la autoevaluación:

*Para este tipo de cosas nuevas, complejas, la labor fundamental del equipo directivo no es el despacho, es el recreo, es el pasillo, los cambios de clase, en medio de las clases, en la sala de profesores, saber qué es lo que les pasa a mis compañeros [...] ese el trabajo de base. (C4) [...] a los compañeros para convencerlos y demostrarles con hechos que lo que planteamos funciona y que si lo hacemos juntos que sale mejor [...] nada de obligarlos, la gente funciona mejor por el convencimiento [...] (C11) [...] lo más importante es la convivencia en el centro, porque desde ahí, desde abajo, es como se va formando a la gente [...] mano dura pero con guante de seda [...] informando, no obligando y explicando el porqué de esto y no de lo otro [...] en la relación [...] me centro en las relaciones, en el clima del centro. (C9)*

La construcción de un clima del centro basado en la confianza y el respeto mutuo son las bases de una autoridad moral que genera implicación y compromiso, ambos indispensables para poder desarrollar propuestas que, como la autoevaluación, pueden suponer un desafío de logro para los directores escolares.

#### 4. Conclusiones y discusión

Es de común reconocimiento que el ejercicio de un liderazgo de tipo pedagógico es un dispositivo para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. En estos términos fue calificado por el Informe McKinsey, sumando el dato de ser el segundo factor institucional en potenciar indirectamente el logro de los aprendizajes. Dicha afirmación se completa con el despliegue de una serie de capacidades directivas que en la práctica diaria abarcan un amplio abanico de funciones.

Ahora bien, si nos situamos desde una perspectiva organizacional de la escuela y pretendemos entenderla como una unidad básica de mejora, debemos asociar al liderazgo pedagógico a sus acepciones más citadas, según el caso, distribuido, horizontal, democrático, instruccional, etc. Dichas características, no son ni más, ni menos, que los ejes transversales que soportan y empoderan el ejercicio de un liderazgo pedagógico que se expresa por medio del ejercicio de sus capacidades. No obstante, para su desarrollo óptimo, se hace necesario un marco de acción que de forma horizontal (centro educativo) y vertical (administración educativa) le permita un cierto

margen de autonomía en sus actuaciones y no le ofrezca resistencias (Bolívar, 2014, 2010a, 2010b, 2011; Bolívar, López-Yañez y Murillo, 2013; López-Yañez y Lavié, 2010; Mulford, 2006; Murillo, 2006).

Desde esta perspectiva, uno de los retos del modelo español será crear unos patrones de gestión y regulación que repercutan positivamente en el fortalecimiento de la dirección pedagógica como un elemento clave para la mejora de la organización y del profesorado (Elmore, 2010; Leithwood, 2009; OCDE, 2008).

En cuanto a activar procesos de autoevaluación, el liderazgo pedagógico debe asumir, desde el punto de vista funcional, que esta tarea supone un cambio de antemano en las prácticas docentes. Al respecto, la inercia del modelo burocrático y la estructura organizativa de los centros suelen pro-formar una rutina que lo aleja no solo del desarrollo de esta capacidad, sino también de su meta fundamental, la mejora de los resultados de aprendizaje.

No obstante, en nuestro contexto de investigación constatamos que activar la autoevaluación es posible siempre y cuando se consideren como factores clave a: la administración educativa, al profesorado, a la inercia histórica y cultura escolar y a la misma dirección (y/o equipo directivo). En este mismo orden también se ha reflejado el grado de dificultad que supone para los directores poder llevar a cabo este proceso.

Así pues, el tema de la administración educativa está presente e inquieta en diferente medida a los líderes de los tres tipos de centro. Sin embargo, una tendencia preocupa, la que sitúa a los directores de los de clase baja con mayores discrepancias en su relación con la administración educativa. Dicha situación podría estar dando cuenta de que en aquellos contextos escolares donde las dificultades (y resultados) “no cuadran” dentro de los estándares preformados por administración educativa, no se están aplicando parámetros ni propuestas a la altura de las circunstancias que se viven a diario. Esta afirmación se refleja en el descontento general con la falta de una propuesta clara (por parte de la administración), procesual, portadora de un diseño liderado por el profesorado y flexible a la realidad que se vive en los centros. Al respecto, se revela en la aplicación el poco margen de decisión real que poseen los directores al momento de ofrecer una iniciativa de mejora escolar.

En referencia al profesorado, en los tres tipos de centro se detectan parcelas que se resisten a la autoevaluación. Una vez más, es en los de clase baja donde esta cuestión es más referenciada. Cabe resaltar que mayormente las discrepancias del profesorado son al modelo de autoevaluación propuesto por la administración educativa, pudiendo reflejar un desajuste a medida que nos dirigimos hacia contextos con más dificultades y con resultados educativos menos satisfactorios. Esta cuestión no quita que se refleje una resistencia a la autoevaluación por parte del profesorado que lejos de restarle responsabilidad muestra su rechazo hacia la auto-crítica y la auto-reflexión compartida, así como deja a la luz el cobijo que encuentra en una cultura escolar que no condena el ego-docente, ni su aislamiento (De la Herrán y González, 2004).

El tema de la inercia histórica y la cultura escolar tradicional también es considerado de forma compartida como un factor negativo de cara a la implantación de la autoevaluación. En este sentido, el hecho de no tener “costumbre”, “cultura” o “tradición”, pretende, pero no llega, a justificar la negativa de quienes no quieren asumir el compromiso que supone ajustarse a una implementación comprensiva y procesual de la autoevaluación. Ya sea por parte del profesorado, la dirección o la



administración educativa, el comienzo del final de la inercia histórica será cuando cada una de las partes asuma su responsabilidad y avancen conjuntamente hacia el objetivo común de mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado (Antúnez, 1999; Anderson, 2010).

Por último, se expresó positivamente acerca de papel que, en general, desarrolla la dirección escolar en los tres tipos de centro. De base, se reconoce que el director debe poner en práctica un conjunto de habilidades sociales y competencias de relación que potencien la creación de un clima de confianza y respeto (Moral y Amores, 2014). De esta forma, los vínculos no se establecen a partir de la autoridad formal del director, son personales y con un hándicap de implicación profesional que supera la obligatoriedad y alcanza altas cotas de compromiso. En sintonía, será en los centros de clase baja donde los directores y sus equipos directivos actúan tomando iniciativas que se materializan en estrategias proactivas de cara a la autoevaluación. A estas prácticas se suman aquellas que buscan la implicación docente mediante la distribución de responsabilidades y el ejercicio democrático del liderazgo en la toma de decisiones.

Como se constata, las prácticas de un liderazgo que pretende tener con impacto en el aprendizaje debe implicar la incorporación de procesos de autoevaluación. Los esfuerzos de los líderes escolares por avanzar en esta línea llegarán a buen puerto si se cuenta con una autonomía real y un rango de acción que logre empoderar a los directores, y por ende, al profesorado. A su vez, para que puedan crear espacios para la autoevaluación, será necesario que los líderes trabajen en la horizontalidad con los docentes, que los puedan acompañar y asesorar en pos de la mejora de su labor pedagógica. Entendidas como “acciones de apoyo e intervención pedagógica” (Rodríguez Molina, 2011) se pretende que estas actuaciones no solo incidan en la gestión administrativa de la escuela, sino también en “lo pedagógico” con impacto en todas las esferas que componen la institución educativa (curricular, organizativa, administrativa, comunitaria, etc.)

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: el estudio de otras capacidades del liderazgo, el impacto del liderazgo pedagógico en centros ubicados en contextos en desventaja, la identificación de buenas prácticas en el liderazgo escolar, estudios de caso en referencia al ejercicio del liderazgo pedagógico en el contexto español, entre otros.

## Referencias

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: ICE Universidad Deusto.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras, factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Batlle, F.A. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102-110.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2010a) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(julio-diciembre 2010). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/>
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2).
- Bolívar, A., López-Yañez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M.R. (2013). Construir la capacidad de mejora: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rmos*, 10-11(julio-diciembre), 11-33.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35(4), 29-46.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry. Handbook of Qualitative Research*. (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- De la Herrán Gascón, A. y González Sánchez, I. (2004). *El ego docente, punto ciego de la tarea profesional del maestro*. Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- De Federico, F. (2002). Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada. Ponencia desarrollada para el *Congreso de Innovaciones Educativas REDUC 2002*, Argentina.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Farland, D.S. y Gullickson, A.R. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao: Mensajero.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández Prudencio, M. y Sarramona López, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54(4), 559-575.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CA.

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de [http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro\\_Liethwood.pdf](http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro_Liethwood.pdf)
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- López-Yañez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 1-10.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Moral Santaella, C. y Amores Fernández, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-22.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Nieto, J.M. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Barcelona: Praxis.
- OCDE (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OCDE.
- Rodríguez Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2).
- Santos Guerra, M.A. (1998). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y aprendizaje*, 41, 143-158.
- SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) (2009). Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión. *Cuaderno Pedagógico, n° 4*. México: SEIEM.
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. y Pareja, A.S. (2009). Schools principals at work. A distributed perspective. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 87-110). Nueva York: Routledge.

- Spillane, J. y Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: using logsto study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Wertz, F.J., Charmaz, K. y McMullen, L.M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Nueva York: The Guilford Press.

## Anexo 1

### Ejemplo de proceso de análisis de datos

---

Fragmento a indicador:

Ej.1: "...cuando el inspector viene es que se sienta, no cómo estamos tu y yo, sino que él se sienta allí, tu aquí en el frente como el profesor y le dice "usted! ¿Porque suspende tanto?"

Indicador y codificación: C.3.5 [55] Establecer procesos de autoevaluación → factor inspección-administración (negativo) → redición de cuentas – fiscalización sin reparar en causas.

Ej.2: "...la actitud de la inspección, es fiscalizadora, y es un profesor que pasa 30 horas en toda la semana, pues le sienta muy mal que el inspector le diga "¿Y tú porque suspendes?! ¿Por qué los niños no estudian?" porque encima de todo es como una actitud censora fiscalizadora, inquisitorial de "¿A ver qué pasa?!"

Indicador (UR) y codificación: C.3.5 [56] Establecer procesos de autoevaluación → factor inspección-administración (negativo) → fiscaliza, no repara en las causas de los resultados.

---

Indicador a unidad de análisis

Categoría: Administración educativa

Sub-categoría: Inspección

Ej.1: Indicador y codificación: C.3.5 [55] - localizador (UA)

Ej.2: Indicador y codificación: C.3.5 [56] - localizador (UA)

---

Frecuenciación

Categoría: Administración educativa:

Clase baja: 15 Clase media: 10 Clase alta: 6

Sub-categoría: Inspección: 5 negativos

---

Cruces y gráficas

-Por clase de centro (categorías y sub-categorías)

-Por capacidad de liderazgo (categorías y sub-categorías)

---

Fuente: Elaboración propia.