



Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 6(2), 2018, ISSN 2255-453X

© Global Knowledge Academics, las autoras.

Todos los derechos reservados. <http://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion>

## LA DIRECCIÓN ESCOLAR ANTE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

The School Direction to the Development of the Autonomy of the Centers

ANTONIA LÓPEZ MARTÍNEZ, MARGARITA R. RODRÍGUEZ-GALLEGO, ROSARIO ORDÓÑEZ-SIERRA

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla, España

---

### KEY WORDS

*Autonomy  
Schools  
Planning  
Methodological processes  
Evaluation  
Management  
Improvement*

---

### ABSTRACT

*This study focuses on knowledge of the difficulties to achieve the autonomy of the schools and to advance in their capacity of management, from the perspective of school principals. The research presented has employed a qualitative methodology in which 20 directors have collaborated, 70% are men and the remaining 30% are women. The data collection was carried out through semi-structured interviews, which had a flexible script of open questions written based on the development of the autonomy of the centers. The content analysis of the different interviews carried out established a system of categories, codes and frequencies that allowed us to establish the weight of each of the categories. In the results, consequences are deduced in the four dimensions studied: planning, methodology, evaluation and improvements for the daily work in the centers.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Autonomía  
Centros Escolares  
Planificación  
Procesos metodológicos  
Evaluación  
Dirección  
Mejoras*

---

### RESUMEN

*Este estudio se centra, en conocer, desde el punto de vista de los directivos, las problemáticas fundamentales que encuentran en su práctica sobre el desarrollo de la autonomía en los centros y, su capacidad de gestión. La investigación presentada ha empleado una metodología cualitativa en la que han colaborado 20 directores/as, el 70% son hombres y el 30% restante mujeres. La recogida de los datos se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas, que contaron con un guion flexible de preguntas abiertas redactadas en base al desarrollo de la autonomía de los centros. Se ha desarrollado un análisis de contenido de las distintas entrevistas realizadas y se ha establecido un sistema de categorías, códigos y frecuencias que nos ha permitido establecer el peso de cada una de las categorías. Del análisis de los resultados se deducen consecuencias en las cuatro categorías estudiadas como son planificación, metodología, evaluación y mejoras para el trabajo diario en los centros.*

---

## 1. Justificación

Estudios de carácter internacional en políticas educativas europeas han considerado que la autonomía de los centros educativos y, consecuentemente, el liderazgo de la dirección escolar son factores básicos y fundamentales para mejorar la atención a la diversidad y posibilitar la cooperación entre los centros y la creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido (Euridyce, 2008; Hallinger & Heck, 2011; Leithwood, Patten & Jantzi, 2010; Pont, Nusche & Moorman, 2009). El liderazgo está considerado el segundo factor más decisivo e influyente en los resultados escolares, después de la acción del profesorado en las aulas (Bolívar, 2010b; Gairín & Castro, 2010; Informe McKinsey, 2010). Una mayor autonomía escolar y una mayor demanda en los resultados escolares hacen que sea esencial la figura del líder como medio para lograr las reformas y cambios educativos necesarios en los sistemas educativos (OCDE, 2014).

La autonomía escolar requiere recursos, formación e innovación centrada en la escuela, profesores reflexivos y rediseñar el centro como comunidad de aprendizaje. La autonomía en el currículum significa hacer del centro escolar un "proyecto de acción educativa", es decir, "un proyecto compartido" (Bolívar, 2010a, p.14-15). Llevar a cabo un proyecto común de actuación va a permitir racionalizar los esfuerzos, reducir la incertidumbre y crear líneas de acción coherentes y coordinadas por todos los miembros de la comunidad educativa. Por tanto, adquiere todo su sentido cuando se asume como un proceso de elaboración colectiva, en el que se recogen las intenciones de todos, adecuándose a la realidad y contando con los recursos disponibles. Por el contrario, pierde su sentido si se considera como una exigencia administrativa que permite la ambigüedad, la indefinición y la burocratización al formular intenciones genéricas y escasamente desarrolladas que no están basadas en el diagnóstico de la realidad de cada centro (Antúnez, 2014; Blázquez, 1993; Carda & Larrosa, 2007; Gairín & Castro, 2010; Martín Brís, 1996; Mellado-Cruz, 2016; Navareño, 2016; Stoll & Temperley, 2009).

En el desarrollo de la autonomía es importante que los centros escolares tengan conocimiento y capacidad de identificar cuáles son las fortalezas y necesidades de su entorno para poder definir sus metas y sus pautas de funcionamiento adaptadas al diagnóstico de la realidad de cada centro con sus documentos institucionales y, así, poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica. En este sentido, es fundamental considerar la formación de los directores escolares dado que son los que deben llevar a cabo el desarrollo de la autonomía de los centros con un sistema de comunicación, coordinación y

participación de toda la comunidad educativa, posibilitando un trabajo compartido, responsable y comprometido que facilite la aplicación práctica de proyectos propios.

De la misma manera, el informe TALIS [Teaching and Learning International Survey] de la OCDE (2013) recoge que una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, la dirección escolar es la responsable de generar metas y expectativas de aprendizaje en su alumnado, implantar modelos constantes de retroalimentación en la formación de sus docentes dentro de espacios de colaboración e intervención específicos para ellos (Seashore, 2009).

La necesidad de aumentar la autonomía para mejorar los resultados no es sólo una recomendación reiterada de la OCDE, dado que, las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema educativo. También desde el marco legal existe una reiteración desde (LOGSE, 1990; LOPEGCE, 1995; LOCE, 2002; LOE, 2006) y actualmente en el marco del Texto Consolidado LOE-LOMCE (2018) en las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo en el art. 120 contempla:

Los centros educativos dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.

Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

Las administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.

En las comunidades autónomas a través de los Reglamentos Orgánicos y en la comunidad autónoma de Andalucía a través del Decreto 328/2010, de 13 de julio, se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y los centros públicos de educación especial. Este Decreto recoge que los centros educativos concretarán su modelo de funcionamiento en el Proyecto Educativo, en el Reglamento de Organización y Funcionamiento y en el Proyecto de

Gestión, que son los documentos que constituyen el Plan de Centro.

Pero no basta con "nuevos" decretos de autonomía que deleguen competencias a los centros, es necesario crear unas condiciones determinadas para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad educativa (Mellado Cruz, 2016). En este sentido, el equipo directivo debe conocer muy bien la situación de partida, dificultades, características sociales, económicas y culturales del centro educativo y su contexto con la finalidad de llevar a cabo en la enseñanza, autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

La autonomía de los centros no debe limitarse a que las organizaciones educativas se centren en la gestión burocrática y recojan por escrito los valores y supuestos teóricos en los que se fundamentan los decretos legislativos de la educación porque resulta insuficiente. En este sentido Mellado Cruz (2016, p.13) recoge que *la autonomía de centros se ha entendido como la cumplimentación de documentos que responden a los requerimientos administrativos y no tanto a los requerimientos del contexto donde se circunscribe cada centro escolar y por tanto a las características de su alumnado.*

Además, deben facilitar el conocimiento de los objetivos y acuerdos de la actividad a realizar, expresados por todos los miembros de la comunidad educativa en una serie de estructuras organizativas y cauces de participación que responden en unos documentos a las preguntas qué se va hacer y cómo, cuándo, dónde y con qué medios. La coordinación que los directores hagan en este sentido va a ser fundamental para su desarrollo.

La manera en la que se concibe profesionalmente la organización y dirección de los centros educativos establece la coordinación institucional, en lugar del control institucional, por la figura directiva. El centro educativo tiene responsabilidades institucionales colegiadamente compartidas por el equipo docente, lo que conduce a la búsqueda del consenso mediante el trabajo en equipo. El funcionamiento armónico de los centros educativos hace precisa la existencia de un proyecto común de actuación. De ahí que se haya encomendado a cada centro educativo no universitario la tarea de redactar su propio proyecto educativo, que tiene que ser aprobado por el consejo escolar (Martín-Moreno, 2006, p.281).

El proyecto común de actuación debe entenderse, por parte de todos, como una responsabilidad y una exigencia de las necesidades educativas de cada contexto escolar y debe tener como finalidad recoger la orientación que los miembros de una comunidad educativa quieren dar a sus actuaciones para paliar las dificultades específicas de cada centro.

Parece que el éxito educativo, tan ansiado en nuestra sociedad, pasa porque docentes, equipos

directivos y comunidades educativas, hagan y desarrollen propuestas propias adaptadas a su contexto. Esta diversificación escolar implica cambios normativos que flexibilicen las posibilidades para que los centros puedan diseñar las opciones que se ajusten en mayor medida a sus características contextuales (Mellado Cruz, 2016).

Actualmente, en el Texto Consolidado LOE-LOMCE (2018) desde el preámbulo y, concretamente, en el apartado VI nos encontramos entre los principios sobre los que se pivota la reforma *el aumento de la autonomía de centros [y] el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de centros.* Sin embargo, podemos comprobar que la estructura organizativa de los centros no se ve afectada ni las competencias en relación con la gestión pedagógica del centro, solo se incrementan las relativas a la gestión de recursos.

Pero los cambios más importantes establecidos en el Texto Consolidado hacen referencia a los requisitos para poder optar a ser director/a y determina como condición para participar en el concurso de méritos:

Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional (Art. 134, 2018).

Por otro lado, Navareño (2016) considera que la autonomía administrativa, pedagógica, curricular, organizativa y de gestión de las instituciones educativas, junto con un liderazgo distribuido, estarían entre las características esenciales para lograr la calidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero la creación de unas condiciones que favorezcan un buen trabajo en cada una de las aulas depende del liderazgo de la dirección. De hecho, no suele haber proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un buen equipo directivo, aunque no sea el protagonista directo. En definitiva, la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora (Bolívar, 2010b).

Sin embargo, frente a la valoración positiva del liderazgo para el desarrollo de la autonomía de los centros nos encontramos con una realidad diferente en cuanto a la formación para adquirir habilidades de liderazgo y facilitar su ejercicio. Para dar respuesta a las carencias formativas hay que hacer especial hincapié en las demandas que se solicitan

desde la práctica educativa (Vázquez, Liesa & Bernal, 2015)

Por consiguiente, este estudio se centra, en conocer a través de los/as directores/as escolares, cómo se enfrentan en la práctica al desarrollo de la autonomía en los centros y surge del planteamiento del siguiente interrogante: ¿Cómo conciben los/as directores/as escolares el desarrollo de la autonomía de los centros? El conocimiento de los problemas fundamentales que encuentran en la práctica permitirá avanzar en su capacidad de gestión.

Las respuestas a este interrogantes pueden ser de utilidad para la formación de directores y directoras escolares en su capacidad de gestionar la autonomía de los centros, en tanto que, de acuerdo con Macchiarola y Martín (2007), conocer cuáles son sus conocimientos nos da información para definir los objetivos, contenidos y estrategias de formación permanente que tiendan a la integración de sus concepciones previas, posibilitando nuevos estilos de gestión.

Este estudio se deriva del proyecto de investigación de I+D+I financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

## 2. Metodología

La investigación presentada ha empleado una metodología cualitativa, propia del paradigma interpretativo en el que se enmarca (Hernández, Fernández & Baptista, 2010; Tójar, 2006) como vía para conocer como conciben los directores escolares la autonomía en los centros educativos en cuanto a planificación, metodología, evaluación y mejoras, en un deseo, como argumentaría Stake (2005), de conocer en profundidad el fenómeno investigado.

### 2.1 Objetivo de la Investigación

El objetivo principal ha sido conocer como conciben los/as directores/as escolares el desarrollo de la autonomía de los centros. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos:

1. Conocer como asumen los cambios normativos en cuanto a procesos de planificación, metodológicos y evaluación de los alumnos.
2. Describir las propuestas de mejoras valoradas por los/as directores/as.

### 2.2 Muestra

La investigación se lleva a cabo con los directores/as escolares de los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el entorno de Sevilla y provincia.

Las características de la población así como el número de participantes en la muestra no se seleccionaron con antelación sino gradualmente a lo largo del proceso de investigación atendiendo a

criterios de representatividad y autorización. Este tipo de muestreo supone que la elección de casos, grupos e individuos a estudiar se produce durante el proceso de interpretación de los datos, estos autores lo describen así:

El muestreo teórico es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de teoría está controlado por la teoría emergente (Flick 2012, p.78).

Por tanto, en este estudio han colaborado inicialmente 35 directores/as, 20 de ellos dieron el visto bueno para que pudieran ser utilizadas sus entrevistas. De los 20 directores/as entrevistados/as, el 70% son hombres y el 30% restante mujeres. El 90% ejerce en centros públicos, mayormente ubicados en zonas urbanas (60%), solo el 40% se localiza en zonas rurales. Un 30% se encuadra en la franja de 20 a 25 años de experiencia; un 20% entre menos de 20 años y, el mismo porcentaje entre 25 y 30 años, respectivamente. Solo en un caso, 5% posee más de 30 años de experiencia. Un 25% de los directores/as se enmarcan en la franja de edad de 41 a 45 años y 46 a 50 años respectivamente; un 20% posee más de 56 años, un 15% entre 51 y 55 años, un 10% entre 31 y 35 años y, el último 5%, se encuadra entre 51 y 55 años.

### 2.3 Estrategias de recogida de información

La recogida de información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas, que contaron con un guion flexible de preguntas abiertas redactadas en base al desarrollo de la autonomía de los centros. A través de la entrevista seleccionamos aquella información que consideramos más relevante para el estudio. De este modo tratamos de validar las teorías sobre el problema objeto de estudio centrándonos en la comprobación de las mismas.

### 2.4 Análisis de datos

Se ha desarrollado un análisis de contenido de las distintas entrevistas realizadas, el análisis de los datos fue un proceso complejo y claramente interpretativo, pues implicaba codificar y categorizar las unidades básicas de significado de todos los datos obtenidos (Atlas.ti 6.2). Como fruto de este proceso se ha establecido un sistema de categorías objeto de estudio, categorías de respuesta y códigos (con sus correspondientes frecuencias). Para llevar a cabo el análisis cualitativo se seleccionaron las categorías respondiendo a indicadores aportados por las entrevistas. Además de describir y explicar el sistema, hemos efectuado un estudio de las

frecuencias de cada código, lo que nos ha permitido establecer el peso de cada una de las categorías.

Se ha realizado también un estudio de coocurrencia de las categorías más relevantes (las que presentaban una mayor frecuencia y las que resultaban más importantes desde el punto de vista de los objetivos propuestos), con objeto de establecer un patrón de asociación entre los distintos constructos estudiados. Concretamente, lo que perseguimos es una exploración de las posibles relaciones que podrían tener lugar entre las variables objeto de estudio.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos, se practicó una triangulación de codificadores, es decir, el análisis de contenido, en base al sistema de categorías y códigos, ha sido aplicado por tres investigadoras, y se ha calculado el nivel de concordancia entre ellos, a través del índice Kappa Cohen.

En definitiva, esto ha permitido dar a conocer la información recogida y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

Tabla 1. Sistema de categorías de respuesta y códigos. Fuente de elaboración propia.

ÍTEMS	CATEGORÍAS	CÓDIGOS
1 ¿Qué autonomía le ofrece la elaboración de los documentos: Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF)?	PLANIFICACIÓN	ACUE acuerdos del claustro ADAP adaptación DESN desarrollado por normativa NOR5 normativa POCA poca RECO recortes administración TOTL total
2 ¿Los cambios que han ido introduciendo las últimas leyes, ¿cómo se han traducido en la práctica en el campo de la metodología?	METODOLOGÍA	ABPR aprendizaje basado en proyectos APRC aprendizaje cooperativo ATDV atención diversidad CMPL complicada, demasiados cambios CNFS confusión no se sabe cómo actuar FORP formación del profesorado NNGN ninguno TIC1 tecnologías
3. Los cambios que han ido introduciendo las últimas leyes, ¿cómo se han traducido en la práctica en el campo de la evaluación?	EVALUACIÓN	AUTO autoevaluación CREV criterios evaluación ECOM evaluación competencial ECON evaluación continua EVIN evaluación inicial FRMC formación RUBR rúbricas NOR5 normativa
4¿Qué mejoras puede destacar desde que empezó su mandato?	MEJORAS	BILI bilingüismo COMU comunidad educativa DIVE atención a la diversidad (refuerzo, apoyos) FORP formación del profesorado INF2 infraestructuras INNV innovación ORGT organizativas PLDC documentos PROG programas o proyectos REC3 espacio, recursos digitales TIC2 tecnologías de la información y la comunicación TRAB trabajos en equipo

### 3. Resultados

Pasamos a exponer los resultados de la investigación tomando como referencia el sistema de categorías de respuesta y códigos (con sus respectivas frecuencias) establecido, tras el análisis de contenido, para cada una de las cuatro grandes categorías objeto de estudio.

En la categoría *Planificación* se trata de conocer cómo conciben los/as directores/as escolares los documentos de planificación: Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y si su elaboración les va a permitir tener un proyecto propio para desarrollar autonomía con la finalidad de reducir la incertidumbre y crear líneas de acción coherentes, adaptadas y coordinadas por todos los miembros de la comunidad educativa. El código que más se repite, con un 40%, es desarrollado por normativa (DESN, frecuencia=8). Las respuestas obtenidas por los directores entrevistados manifiestan que conciben la autonomía de los centros sujeta a la normativa como se desprende del siguiente texto:

Tanto el ROF como el PEC son documentos vivos del centro que hay que ir modificando y adaptando a la nueva normativa y a las características del centro. Desde mi persona o desde el equipo directivo vamos realizando estos cambios aunque siempre teniendo en cuenta al centro y a los compañeros que en él trabajan cuando es necesario. P8: (47:47), DESN.

Sin embargo, consideran necesario no solo tener en cuenta las características del centro sino ceñirse a la normativa para evitar que la inspección no lo apruebe.

En los documentos de centro de los que estás hablando, los hay que se aprueban por el consejo escolar, que quieren decir que no solo se aprueba por el profesorado, sino también por los representantes de la familia que están en el consejo escolar, nunca se ha echado para atrás ningún documento, ni uno solo. Quiere decir que primero se consensua, luego se mejora y luego se acaba de consensuar y se aprueba otra vez y esos documentos van todos a la inspección y a delegación a través de las aplicaciones informáticas que tenemos y te ponen pequeñas pegas a lo mejor de ciertos porcentajes de evaluación o de ciertos problemas en algún horario concreto. Suelen ser cosas puntuales porque como te he dicho antes la normativa tenemos que ceñirnos a ella, sino pues te echarían para atrás el documento completo. Y aun así seguro habrá cosas que no tengas en cuenta y que con una revisión exhaustiva sean mejorables. Pero como constantemente se están revisando esos documentos pues se van mejorando de un año para otro. P4: (34:34), DESN

Seguidamente, el código que más se repite, en

esta categoría (30%), es autonomía total (TOTL, frecuencia=7). Pero los directivos entrevistados siguen considerando que esa autonomía total está ligada a la normativa como se desprende del siguiente texto:

Hasta ahora y en lo que se refiere a los aspectos organizativos, recursos materiales y humanos, y de funcionamiento, consideramos que gozamos de total autonomía. Si se tienen en cuenta los aspectos normalizados por la Administración de forma que no entren en contradicción con las necesidades propias del centro, no vemos ningún problema. Nuestra primera función como funcionarios es cumplir y hacer cumplir la ley. No obstante, es amplísimo el campo de actuación y de autonomía organizativa de los centros educativos y, sin duda la elaboración de ambos documentos nos permite trabajar dejando a cada uno sus espacios de actuación y no entrando en conflicto con el resto de compañeros. Sí es cierto que a veces discrepamos de los criterios utilizados por la administración a la hora de asignar ciertos recursos, humanos sobre todo, pero también somos conscientes de que en tiempos de escasez de recursos, el asignarlos de forma justa y no arbitraria no debe ser fácil. P18: (234:234), TOTL.

Otros códigos que se repiten, con un porcentaje del 25%, son los acuerdos del claustro y la adaptación (ACUE, ADAP, frecuencia=5). Con respecto a los acuerdos del claustro los/as directores/as consideran fundamental en la elaboración del PEC establecer criterios en el tema de la evaluación de los alumnos. Asimismo, señalan también necesario consensuar el tema de la disciplina en la elaboración del ROF. Por consiguiente, la evaluación y la disciplina son temas a planificar como se puede comprobar en el texto:

La autonomía es plena, por así decirlo. Podemos poner lo que estimemos oportuno, lo que pasa es que hay cosas que no podemos saltarnos, por ejemplo, en esos documentos se tiene que hablar de evaluación, por lo que hay una autonomía dependiendo del punto que estés tratando de cada uno de esos documentos. Por otro lado, el ROF te da más pie a poner lo que tú consideres oportuno. En mi caso, lo hago por consenso, hablo con mis compañeros, por ejemplo, el cómo abordar las indisciplinas o los problemas que puede causar al alumnado, pues se describe cuando se pone un parte, si tiene un número de partes qué sucede después; si hay una sanción o, en el caso peor, se catalogan los partes en función de la gravedad (leves, normales y graves), dependiendo de esto se adoptan las decisiones. Todo eso va regulado en el ROF. En ese aspecto tenemos cierta autonomía, pero como ya os he dicho, no la ejerzo solo, sino que se hacen comisiones (se expone el tema a tratar y cada uno ofrece una propuesta, se hace una especie de borrador) y se establece una solución entre todos. P14: (51:53), ACUE.

En cuanto a la adaptación los/as directores/as

consideran que los documentos elaborados se ajustan al contexto del centro pero dentro del marco legal. En este sentido señalan que *¿Autonomía? Pff... pues yo diría que toda vamos, porque estos documentos son los que nos permiten a nosotros, al equipo educativo, al centro, poder adaptarlo al contexto en el que se encuentra. Dentro del marco legal podemos hacer lo que queramos dentro de nuestro colegio.* P9: (61:61), ADAP.

Otro código que se viene repitiendo en el concepto que tienen de autonomía es la normativa (NOR4, frecuencia=3), con un porcentaje del 20%. Los directivos de los centros consideran que *La normativa te da una gran autonomía dentro de unos mínimos.* P7: (49:49), NOR4. Sin embargo, también consideran que dentro de la normativa existe un margen de libertad para poder adaptarse al contexto del centro. *Es cierto que luego tú tienes margen dentro de esos puntos de lo que te marca la normativa que tiene que incluirse, tú tienes un margen a la hora de organizarlo en función de cómo está el colegio.* P4: (33:33), NOR4.

Finalmente, dentro de esta categoría también se repiten los códigos poca autonomía y recortes de la administración (POCA, RECO, frecuencia=2), con un porcentaje del 10%. En cuanto a poca autonomía, los directivos entrevistados manifiestan que su nivel de autonomía está ligada a la Ley *La autonomía te dice como tiene que ser la ley, entonces autonomía poca.* P4: (33:33), POCA.

Igualmente manifiestan que hay poca autonomía porque está sujeta a la normativa y en este sentido señalan que:

Bueno, autonomía bastante en algunos aspectos y no tanto en otras (...). Hoy por hoy, un equipo directivo decide muchas cosas que antes decidían los claustros, decidían los consejos escolares (...). Pero luego a la hora de la verdad, en cosas de verdad, no tienes ninguna autonomía. Hay una cosa fundamental que llevo muchas años diciéndolo es que tú no puedes elegir el personal con el que tu trabajas, eso ya te lleva al caos. Hay otros sistemas educativos donde los directores seleccionan a los maestros que quieren... Entonces hay cuestiones de autonomía que deberían de ser más autónomas en el centro para intentar mejorar la educación y mientras estas cuestiones no se aborden esto no cambia en gran medida. Entonces, al final no es tan autónomo un centro como te quieren hacer ver y como podría parecer. P12: (72:75), POCA.

En cuanto a recortes de la administración los entrevistados señalan que:

Lo que pasa que está muy limitada esa autonomía, no es una autonomía muy real porque está limitada pues... por muchísimos recursos como, por ejemplo, el personal, como los materiales de los que disponemos, etc. ¿no? La administración pues recorta cada vez más y cada vez es más complicado poder realizar de manera autónoma

algunas de las cosas que nosotros mismos pensamos. O sea que en realidad, sí que las leyes nos otorgan mucha autonomía para hacer muchas cosas pero la verdad es que esa autonomía está mediatizada por los propios recursos que nos otorga la administración. P3: (35:35), RECO.

En la categoría *Metodología* tratamos de conocer como conciben los/as directores/as escolares los cambios que han ido introduciendo las últimas leyes y como se han traducido en este campo. En esta categoría el código más repetido, con un 30%, es la formación del profesorado (FORP, frecuencia=6). Para algunos/as directores/as entrevistados/as el cambio de leyes educativas no tiene una influencia directa en los cambios metodológicos. En este sentido señalan: *No tiene una influencia real, el cambio de la metodología está en función de los maestros/as que por su cuenta o a través de la administración se reciclan, entran a formar parte o dominar otras competencias que antes no tenían.* P15: (25:25), FORP.

En la misma línea destacan el esfuerzo que supone el cambio para el profesorado con más experiencia *En el campo de la metodología se van introduciendo poco a poco, en primer lugar, porque el profesorado que lleva mucho tiempo, pues es un profesorado que, aunque intenta adaptarse a los cambios, pero les cuesta más trabajo.* P14: (36:36), FORP.

Sin embargo, también consideran que existe dificultad para implantar los cambios metodológicos propuestos por las leyes educativas en los profesores noveles:

Luego los compañeros que van llegando además, que vienen de la escuela de magisterio tampoco están formados ni les han dado metodologías, nos encontramos con que están saliendo igual que salíamos. Yo acabé en el 93 creo, y la gente que está saliendo de prácticas siguen igual con la misma formación, hablo de mi especialidad. Yo que sé, después de veintitantos años, la cosa no debería de ser así, pero bueno. Entonces hay muchos déficit y se van solucionando pero muy despacio. P4: (26:26), FORP.

Otros códigos recogidos en esta categoría han sido el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y las tecnologías (ABPR, APRC, TIC1, frecuencia=4), con porcentajes del 20%. *En cuanto a las leyes siempre vamos al día, y de hecho, ya hemos introducido las modificaciones de la LOMCE, reforzando el proyecto educativo, las evaluaciones externas, trabajando por proyecto, e introduciendo experiencias innovadoras como el método de resolución de problemas ABN, proyectos en infantil.* P17: (35:35), ABPR.

Sin embargo, los/as directores/as entrevistados/as consideran que los cambios metodológicos no se deben a las leyes sino a los avances de la tecnología y en este sentido destacan:

El mayor cambio metodológico desde mi punto de vista no ha sido debido a las leyes, ha sido más bien debido a un recurso técnico. Es el hecho de que en todas las aulas podamos disponer de acceso a internet y de pizarra digital, pizarra interactiva o no interactiva pero sí con proyector, ordenador y pizarra. Ese, para mí, ha sido lo que ha supuesto el mayor cambio metodológico porque el profesorado ha tenido que adaptarse a estos medios técnicos y las clases no se dan ahora como se daban hace unos años. P3: (29:29), TIC1.

Otro código que se repite en esta categoría es el que recoge que las leyes educativas no originan ningún cambio en la metodología (NNGN, frecuencia=3), con un porcentaje del 15%. En este sentido, los directivos entrevistados destacan que:

Hay compañeros que por lo que sea no han terminado de entender esta cuestión por falta de formación, fundamentalmente y entonces siguen haciendo lo mismo que hacían hace 30 años y los mismo que hicieron con ellos cuando eran alumnos, cogen el libro, leemos las páginas 1 y 2, hacemos los ejercicios del 1 al 5; mañana corregimos. Por lo tanto esta pregunta es complicada, la metodología en algunas ocasiones, en algunos compañeros, ha cambiado poco o nada, por muchas leyes que vengan, por muchos nombres, por muchos cambios... la gente cierran la puerta de sus clases y hacen lo que quieren. P12: (40:41), NNGN.

Por último los códigos que se repiten en esta categoría con un frecuencia más baja han sido, complicada, demasiados cambios y confusión, no saber cómo actuar (CMPL, CNFS, frecuencia=2), porcentaje del 10%

En cuanto a que los cambios metodológicos a través de las leyes educativas son complicados señalan lo siguiente:

Hay otros compañeros que no, que aunque también siguen el libro intentan despegarse de él, van entendiendo de otra manera, elaboran ciertos materiales más que engloben los contenidos de otra manera, no tan parcelado. Entonces esto es así, es complicado pues las leyes muchas veces dicen lo que dicen; y las personas, que somos los que tenemos que hacer cumplir las leyes no solo las educativas, sino cualquiera, pues las cumplen o no las cumplen, te despegas o no te despegas; y también muchas veces pues en función de la supervisión que tu tengas. Aquí cuando un maestro cierra la puerta de su clase poquita supervisión puede tener y esto no solo ocurre en este colegio. P12: (41:41), CMPL.

En cuanto a que los cambios metodológicos son confusos y no se sabe cómo actuar destacan:

Los cambios como están siendo tan frecuentes y no tenemos una ley educativa que dure más de 5 o 6 años, los cambios están siendo sobre todo para el profesorado, que no saben cómo actuar, de todas formas nosotros intentamos de todas

formas posibles innovar todo lo posible. P10: (40:40), CNFS.

Entonces claro... también si no hay una supervisión adecuada, pues al final la gente hace lo que sabe. Si yo no sé encender un ordenador y no viene nadie a que me obligo, me enseñe o me forme; pues voy a seguir sin encender un ordenador por mucho que la normativa te diga que tienes que trabajar las nuevas tecnologías. P12: (42:42), CNFS.

En la categoría *Evaluación* interesaba analizar cómo han introducido, en sus respectivos centros, los cambios normativos en el ámbito de la evaluación. En esta categoría el código más valorado, con un porcentaje del 40%, ha sido Criterios de Evaluación (CREV, frecuencia=8). La idea de criterios de Evaluación es el marco de referencia tomado por los docentes a la hora de evaluar el rendimiento académico de sus alumnos/as. Estos criterios aluden a los conocimientos que los estudiantes deben adquirir y el saber hacer con dichos conocimientos...*Bueno, la última ley de evaluación es muy reciente, entonces, en relación a la evaluación del alumnado, se parte siempre de los criterios de evaluación, no sólo se tienen en cuenta los resultados de los exámenes, sino también el esfuerzo, su actitud ante el aprendizaje, el comportamiento...*P3: (32:32), CREV. *La prueba escrita no vale del todo, por ejemplo, el trabajo se evalúa un 30%, las tareas de casa y clase un 30%, la enseñanza tutorada un 20 % y un 20 % el comportamiento y la enseñanza.* P11: (11:11), CREV.

Destacamos los códigos autoevaluación, evaluación por competencias y normativa sobre evaluación con las mismas frecuencias (AUTO, ECOM y NOR5, frecuencia=6), con porcentajes del 30%. *...Ahora el alumno se autoevalúa y evalúa a sus compañeros, aunque ahora sigue siendo el docente el encargado de la evaluación de sus alumnos.* P13: (41:41), AUTO.

...También es importante que no te tiemble el pulso a la hora de tomar decisiones. Yo no tengo ningún problema en tomar decisiones, pero yo las decisiones primero las medito y luego las comparto siempre con el equipo directivo, algunas; y otras, con los compañeros. Entonces, aunque, en el fondo seas tú el que tome la decisión. Hay que gestionar sanamente las cuestiones, porque si las gestionas diciendo esto es así porque yo soy el director, pues no se suele crear buen ambiente. P12: (19:19), AUTO.

Algunos/as directores/as consideran que los cambios en la evaluación se centran en la evaluación a través de competencias. Dicho enfoque transfiere el foco de atención curricular desde el "saber" hacia el "saber hacer" y "como lo sabe hacer" (actitudes). Para valorar el desarrollo de competencias, la normativa educativa establece la evaluación de diagnóstico del rendimiento del alumnado, y sirve para proporcionar información a



los centros, al profesorado y a las familias de cara a coordinar esfuerzos en la mejora de la calidad educativa. *...Hay cambios con la evaluación en la LOMCE, ahora con esta ley se está empezando a evaluar por competencias teniendo en cuenta los controles, trabajos que realiza el alumnado, comportamiento, relaciones sociales y la participación.*P20: (101:101), ECOM. *Y al final hacemos una evaluación final, nunca mejor dicho, para saber qué recorrido ha tenido el niño a lo largo de todo el curso. Por tanto la evaluación ha cambiado por completo.* P9: (44:44), ECOM.

En cuanto a la normativa sobre evaluación los/as directores/as plantean *...No tanto en la práctica educativa o de gestión del día a día sino en la documentación. Ésta tiene que cumplir una serie de requisitos que tenemos que ir acomodando y luego es una documentación que nosotros tenemos que ir cumpliendo...*P4: (29:30), NOR5.

*...Pues en el campo de la evaluación es verdad que, en primer lugar, la orden de evaluación es de noviembre, o sea es muy reciente. Es una orden que todos los compañeros estamos conociendo. Básicamente no es que cambie transcendentalmente mucho, pero si hay algunos elementos que sí han cambiado, entonces la evaluación como sabéis es el procedimiento más complejo de la educación porque al final se trata de ponerle una calificación a una persona con lo que eso conlleva y, de lo que se trata es intentar ser lo más objetivo posible dentro de que siempre hay subjetividad.* P14: (41:42), NOR5.

Los/as directores/as han considerado el término evaluación continua (ECON, frecuencia =4) y porcentaje del 20%. En este tipo de evaluación se realizan pruebas de forma periódica a lo largo del periodo lectivo; estas pruebas se utilizan para que se pueda valorar todo el proceso de aprendizaje del alumnado y mejorarlo, a medida que transcurre el curso. *...Después hacemos una evaluación continua, no evaluamos los exámenes, evaluamos el trabajo del niño diario; si sabe hacer cosas, no solamente los conocimientos, sino el saber-hacer y sobre todo los valores y las actitudes que los niños han adquirido o están adquiriendo.* P9: (44:44), ECON...*El peso de los exámenes en la evaluación está devaluándose, de forma que cuentan más los métodos de evaluación continua.* P1: (41:41), ECON.

En el código Formación (FRMC, frecuencia =3), porcentaje del 15%, los/as directores/as encuestados/as consideran que los cambios producidos en la evaluación se han debido a la formación realizada *...Adaptándonos a ellos y haciendo cursos de formación"* P5: (25:25). *...Actualmente seguimos formándonos en este campo.* P8: (35:35), FRMC.

Otros códigos planteados en esta categoría han sido evaluación inicial y rúbricas (EVIN y RUBR frecuencia=2), porcentaje 10%...*Hoy en día partimos*

*de una evaluación inicial, es decir, evaluamos a los/as alumnos/as para saber sobre qué conocimientos debemos partir.* P9: (44:44), EVIN.

*...Entonces, los últimos cambios introducidos ya los maestros y maestras van conociendo lo que se llama las rúbricas (sistemas de evaluación en los que los elementos que tú quieres evaluar digamos que se le da cuatro posibilidades de consecución y tú vas poniendo en qué nivel va el niño o la niña).* P14: (42:42), RUBR.

En la categoría *Mejoras* los dos códigos mejor valorados han sido Infraestructuras y Programas/proyectos (INF2 y PROG, frecuencia= 7), porcentaje del 35%.

*...Lo fácil hubiera sido mantener una línea continuista y conservadora, pero decidimos arriesgarnos y embarcarnos en proyectos de gran envergadura que ahora están dando sus frutos, Por ejemplo, el año próximo seremos un centro bilingüe.* BEDA. P1: (77:77), PROG.

*...demás, se han solicitado todos los planes y programas que hay como por ejemplo, eco-escuela, programa TIC, planes PAC, programas para la alimentación, entre ellos para el consumo de frutas, programas de coeducación, etc.* P17: (66:66), PROG.

Igualmente han considerado la formación del profesorado (FORP, frecuencia=6), con un porcentaje del 30%. *...La formación de nuestro profesorado.* P1: (33:33). FORP...*No tiene una influencia real, el cambio de la metodología está en función de los maestros/as que por su cuenta o a través de la administración se reciclan, entran a formar parte o dominar otras competencias que antes no tenían.* P15: (25:25), FORP.

Para los códigos organizativas, recursos y espacios digitales (ORGT y REC5, frecuencia=5), porcentaje del 25%, los/as directores y directoras argumentan que se han hecho *...mejoras organizativas, este centro estaba bastante desorganizado a nivel de documentación, de papeles, a la hora de llevar la normativa a la práctica.* P12: (12:41), ORGT...*Por lo tanto, mejoras bastantes, tampoco me quiero poner medallas pero si es verdad que ha habido bastantes mejoras, y sobre todo de hacer una actividad bastante más organizada y bastante más pensada y meditada.*P12: (12:43), ORGT.

*Para la categoría REC5 comentan: ...Y, si pasamos al plano de los recursos materiales, el cambio ha sido espectacular.* P18: (18-32), REC5.

En el código Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC2, frecuencia=4), porcentaje del 20%, también aprecian bastantes mejoras...*recursos digitales TIC (desde infantil a sexto: pizarra digital).* P2: (2:18), TIC2...*somos centro TIC con lo cual en todas las clases hay*

conexión a internet e incluso hay clases tanto del segundo como del tercer ciclo que tienen pizarras digitales. P19: (19:13), TIC2.

Otras mejoras planteadas, aunque con menor frecuencia, han sido atención a la diversidad, participación de la comunidad educativa, innovación o más trabajo en equipo (DIVE, COMU, INNV, TRAB, frecuencia=2), porcentaje del 10%.

La validez y fiabilidad de los resultados expuestos en este apartado queda garantizada, al menos en parte, por el altísimo índice de concordancia obtenido entre los codificadores (Altman, 1991). Como podemos observar en la Tabla 2, el valor redondeado del índice Kappa asciende .87. La probabilidad de coincidencias entre las codificaciones debidas al azar queda descartada ( $p = .000$ ).

Tabla 2. Índice de concordancia entre codificadores (Kappa Cohen, Altman, 1991).

Estimated Kappa, Asymptotic Standard Error, and Test of Null Hypothesis of 0 Population Value			
Kappa	ASE	Z-Value	P-Value
,87787580	,06424844	15,3758715	,000***

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

En la Tabla 3 se presenta las palabras más destacadas de los 20 directivos entrevistados, así como el número de letras de las que consta cada una, las frecuencias que aparecen y el porcentaje relativo a cada una de las palabras.

Tabla 3. Palabras más destacadas con las frecuencias, porcentajes y número de letras

WORDS	Length	Total Count	%
actividades	11	55	0,20%
alumnado	8	22	0,08%
alumnos	7	71	0,26%
año	3	33	0,12%
apoyo	5	26	0,09%
aula	4	26	0,09%
autonomía	9	48	0,17%
cambios	7	85	0,31%
características	15	32	0,12%
centro	13	384	1,39%
centros	7	30	0,11%
ciclo	5	32	0,12%
claustro	8	23	0,08%
colegio	7	39	0,14%
compañeros	10	56	0,20%
consejo	7	22	0,08%
criterios	9	42	0,15%
curso	5	45	0,16%
decisiones	10	24	0,09%

dificultades	12	44	0,16%
dirección	9	66	0,24%
directivo	9	44	0,16%
director	8	55	0,20%
educación	9	48	0,17%
educativa	9	21	0,08%
educativas	10	29	0,10%
educativo	9	43	0,16%
elaboración	11	42	0,15%
elementos	9	29	0,10%
entrevista	10	32	0,12%
equipo	6	87	0,31%
evaluación	10	54	0,20%
facilitan	9	23	0,08%
hombre	6	22	0,08%
introduciendo	13	35	0,13%
leyes	11	74	0,27%
mejoras	7	33	0,12%
modelo	6	30	0,11%
necesidades	11	38	0,14%
niños	5	43	0,16%
nivel	5	57	0,21%
normativa	9	30	0,11%
padres	6	77	0,28%
participan	10	31	0,11%
plan	4	34	0,12%
práctica	8	39	0,14%
primaria	8	27	0,10%
principales	11	23	0,08%
problemas	9	37	0,13%
profesor	8	21	0,08%
profesorado	11	41	0,15%
profesores	10	53	0,19%
proyecto	8	32	0,12%
proyectos	9	33	0,12%
recursos	8	36	0,13%
relaciones	10	40	0,14%
reuniones	9	59	0,21%
rof	3	25	0,09%
traducido	9	33	0,12%
zona	4	35	0,13%

Fuente: elaborado por las autoras.

Por último, mostramos en la Figura 1. la nube de palabras más repetidas.

Figura 1. Nube de palabras



#### 4. Discusión

Es una realidad que los cambios introducidos por la normativa han apostado por dotar a los centros de una mayor autonomía para el desarrollo de su proyecto educativo, de gestión y organización del centro garantizando la participación de la comunidad educativa en la organización, el funcionamiento y la evaluación mediante una mayor representatividad de los órganos colegiados y de gobierno del centro (Consejo Escolar, Claustro y Órganos de Coordinación Docente). Tras el análisis de contenido de las entrevistas sobre el primer objetivo a analizar sobre como asumen los centros los cambios normativos en cuanto a planificación, metodología y evaluación de los alumnos, encontramos que el 40% de las respuestas obtenidas por los directivos entrevistados manifiestan que conciben la autonomía de los centros sujeta a la normativa. Tanto el ROF como el PEC son documentos vivos del centro que hay que ir modificando y adaptando a la nueva normativa y a las características del centro. Un 10% de los entrevistados/as consideran que tienen poca autonomía, el sistema de plantilla establecido para dotar a los centros de docentes es un freno que resta libertad en la elaboración de proyectos propios Alcaide (2013) y, para su elaboración deben ceñirse y adaptarse a la normativa. Por lo que los/as directores/as se encuentran, por tanto, en la práctica con unos documentos burocratizados que responden a las exigencias de la administración pero adolecen de las exigencias del centro (Antúnez, 2014; Blázquez, 1993; Carda & Larrosa, 2007; Gairín & Castro, 2010; Martín Brís, 1996; Mellado-Cruz, 2016; Navareño, 2016; Stoll & Temperley, 2009), habiendo un marco que encuadra la realidad, la acota, la limita, la reduce (Campo Postigo, 2016). Mata i Clavel (2016) plantea una disfunción ya que la legislación pretende profesionalizar la dirección como pilar básico del cambio educativo, conjuntamente con la autonomía y la evaluación; pero esta legislación choca frontalmente con la cultura profesional que impide, en muchos casos, la innovación y el cambio.

Barrios, Camarero, Tierno e Iranzo García (2015) plantean que hay algunas actuaciones que realizan los/as directores/as, en menor grado, como son las referidas estrictamente a gestión o a materia de personal: gestionar los gastos y pagos de acuerdo con el presupuesto; resolver las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas; sancionar las faltas de acuerdo a la normativa disciplinaria vigente.

De otro lado, la mayoría de los/as directores/as entrevistados/as consideran que el cambio de leyes educativas no tiene una influencia directa en los cambios metodológicos. En esta categoría el código más repetido, con un 30%, es la Formación del Profesorado. El cambio de la metodología está en función de los/as maestros/as que por su cuenta o a través de la administración se reciclan, entran a formar parte o dominar otras competencias que antes no tenían. Sin embargo, también consideran que existe dificultad para implantar los cambios metodológicos propuestos por las leyes educativas en los docentes noveles por la escasa formación con la que vienen de las titulaciones de Infantil y Primaria. Las metodologías más utilizadas son Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje cooperativo y las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, Malpica (2016) y Navareño (2016) consideran que la institución debe establecer y comprometer a todos los docentes en el diseño, construcción y aplicación de acuerdos metodológicos que puedan ser implementados en todas las aulas y para ello se exige, no requerimientos burocráticos, sino una formación profesional docente adecuada y un conocimiento científico sobre psicología, sociología, pedagogía, didáctica, etc., que facilite las condiciones más idóneas dentro y fuera del aula.

En cuanto a la evaluación el código más valorado, con un porcentaje del 40%, ha sido criterios de evaluación, seguido de autoevaluación, evaluación por competencias, normativa sobre evaluación continua y formación del profesorado, por ese orden.

También se propuso como objetivo describir las propuestas de mejora más valoradas por los/as directores/as entrevistados/as desde que comenzó su mandato, siendo las infraestructuras y los programas las más valoradas. Han solicitado todos los planes y programas como por ejemplo, eco-escuela, programa TIC, planes PAC, programas para la alimentación, entre ellos para el consumo de frutas, programas de coeducación, etc. Además de mayor preocupación en la formación del profesorado, mejoras organizativas y más recursos digitales.

Actualmente nos encontramos que la organización, desarrollo y gestión de los centros educativos precisa de una amplia autonomía para adaptarse a las características y necesidades de sus usuarios y de su entorno. Y que el liderazgo del/a

director/a influye en el ambiente escolar, en el profesorado, en las actitudes del personal del centro, en el aprendizaje del centro y en el rendimiento académico (Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2014; Ten Bruggente, Luyten, Scheerens & Slegers, 2012); que están mediados por las condiciones que fomentan la capacidad de la escuela para el cambio (Leithwood et al., 2010).

Estamos de acuerdo con Gairín (2004) en la necesidad de potenciar los instrumentos de planificación institucional de la enseñanza con espacios que, perdiendo la dimensión formalista y burocrática, recuperen su función de previsión del quehacer escolar. La actuación de los directivos no es neutral y suele tener consecuencias diversas. Lo que hacen los directivos afecta a la comunidad y, por tanto, constituyen actos éticos porque generan consecuencias favorables o desfavorables para todos e inciden en la armonía institucional.

## 5. Limitaciones

Aunque los resultados son positivos, se debe continuar el camino iniciado, apostando para que los centros escolares lleven a la práctica su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

Una de las limitaciones de esta investigación es que a través de las entrevistas a directores/as escolares se ha obtenido una visión parcial sobre los aspectos que afectan al desarrollo de la autonomía. Por tanto, sería interesante conocer a través de las entrevistas el punto de vista de los docentes y hacer un estudio comparado.

Necesitamos más investigaciones que den a conocer experiencias que sirva para reflexionar y aporten luz y conocimiento sobre cómo se está llevando a cabo el desarrollo de la autonomía en los centros.

## 6. Financiación

Este trabajo forma parte de una investigación I+D+I financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P) y por el Grupo de Investigación (GID) HUM-390 denominado (Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje) de la Junta de Andalucía (España).

## Referencias

- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Antúnez, S. (2014). Documentos de planificación institucional. En I. Cantón Y M. Pino *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (p. 169-197). Madrid: Alianza Editorial.
- Barrios, Ch., Camarero, M., Tierno, J. M., Iranzo García, P. Modelos y funciones de la dirección escolar en España: El caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89-106, enero/abril. 2015.
- Bolívar, A. (2010<sup>a</sup>). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación educativa*, Monográfico, 8-25.
- \_ (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106, julio/diciembre.
- Blázquez, F. (1993). Los proyectos pedagógicos en el centro educativo como diseño de la actividad del ecosistema. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Dir): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pp.403-428). Madrid: Marfil.
- Camarero, M. (2015). La dirección escolar en educación primaria: liderazgo y éxito educativo. In: CIMIE 15. 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Valencia 2-3, jul., pp. 340-349.
- Campo Postigo, A. (2016). Un marco para una buena dirección: criterios y dilemas. Organización y Gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administraciones de la Educación*, 24(6), pp. 9-12, noviembre/diciembre.
- Carda, R. & Larrosa, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: ECU.
- Eurydice. (2008). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: MEC Centro de Investigación y Educación Educativa.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Revista Enseñanza*, 22, 159-19, anual.
- Gairín, J. & Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416, septiembre/diciembre.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness AnsSchool Improvement*, 22, 149-173, april.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *La metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Informe Mckinsey & CO. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Retrieved from <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Leithwood, K.; Patten, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706, novem.
- LOCE Ley de Calidad de la Educación. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002 (publicada en el Boletín Oficial del Estado el 24 de diciembre).
- LOE Ley de Educación. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006 (publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de mayo).
- LOMCE Ley para la Mejora de la Calidad Educativa. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, texto consolidado de 2018 (publicado en el Boletín Oficial del Estado el 23 de marzo).
- LOGSE Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 (publicada en el Boletín Oficial del Estado el 4 de octubre).
- LOPEGCE Ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de 1995 (publicada en el Boletín Oficial del Estado el 21 de noviembre).
- Machiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380, mayo/agosto.
- Malpica, F. (2016). Los retos en el proceso de la innovación pedagógica. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 8-13, enero/febrero.
- Martín Bris, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Martín-Moreno, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mata, C. I., Clavell y Ortiz, A. del P. (2016). La revolución non nata de la gobernanza escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(6), 20-24, noviembre/diciembre.
- Mellado Cruz, S. (2016). Autonomía de los centros: del papel a las aulas. *Revista Electrónica Forúm de Aragón*, 17, 12-16. Marzo.

- Montero Alcaide, A. (2013). Dirección de centros y resultados educativos. Una relación mediada por el liderazgo. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21(6), 11-14, noviembre/diciembre.
- Navareño, P. (2016). La mejora del proceso enseñanza-aprendizaje como requisito imprescindible para el éxito escolar. *Revista Electronica Forúm de Aragón*, 17, 7-11, marzo.
- OCDE. (2013). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/TA:LIS>.
- \_ (2014). Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pont, B.; Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. v. 1: Política y práctica*. OCDE.
- Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, Decreto 328/2010, de 13 de julio de 2010 (publicado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, el 16 de julio).
- Seashore, L. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En A. Harris (Eds.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 157-180). London: Springer.
- Shatzer, R.; Caldarella, P.; Hallam, P. & Brown, B. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 445-459.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Ten Bruggente, G.; Luyten, H.; Scheerens, J. & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student Achievement: how can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48, 699-732, february.
- Stoll, L. Y Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Paris-México, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>. 15 mayo.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vázquez, S.; Liesa, M. & Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en organizaciones educativas: Un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54, septiembre.