

Autoaprendizaje en Pequeños Grupos para la Formación de Directores Escolares. Análisis de un Programa Piloto

Self-learning in Small Groups for School Principals' Training. A Pilot Program Analysis

Nieves Oliva-Rodríguez *

Julián López-Yáñez

Universidad de Sevilla, España

Este artículo analiza el potencial que tiene para el desarrollo profesional de los directivos el trabajo en grupos pequeños a partir de un diseño de programa formativo muy estructurado basado en la reflexión y el *coaching* grupal. En el estudio que le sirve de base participaron 94 directores/as escolares en ejercicio agrupados en 14 grupos de seis participantes más un coach. Los participantes estaban adscritos a centros educativos de diferentes tipologías situados en las ocho provincias andaluzas. Se ha realizado una primera evaluación de la segunda versión del programa de formación, a partir de una encuesta de satisfacción completada por los participantes y de los registros de observación de las sesiones, analizados mediante un sistema de categorías diseñado ad hoc. El estudio ha mostrado la capacidad de un dispositivo basado en el autoaprendizaje para promover un cambio/aprendizaje real de las concepciones de los participantes sobre el liderazgo escolar. Algunos grupos lograron alcanzar una reflexión profunda sobre la práctica de sus miembros. El análisis del proceso de interacción desarrollado en los grupos nos permitió identificar los aspectos críticos que determinaron que otros grupos no lo lograran. Su diseño produjo satisfacción generalizada en todos los participantes, con independencia del grado en que fueran alcanzados los objetivos de aprendizaje.

Descriptor: Liderazgo; Entrenamiento; Formación continua; Autoaprendizaje; Dinámicas de grupo.

This paper analyses the potential for school principals' professional development of the work in small groups as a strategy implemented by a highly-structured training program based on reflection and group *coaching* and addressed to principals with different degrees of experience. A total of 94 experienced principals were involved in the program, grouped into 14 groups of six participants plus a coach. They came from schools of different characteristics along the eight Andalusian provinces. For the purpose of the paper, a first assessment of the second version of the program has been carried out, based on a satisfaction questionnaire fulfilled by the participants and the observation of the sessions, which were video-recorded and analysed by means of an ad hoc category system. The study proved the capacity of a specific self-learning training tool in order to promote a real change/learning of the participants' conceptions about school leadership. Some groups achieved a deep reflection about their members' practices. The analysis of the interaction process inside the group allowed the researchers to identify the critical issues that impeded the other groups to achieve such learning. Program design produced overall satisfaction in the totality of the participants, independently of the degree they achieved the learning goals.

Keywords: Leadership; Coaching; Lifelong learning; Self-learning; Group dynamics.

Introducción

*Contacto: noliva@us.es

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 1 de noviembre 2018
1ª Evaluación: 20 de noviembre 2018
2ª Evaluación: 30 de noviembre 2018
Aceptado: 2 de diciembre 2018

Los directores escolares afrontan un trabajo cada vez más exigente debido al aumento global en el ritmo de las reformas educativas, la complejidad de las estructuras organizativas de los centros y la mayor exigencia social de buenos resultados escolares (Iranzo-García et al., 2018; Pont, Nusche y Moorman, 2008; Retna, 2015). En este contexto, la formación tanto inicial como continua de los directivos de la educación se ha convertido en un asunto clave (Aramendi-Jáuregui, Teixidó-Sabals y Bernal-Agudo, 2010) cuyos fundamentos han cambiado radicalmente.

El mayor consenso se da ahora alrededor de la idea de que las estrategias transmisivas tradicionales no bastan y que los nuevos programas deben centrarse en el aprendizaje (Orr, 2011; Schleicher, 2012; Walker, Bryant y Lee, 2013), integrando la teoría y la práctica (Orr y Orphanos, 2011), y facilitando la aplicación supervisada de lo aprendido a los contextos reales de trabajo de los aprendices (Forde, McMahon y Gronn, 2013). El énfasis sobre el aprendizaje coloca a la práctica del liderazgo en el centro de la formación e incorpora los saberes y las concepciones de los participantes sobre dicha práctica y el contexto donde la desarrollan (Nicastro, 2014). Esto requiere incluir, según Piggot-Irvine y Youngs (2011), la reflexión de los participantes sobre su propia práctica y la colaboración entre líderes en activo para compartir y analizar las mejores prácticas.

El énfasis en el trabajo en equipo es un complemento imprescindible del nuevo enfoque (Van Knippenberg y Schippers, 2007), dado que la mayoría de los problemas relevantes que afrontan los directivos requieren de la colaboración y de habilidades sociales específicas. Además, la formación en grupo alivia la sensación de aislamiento que muchos describen (Walker, Bryant y Lee, 2013), dado que el apoyo de los compañeros y compañeras para la creación de aprendizajes compartidos les aporta seguridad (Moreno, Quesada y Pineda, 2010) y los motiva para la búsqueda de un aprendizaje profesional continuo (Schleicher, 2012).

1. Revisión de la literatura

1.1. *Coaching grupal como estrategia formativa*

El *coaching* es una estrategia que solo recientemente ha empezado a utilizarse en la formación de directivos escolares, aunque ya tiene un largo recorrido en la preparación de profesionales y directivos en las organizaciones industriales y de servicios (Huff, Preston, y Goldring, 2013). Aas y Vavik (2015) revisaron algunas de las definiciones más extendidas de *coaching*, resaltando su foco sobre las características y necesidades de las personas para ayudarlas a desarrollar su potencial en un contexto específico.

Así pues, se centra en el individuo en formación, en sus características, su práctica profesional y las destrezas que necesita para desempeñar su rol, a menudo mediante el análisis y seguimiento de dicha práctica, para tratar de mejorarla, y la provisión de *feedback* por parte del formador sobre aspectos específicos de su trabajo (Forde et al., 2012).

El *coaching* grupal es una estrategia de *coaching* que ha tomado fuerza en los últimos años. Su característica diferencial consiste en que los participantes no solo reciben retroalimentación de un formador (*coach*) especializado, sino también de los demás participantes. Según Dyke (2014) se trata de aprovechar el potencial de la interacción dentro de un grupo para provocar en los participantes una autocomprensión más profunda –involucrando sentimientos y emociones– y un análisis también más profundo y

comprometido de su práctica. Autores como Britton (2015) y Thornton (2010) piensan que esta potencialidad resulta decisiva cuando los participantes deben analizar una práctica –la de los otros– situada en contextos de trabajo que representan diferentes culturas y problemáticas. El esfuerzo de comprensión que ello requiere unido a la necesidad de un clima de trabajo abierto y basado en la confianza (Whitmore, 2004), así como en “el establecimiento y consolidación de relaciones grupales estrechas y eficaces que abran camino a la colaboración” (Valiente Sandó, Del Toro Prada y González Ramírez, 2016, p. 149), son la base para la creación de una verdadera comunidad de práctica (Wenger 1998).

El proyecto *Professional Learning through Feedback and Reflection* (PROFLEC) –del cual salió la primera versión del programa de formación objeto de estudio en este artículo– ha realizado una aportación sustancial al desarrollo del *coaching* grupal como estrategia para la formación de directivos escolares (Aas y Flückiger, 2016; Flückiger et al., 2016). El desarrollo de este programa tuvo como antecedente un modelo similar que había sido ensayado en el *National Principal Programme* implementado en la Universidad de Oslo (Aas y Vavik, 2015).

El análisis de la implantación del programa PROFLEC en el contexto español evidenció que “la reflexión, apoyada en instrumentos estructurados y guiada por interrogantes oportunos, así como por comentarios realizados por quienes comparten la experiencia de ser líderes educativos, constituyen mecanismos idóneos para promover la mejora en el desempeño de esa función” (López-Yáñez et al., 2018, p. 497).

1.2. Retroalimentación y reflexividad como articuladores del coaching grupal

La retroalimentación constituye la base desde la que se reflexiona en el *coaching* grupal, ya que ayuda a los líderes en formación a identificar problemas relevantes de la práctica, establecer planes de actuación y evaluar su impacto (Lochmiller, 2014; Orr y Orphanos, 2011; Phillips, 2013).

Por lo general, la retroalimentación proviene de dos fuentes. Por un lado, está la autoevaluación mediante herramientas específicas (Kluger y DeNisi, 1996; Portin et al., 2009; Walker y Smither, 2006). Por ejemplo, Robertson (2008) incluyó en su estudio la cumplimentación on-line de una herramienta de autoevaluación en las etapas iniciales de la relación de *coaching*. Por nuestra parte, el programa PROFLEC incluía el Perfil de Competencias para la Gestión Escolar (CPSM, en sus siglas en inglés). Se trata también de un cuestionario on-line que ofrece a los participantes la posibilidad de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades en las diferentes dimensiones del liderazgo escolar que son evaluadas, así como comparar sus propias capacidades con las de otros directores que también han realizado la autoevaluación (Huber y Hiltmann, 2011). La extensión de este artículo no nos permite describir con detalle este instrumento, descripción que puede encontrarse en un trabajo reciente (López-Yáñez et al., 2018).

Por otro lado, la retroalimentación en el *coaching* grupal procede de los propios colegas (Moore, 2009). Los participantes de un grupo de *coaching* se turnan para analizar colectivamente la práctica de aquél que se sitúa en el centro del análisis. Con frecuencia este tipo de *feedback* se basa en el análisis de estudios de caso elaborados por los propios participantes a partir de situaciones problemáticas que experimentaron en su práctica profesional (Sawyer, Tomlinson y Maple, 2000). Los estudios de caso permiten a los directores en formación compartir conocimientos y experiencias (Graham, 2011) y así

aprender de los errores y aciertos de los demás sin los elevados costes asociados a cometer los mismos errores en situaciones reales (Gurd, 2001). La recreación de situaciones problemáticas junto al posterior *feedback* sobre su actuación, fueron valorados muy positivamente tanto por los participantes como por los proveedores de formación en diversos programas para líderes escolares (Phillips, 2013; Salazar, Pazey y Zembik, 2013; Schleicher, 2012).

1.3. Grupos de autoformación para el liderazgo escolar: Descripción del programa

Nuestro programa de formación consta de 7 sesiones presenciales de 3 horas de duración y de una serie de actividades no presenciales. Se desarrolla en grupos de 7 directores de diferentes niveles educativos y tipologías de centro, uno de ellos ejerciendo el papel de *coach*. Estas siete sesiones se corresponden con 4 partes con características propias.

La primera parte (primera sesión) se propone la constitución del grupo y la creación de un clima de confianza entre los participantes (Bloom et al., 2005). Whitmore (2004) ha destacado la importancia de este ambiente de trabajo para el desarrollo del *coaching* grupal y la necesidad de que los directores se sientan seguros para expresar y recibir críticas. Para ello, los *coaches* presentan el programa e invitan a los participantes a compartir con los demás sus trayectorias en el ejercicio de la dirección escolar, así como las características de los centros donde trabajan. El coordinador facilita la comunicación mediante preguntas orientadas a construir vínculos entre los participantes. La segunda parte del programa se corresponde con las sesiones 2 y 3 denominadas Taller de Competencias y Taller Contexto. Antes del desarrollo de estas sesiones, los participantes responden a dos instrumentos de autoevaluación online: (1) Perfil de Competencias para la Dirección Escolar previo al Taller de Competencias y (2) Perfil del Centro Escolar y su Contexto, antes del Taller Contexto. Tras su cumplimentación, reciben un informe de retroalimentación que les ayuda a cuestionar su propio liderazgo y el impacto que tiene sobre los demás miembros de la comunidad educativa (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Durante el desarrollo de la sesión, *coach* y participantes se ofrecen apoyo para la interpretación de los resultados de los informes e intentan promover la reflexión de sus compañeros en relación a ambos perfiles –competencias individuales y contexto organizativo– mediante la formulación de preguntas.

La tercera parte del programa incluye las sesiones 4, 5 y 6, que siguen la misma estructura y se denominan "bajo los focos". En cada una, dos participantes narran consecutivamente a sus compañeros y analizan con ellos una situación problemática experimentada en su práctica profesional. El programa facilita esta reflexión mediante una secuencia de aprendizaje que se inicia con la formulación de preguntas por el grupo a la persona en foco. Se trata de preguntas puntuales, horizontales (para completar la información), y verticales (para promover el análisis). Tras el intercambio preguntas-respuestas el grupo analiza la actuación del director en foco sin que éste intervenga. Solo tras este análisis se permite al grupo plantear consejos o cursos alternativos de acción. Se concluye con una síntesis del proceso reflexivo iniciada por el *coach*. Por tanto, es el grupo quien ofrece *feedback* contextualizado al participante en foco, tratando de ampliar su horizonte de posibilidades sobre su práctica directiva (Aas y Vavik, 2015). Además, el grupo le ayuda a reflexionar sobre el acople entre sus competencias de liderazgo y las competencias que la

cultura de su centro parece demandar (Passmore y Law, 2009). Precisamente este tipo de análisis situacional, que tiene en cuenta el contexto particular donde cada participante ejerce su liderazgo constituye una ayuda inestimable para la construcción de su identidad como líder (Lee, 2007) y estimula el compromiso de los participantes con sus centros al tratarse de situaciones problemáticas concretas (Moreno et al., 2010).

La última parte del programa se corresponde con la sesión 7, de seguimiento de las mejoras introducidas en el ejercicio de su liderazgo como consecuencia de la reflexión llevada a cabo durante el programa. En la planificación de estas mejoras ocupan un papel central los perfiles de liderazgo y de centro ofrecidos en los informes de retroalimentación y las propuestas ofrecidas por el grupo. Se trata de vincular la práctica del liderazgo con la realidad de cada participante, el contexto de su centro y su experiencia en el cargo (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Esta sesión se celebra pasadas unas semanas.

La estructura descrita ya estaba presente en el programa de formación del Proyecto PROFLEC y se ha mantenido en líneas generales en el Proyecto Formación de Directores Escolares mediante *Coaching* Grupal (FORDICO). No obstante, FORDICO introdujo dos significativas mejoras respecto a PROFLEC, a partir de la evaluación del primero (López-Yáñez et al., 2018), concretamente dos nuevas sesiones: el Taller Contexto, por un lado, y una tercera sesión (PROFLEC contaba con dos) dedicada al análisis bajo los focos de los casos aportados por los participantes.

La primera se justificaba en la concepción situacional del liderazgo que subyace al programa de formación, la cual establece que la idoneidad de cualquier perfil de liderazgo depende del contexto donde se aplica. Por eso introdujimos un instrumento complementario que proporcionara *feedback* a los participantes sobre la cultura de su centro escolar, basándose en las respuestas de agentes clave. La segunda medida proporcionó más tiempo para el análisis en profundidad de cada uno de los casos aportados por los participantes.

2. Método

El objetivo de nuestro estudio es analizar las fortalezas y debilidades de un programa piloto de formación de directores/as escolares que acabamos de describir. Se trata de una segunda versión mejorada a partir de otro elaborado y ensayado dentro de un proyecto Multilateral Comenius, llevado a cabo por un equipo de trece países en el que participamos. Se plantea aquí una primera evaluación a partir de una encuesta de satisfacción completada por los participantes y de los registros de observación de las sesiones.

Participantes

En el estudio participaron todos los directores y directoras –94 en total– que constituyeron los grupos de formación. Inicialmente se conformaron 16 de grupos de los que solo 14 llegaron a completar el programa, distribuidos por las ocho provincias andaluzas. Uno de ellos no fue finalmente analizado por dificultades en la audición de las grabaciones. Sin embargo, se ha optado por conservar la numeración originalmente asignada a cada uno de ellos.

Cada grupo estaba compuesto inicialmente por 6 directores/as con diferentes niveles de formación y adscritos a centros educativos de diferentes tipologías. Un director más con experiencia en formación de directores noveles fue adscrito a cada grupo en calidad de

coach o coordinador/facilitador. El desarrollo del programa fue posible gracias a la colaboración de la Junta de Andalucía y las sesiones se llevaron a cabo en Centros de Profesorado dependientes de la Consejería de Educación.

Instrumentos de obtención de información

Los datos fueron recogidos mediante métodos cuantitativos y cualitativos. Los cuantitativos se administraron en diferentes momentos del desarrollo del programa. Consistieron en (a) un cuestionario para valorar la experiencia bajo los focos que cada participante respondía al finalizar su sesión; (b) un cuestionario sobre sus expectativas y motivación al inicio del programa; y (c) el Cuestionario final de satisfacción FORDICO, que respondieron los participantes tras finalizar la última de las sesiones del programa. En este artículo se presentan los resultados del último de ellos.

Se trata de una escala tipo likert de 5 valores (desde nada de acuerdo a totalmente de acuerdo) y 48 ítems, que incluye además 3 ítems dicotómicos. Se estructura en 3 partes: (1) desarrollo del programa, (2) impacto del programa y (3) valoración general del programa. El instrumento se diseñó partiendo de otros cuestionarios sobre satisfacción de participantes en procesos de formación ya validados (De-Miguel et al., 2011; Gil e Ibáñez, 2013), entre ellos el utilizado por el proyecto PROFLEC para conocer la satisfacción de los participantes en su programa de formación de directores escolares basado en el *coaching* grupal (Aas y Flückiger, 2016; Flückiger et al., 2016).

El instrumento fue sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos a los que se les pidió que valoraran en una escala de 1 a 5 (desde nada a totalmente) la pertinencia y relevancia de los ítems, así como su adecuación y claridad. La hoja de valoración incluía además un apartado de sugerencias para cada ítem. Por otra parte, se ha calculado el estadístico Alpha de Cronbach para comprobar la fiabilidad del instrumento (cuadro 1).

Cuadro 1. Fiabilidad de la escala de medida

ESCALA	FIABILIDAD
Desarrollo del programa de formación (15 ítems)	0,892
Impacto del programa de formación (25 ítems)	0,936
Valoración general del programa (8 ítems)	0,858

Fuente: Elaboración propia.

La recogida de datos cualitativos se realizó mediante la grabación en vídeo de cada una de las 7 sesiones desarrolladas por los grupos de formación, que fueron visionadas y analizadas posteriormente siguiendo un sistema de categorías diseñado ad hoc.

Metodología de análisis de los datos

Para el análisis del cuestionario final de satisfacción, se utilizó el software de análisis de datos cuantitativos SPSS. Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las partes del cuestionario, además de la prueba h de Kruskal-Wallis para contrastes no paramétricos.

Para el análisis de las grabaciones se utilizó un sistema de 19 categorías agrupadas en tres dimensiones cuyo contenido general se describe en el cuadro 2. Este sistema nos permitió obtener información del desarrollo de cada uno de los grupos a lo largo del programa y puede verse completo en <https://bit.ly/2RMBS3V>.

Cuadro 2. Sistema de categorías para la observación de las sesiones

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN DE LAS DIMENSIONES
Actuaciones del <i>coach</i>	Se observaron las intervenciones de los coordinadores para explicar el contenido de las sesiones, establecer un clima de confianza entre los participantes, garantizar el orden y estructura preestablecidos, y reconducir la sesión tras los posibles desvíos del tema de discusión.
Actuaciones de los participantes	Se observó el clima grupal y las interrelaciones entre los participantes, su compromiso con el programa, el reconocimiento de la realización de aprendizajes y los cambios experimentados en el ejercicio de la dirección escolar como consecuencia de su participación en el programa.
Desarrollo de las sesiones	Se atendió al ritmo de trabajo del grupo y su comprensión de la sesión, a los análisis y reflexiones sobre los informes de retroalimentación, y a la influencia del seguimiento de la secuencia de aprendizaje prevista en el desarrollo de la actividad grupal.

Fuente: Elaboración propia.

Estas dimensiones y categorías se establecieron para analizar en profundidad la dinámica de los grupos y llevar a cabo una evaluación criterial de su funcionamiento en función del grado de cumplimiento de los objetivos y la estructura del programa de formación. Para los propósitos de este artículo, hemos seleccionado los 6 grupos más representativos – entre los 14 grupos participantes– de las tres tipologías de funcionamiento que emergieron de la observación y análisis de las sesiones: (1) grupos con máximo ajuste a la estructura y objetivos del programa; (2) grupos con ajuste mínimo a la estructura y objetivos del programa; y (3) grupos con ajuste parcial a la estructura y objetivos del programa. Los criterios que determinaron la adscripción de los grupos a dichas tipologías se recogen en el cuadro 3.

3. Resultados

3.1 Análisis del Cuestionario final de satisfacción FORDICO

El análisis de los resultados del Cuestionario final de satisfacción FORDICO ofrece evidencias del alto grado de satisfacción general de los participantes con respecto al programa (cuadro 4). Téngase en cuenta que solo cinco de los seis grupos participantes contestaron dicho cuestionario. La puntuación media de las respuestas de los participantes es 4,70, en una escala de 1 a 5, llegando a 5 en algunos de los grupos seleccionados a los efectos de este artículo. Teniendo en cuenta que la desviación típica máxima es 2, los valores por debajo de 1 que se extraen del cálculo de la desviación típica indican una alta concentración de las respuestas de los participantes en dichos casos.

El análisis descriptivo de las diferentes partes del cuestionario no ofrece resultados diferentes a los anteriores (cuadro 5). Tanto la valoración de todos los participantes en el programa, como la realizada por los grupos seleccionados para el análisis cualitativo otorgan una valoración mínima de 4,6 a las tres partes en las que se estructura el cuestionario: (1) desarrollo del programa, (2) impacto del programa y (3) valoración general del programa. Igualmente, los valores por debajo de 1 que se extraen del cálculo de la desviación típica corroboran que las respuestas de los participantes están muy concentradas en todos los casos analizados.

Cuadro 3. Criterios de funcionamiento de la actividad grupal para cada tipología

TIPOLOGÍA Y REPRESENTATIVIDAD	CRITERIOS DE FUNCIONAMIENTO DE LA ACTIVIDAD GRUPAL
Ajuste máximo (grupos 05 y 07)	<p>El <i>coach</i> desempeñó un papel facilitador del proceso de desarrollo grupal, y veló por el cumplimiento de la estructura de cada una de las sesiones. Sus intervenciones contribuyeron a una mayor comprensión de los participantes sobre el objetivo de las tareas y el programa en general, al establecimiento de un clima de confianza entre los miembros y a promover la reflexión grupal sobre la práctica del liderazgo.</p> <p>Se observaron reflexiones y aprendizajes en los participantes sobre sus perfiles de liderazgo y sus centros, así como cambios experimentados en el ejercicio de la dirección escolar como consecuencia de su participación en el programa.</p> <p>Los participantes demostraron compromiso con el programa en la realización de las tareas, así como en su predisposición hacia la reflexión, como factores favorecedores del desarrollo de la actividad grupal.</p>
Ajuste mínimo (grupos 01, 03, 09, 13 y 15)	<p>El <i>coach</i> no veló por el cumplimiento de la estructura del programa. Sus explicaciones fueron confusas y, en ocasiones, erróneas. Sus intervenciones se limitaron a dirigir los turnos de palabra sin observarse predisposición a promover la reflexión de los participantes.</p> <p>La actividad grupal fue poco productiva, se observaron pocas reflexiones y cambios en la práctica del liderazgo. Los mínimos aprendizajes no derivaron de su reflexión sobre la práctica.</p> <p>La actitud pasiva de los participantes frente a la situación no ayudó a mejorar el proceso y se limitaron a seguir las desacertadas instrucciones del <i>coach</i>.</p>
Ajuste parcial (grupos 02, 04, 06, 10, 14 y 16)	<p>El <i>coach</i> tampoco garantizó aquí el ajuste a la estructura del programa. Se limitó a dirigir el tránsito comunicativo y no promovió la reflexión de los participantes.</p> <p>El liderazgo emergente de algún participante que asumió el papel del <i>coach</i> o la actitud comprometida y predispuesta hacia la reflexión de los participantes recondujeron al grupo hacia el proceso de reflexión.</p> <p>La mayoría de ellos reconocieron algunos aprendizajes y cambios en el ejercicio del liderazgo derivados de su reflexión sobre la práctica.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Resultados generales del Cuestionario final de satisfacción FORDICO

PARTICIPANTES	\bar{x}	σ
Todos los grupos	4,70	0,48
Grupo 02	5,00	0,00
Grupo 05	5,00	0,00
Grupo 07	4,83	0,40
Grupo 15	5,00	0,00
Grupo 16	4,83	0,40

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la prueba H de Kruskal-Wallis de contraste no paramétrico para dos muestras independientes medidas en una escala ordinal ofrece los resultados que se muestran en el cuadro 6. Estos resultados nos permiten afirmar, con un nivel de confianza del 99%, que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en

cuanto a su opinión respecto al desarrollo del programa, el impacto del programa y la valoración general del mismo (en las tres dimensiones $p > 0,05$).

Cuadro 5. Resultados por dimensiones del Cuestionario final de satisfacción FORDICO

	TODOS		GRUPO 02		GRUPO 05		GRUPO 07		GRUPO 15		GRUPO 16	
	\bar{x}	σ										
Desarrollo	4,8	0,39	5,00	0,00	5,00	0,00	4,75	0,41	5,00	0,00	4,83	0,40
Impacto	4,6	0,51	4,83	0,40	5,00	0,00	4,83	0,40	4,80	0,44	4,83	0,40
Valoración general	4,57	0,65	5,00	0,00	4,66	0,28	4,83	0,40	5,00	0,00	4,83	0,40

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Resultados de la prueba H de Kruskal Wallis

	DESARROLLO	IMPACTO	VALORACIÓN GENERAL
Chi-cuadrado	14,442	16,247	15,085
gl.	12	12	12
Sig. asintótica	0,273	0,180	0,237

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Análisis del proceso de coaching grupal

El análisis de las sesiones grabadas se llevó a cabo en dos fases. La primera de ellas tuvo como finalidad obtener una idea general del ajuste de los grupos a los objetivos establecidos por el programa. En el cuadro 7 se muestra el ajuste, desajuste o ajuste parcial de 6 grupos seleccionados como los más representativos de las tres tipologías de funcionamiento halladas.

El análisis del proceso de *coaching* grupal evidenció diferencias en los procesos de aprendizaje. Los grupos 05 y 07, que en general se ajustaron a la estructura y los objetivos marcados por el programa, experimentaron un proceso de reflexión más profundo, que se materializó en el reconocimiento de aprendizajes por parte de sus participantes, así como en la experimentación de cambios en el desempeño del cargo. Las actuaciones del coordinador y la predisposición de los participantes a reflexionar sobre sus actuaciones fueron determinantes para un desarrollo productivo del programa.

Por el contrario, los grupos 01 y 15, que se ajustaron en bastante menor medida a la estructura del programa, fueron mucho menos productivos que los anteriores. El papel relativamente pasivo de los coordinadores de ambos grupos fue señalado como uno de los elementos decisivos de dicho resultado. Los coordinadores de los grupos 02 y 16 tampoco se esforzaron al nivel requerido por seguir la estructura del programa y perseguir sus objetivos. Sin embargo, el liderazgo informal emergente de uno de los participantes de cada grupo salvó el proceso de formación.

3.2.1. Grupos con máximo ajuste a la estructura y objetivos del programa

Gran parte del éxito de los grupos 05 y 07 se explica por el papel asumido por los coordinadores. En el caso de la coordinadora del grupo 07, destacó su preocupación por dejar claro el objetivo de cada una de las sesiones. Aunque proporcionó explicaciones incompletas sobre los talleres, estas fueron bastante detalladas en las sesiones bajo los focos y final, lo que contribuyó positivamente a la reflexión de los participantes y a promover cambios en el ejercicio de su liderazgo. Esta coordinadora hizo cumplir en buena

medida la secuencia de aprendizaje prevista por el programa para las sesiones bajo los focos, para lo cual tuvo que interrumpir en varias ocasiones a participantes que se disponían a valorar y opinar sobre las actuaciones de sus compañeros antes de analizarlas, incluso en tiempo de preguntas.

Cuadro 7. Ajuste de los grupos a los objetivos y estructura del programa

CRITERIOS DE AJUSTE	AJUSTE MÁXIMO		AJUSTE MÍNIMO		AJUSTE PARCIAL	
	G 05	G 07	G 01	G 15	G 02	G 16
<i>Actuación del coordinador</i>						
Explicación del desarrollo de la sesión	2	2	2	1	2	1
Mantenimiento del orden de la sesión	2	2	1	1	2	1
Reconducción de la sesión	3	3	2	1	2	1
Estrategias para crear un clima de confianza entre los participantes	3	3	3	1	3	3
Influencia de sus actuaciones en el desarrollo de la sesión	3	3	1	1	2	1
<i>Actuación de los participantes</i>						
Clima grupal e interrelaciones	3	3	3	3	3	3
Comentarios autorreferenciales	3	3	1	2	1	2
Ref. a los informes de retroalimentación	1	1	1	1	1	1
Compromiso de los miembros	3	3	3	2	3	2
Reconocimiento de la realización de aprendizajes	3	3	2	1	3	3
Cambios en el desempeño del cargo	3	3	1	1	3	2
Valoración del formato del programa	3	3	3	3	3	3
Valoración de los comentarios recibidos	3	3	2	3	2	3
Valoración de la utilidad de la tarea	3	3	3	1	2	3
Influencia de las actuaciones de los participantes en el desarrollo de la sesión	3	3	1	1	3	3
<i>Desarrollo de la sesión</i>						
Actividad grupal	2	2	1	1	3	2
Análisis de los informes CPSM/PCEC	3	2	2	1	2	2
Dudas sobre el informe CPSM/PCEC	3	2	2	1	3	3
Planteamiento de áreas de mejora	3	3	2	2	3	3
Reflexiones sobre los talleres CPSM/PCEC	3	2	2	2	3	3
Seguimiento de la secuencia de aprendizaje	2	2	1	1	2	1

Nota: *Asignamos el número 3 cuando observamos un ajuste máximo del grupo al criterio analizado; el número 2 cuando se ajusta parcialmente; y 1, cuando el ajuste es mínimo.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del coordinador del grupo 05, no se observó una explicación clara de la secuencia de aprendizaje a los participantes de su grupo, aunque sí su interés por cumplirla a medida que iban teniendo lugar las sesiones. Sus intervenciones resultaron fundamentales para que los participantes reflexionaran sobre su liderazgo, señalando a menudo debilidades en sus actuaciones que solía relacionar con los resultados de los informes de retroalimentación sobre los perfiles de liderazgo y contexto de sus centros.

En ambos grupos destacó el compromiso de los participantes en la realización de las tareas y la elaboración de los planes de mejora, así como el clima de confianza, instaurado desde

la primera sesión en el grupo 05 y que se fue instaurando progresivamente en el 07, en ambos casos promovido por sus coordinadores. Además, se observaron reflexiones profundas de los participantes sobre los resultados de sus informes de retroalimentación. En ambos grupos se resaltaron debilidades en los perfiles de liderazgo, así como necesidades de mejora de los centros en los que lo ejercían, lo que animó a los participantes a plantear mejorar en ambos perfiles. Como resultado, los participantes informaron de aprendizajes y cambios en el desempeño del cargo como consecuencia de su participación en el programa.

3.2.2. Grupos con ajuste mínimo a la estructura y objetivos del programa

Los grupos 01 y 15 destacaron por un seguimiento inadecuado del programa. El *coach*, del grupo 01 omitió señalar la importancia del seguimiento de la secuencia de aprendizaje, si bien ofreció explicaciones del contenido de las sesiones y trató de resolver las dudas de los participantes. Aunque en ocasiones intervino para frenar a participantes que se disponían a aconsejar antes de analizar o valorar, e intentó promover la reflexión mediante preguntas de aquellos que se quedaban estancados, su obsesión por el cumplimiento de los tiempos le hizo olvidarse de los objetivos a medida que avanzaban las sesiones. Además, intervino excesivamente opinando sobre las actuaciones de los participantes, dificultando o acortando así las opiniones de otros participantes y provocando un desajuste de la estructura prevista, sobre todo a partir de las sesiones bajos los focos.

En el caso del grupo 15, las explicaciones superficiales y difusas de la coordinadora en cada una de las sesiones fueron las responsables del bajo nivel de comprensión de los participantes y el también bajo ritmo de trabajo. En ningún momento hizo referencia a la secuencia de aprendizaje y ninguna de las sesiones se desarrolló ajustándose a la estructura establecida. El escaso conocimiento de los participantes respecto al programa y sus objetivos promovió que surgieran constantes desvíos de la temática que no siempre recondujo, o lo hizo sin que sus intervenciones surtieran efecto. Pese a estos aspectos positivos en el desarrollo de los talleres respecto a las demás sesiones, las reflexiones de los participantes no llegaron a ajustarse a los objetivos propuestos por el programa.

En ambos grupos se observó un clima de confianza entre los miembros y un compromiso con el programa que favorecieron su desarrollo. Sin embargo, los desvíos de la temática, los comentarios autorreferenciales y el escaso establecimiento de relaciones entre los perfiles y las actuaciones cuando eran analizados los casos dificultaron el proceso de reflexión. La insuficiente interiorización de los objetivos del programa que mostraron los *coaches* les condujo a emitir indicaciones erróneas y a guiar las sesiones de forma equivocada. Tampoco se mostraron predispuestos a animar a los participantes a criticar en profundidad las actuaciones de sus compañeros, que se limitaron a resaltar las fortalezas. Como consecuencia de todo ello en el grupo 15 solo se observaron mínimos cambios de percepción en algunos participantes y casi ninguna propuesta de mejora. En el caso del grupo 01 ocurre lo mismo, aunque algunos de ellos informaron de propuestas de mejora. Solo un participante en cada grupo informó de cambios en el desempeño del cargo a lo largo del programa.

3.2.3. Grupos con ajuste parcial a la estructura y objetivos del programa

La peculiaridad de los grupos 02 y 16 fue que desarrollaron un proceso productivo de reflexión y aprendizaje pese a que la actuación de sus coordinadores no se ajustó a los objetivos y la estructura del programa. En estos casos fue el liderazgo informal que asumieron otros miembros del grupo el que salvó el proceso. En el caso de la participante 02.7, destacó su actitud activa, así como sus intervenciones que promovían la reflexión de sus compañeros y el ajuste a los objetivos. Más ajustadas aún fueron las intervenciones del participante 16.6. Sus análisis, tanto de su propio ejercicio del cargo como del de sus compañeros, fueron profundos, objetivos y emitidos de manera fundamentada, intentando en todo momento promover la reflexión de quien los recibía. A diferencia del coordinador y del resto de compañeros, no dudó en resaltar debilidades en las actuaciones de éstos últimos, así como en relación a las necesidades de mejora de sus centros, rompiendo con la dinámica de comentarios exclusivamente aprobatorios.

En el caso del grupo 16, el éxito de los procesos de reflexión dependió de la disposición que mostraron los participantes, de las preguntas que recibieron y de las debilidades que se resaltaron en sus actuaciones, donde jugaron un papel muy importante las intervenciones del participante 16.6. Se observó la misma dinámica en el caso del grupo 02, en el que llamaron la atención las diferencias en los procesos de reflexión de los participantes que recibieron más preguntas de tipo vertical, procediendo casi siempre de la líder informal del grupo. Pese al papel pasivo de ambos coordinadores, los miembros de ambos grupos lograron interiorizar los objetivos del programa, reconocieron aprendizajes derivados de su participación en el mismo e informaron de cambios en el ejercicio del liderazgo en sus centros.

4. Discusión y conclusiones

El diseño del programa FORDICO produjo satisfacción generalizada en todos los participantes, con independencia del grado en que sus grupos alcanzaran los objetivos de aprendizaje. Además, promovió con éxito –aunque en grados significativamente diferentes– su reflexión sobre la práctica del liderazgo y les ayudó a establecer vías de mejora.

Al igual que en la investigación de James-Ward (2011) o en la de Lochmiller (2014), el análisis del proceso de autoaprendizaje desarrollado en los grupos nos permitió identificar los aspectos críticos que determinaron el éxito en el logro de los objetivos. El cumplimiento de la secuencia prevista de aprendizaje fue determinante en dicho éxito. El acopio de información mediante preguntas estructuradas (puntuales, horizontales y verticales) facilitó un análisis en profundidad de los casos problemáticos aportados por los participantes. Los grupos que completaron con dedicación esta fase estuvieron en las mejores condiciones para emitir juicios de valor y ofrecer vías alternativas de acción a los colegas situados bajo los focos y provocaron en estos mayores niveles de reflexión sobre sus prácticas de liderazgo. Por el contrario, el incumplimiento de la estructura o la alteración de la secuencia de reflexión grupal prevista por el programa originaron desvíos de los objetivos que convirtieron las sesiones en un simple relato de experiencias. En concreto, las valoraciones y consejos prematuros dificultaron el proceso de reflexión en algunos grupos y generaron actitudes defensivas en los participantes que repercutieron en su escasa predisposición a proponer mejoras en su práctica del liderazgo.

Otro aspecto determinante resultó la creación de un ambiente de trabajo abierto al análisis y de confianza, algo que otros estudios han puesto también de manifiesto (Leithwood y Azah, 2016; Whitmore, 2004). La confianza entre los miembros del grupo los convirtió en amigos críticos para sus colegas, en tanto les ayudaban a repensar y re-encuadrar las experiencias profesionales vividas, a darles nuevos sentidos y a señalar consecuencias que no habían sido consideradas (Wright y Adam, 2015). Sin embargo, cuando este clima positivo no se acompañaba del compromiso con la crítica y prevalecía la preocupación de los miembros por no alimentar tensiones, la amplitud y profundidad del proceso de reflexión resultaban seriamente mermadas.

El coach resultó determinante en todos los aspectos del funcionamiento del grupo que acabamos de mencionar, como también evidenció James-Ward (2013) en su investigación. Especialmente importantes fueron sus intervenciones para reconducir el discurso comunicativo tras los desvíos de la temática y garantizar el seguimiento de la secuencia de aprendizaje prevista, lo que ayudó a mantener el enfoque de las sesiones hacia los objetivos preestablecidos. En algunos grupos donde el coach no interpretó adecuadamente el papel facilitador que le atribuía la estructura del programa, fue el liderazgo informal de algunos miembros del grupo el que garantizó, al menos parcialmente, el cumplimiento de los objetivos y de la secuencia de aprendizaje. Futuras versiones del programa requerirán una formación previa más profunda, tanto de los *coaches* como del resto de participantes, sobre los problemas de esta índole que afrontan habitualmente los grupos en su proceso de reflexión, dificultades que un buen número de estudios han puesto de manifiesto (p. ej. Beauchamp, 2015; Schippers, Edmonson y West, 2014).

La experiencia acumulada en los proyectos PROFLEC (Aas y Flückiger, 2016; Flückiger, et al., 2016) y FORDICO –algunos de cuyos resultados ha descrito este artículo– permiten concluir que un dispositivo de formación como el que hemos pilotado requiere el diseño de un doble rol para el *coach*. Debe ser un facilitador de la comunicación al tiempo que interviene como un participante más en el proceso de reflexión grupal –sin coartar las intervenciones de los demás– para ayudar a conseguir una comprensión más profunda de los problemas a debate.

Futuras versiones del programa requerirán una evaluación más completa sobre su impacto, dándole un carácter longitudinal y a partir de otras fuentes además de las percepciones de los participantes (Guskey, 2002). No obstante, la eficacia parcial mostrada por el programa alienta su inserción en programas más amplios de formación continua de directores escolares, que integren diferentes perfiles y estilos de ejercer el liderazgo y favorezcan el desarrollo de las competencias necesarias (Gairín Sallán y Castro Caecero, 2010), diseñados sobre la base de estrategias complementarias.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto "Formación de directores de instituciones de educación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el *coaching*". M. Sánchez-Moreno y J. López-Yáñez (Co-Dir.) (2015-2017) Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+i. Referencia: EDU2014-53175-P.

Referencias

- Aas, M. y Flückiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1), 38-52. <https://doi.org/10.1080/17521882.2016.1143022>
- Aas, M. y Vavik, M. (2015). Group coaching: A new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 35, 251-265. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.962497>
- Aramendi-Jáuregui, P., Teixidó-Sabals, J. y Bernal-Agudo, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 313-332.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bloom, G., Castagna, C., Moir, E. y Warren, B. (2005). *Blended coaching: Skills and strategies to support principal development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Britton, J. J. (2015). Expanding the coaching conversation: Group and team coaching. *Industrial and Commercial Training*, 47(3), 116-120. <https://doi.org/10.1108/ICT-10-2014-0070>
- De-Miguel, M., San-Fabián, J. L., Belver, J. L. y Argüelles, M. C. (2011). Evaluación de la satisfacción de los participantes en formación profesional para el empleo. *RELIEVE*, 13(1), 83-103. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.1.4213>
- Dyke, P. R. V. (2014). Virtual group coaching: A curriculum for coaches and educators. *Journal of Psychological Issues in Organisational Culture*, 5(2), 72-86. <https://doi.org/10.7203/relieve.13.1.4213>
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G. y Lovett, S. (2016). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1223736>
- Forde, C., McMahon, M. y Gronn, P. (2013). Designing individualised leadership development programmes. *School Leadership & Management*, 33(5), 440-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813455>
- Forde, C., McMahon, M., Gronn, P. y Martin, M. (2012). Being a leadership development coach: A multi-faceted role. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 105-119. <https://doi.org/10.1177/1741143212462699>
- Gairín Sallán, J. y Castro Caecero, D. (2010). La situación de la dirección escolar en España. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 401-416.
- Gil, P. e Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el método de caso. *Aula Abierta*, 41(3), 79-90.
- Graham, A. (2011). *Making the case: Writing and using case studies for teaching and knowledge management in public administration*. Kingston: Queen's Policy Studies.
- Gurd, B. (2001). The importance and role of management case studies. *Management Case Study Journal*, 1(1), 1-8.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6) 9-27.

- Huber, S. G. y Hiltmann, M. (2011). Competence profile school management (CPSM). An inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9111-1>.
- Huff, J., Preston, C. y Goldring, E. (2013). Implementation of a coaching program for school principals: Evaluating coaches' strategies and the results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 504-526. <https://doi.org/10.1177/1741143213485467>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J., y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-48. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>
- James-Ward, C. (2011). The development of an infrastructure for a model of coaching principals. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1-12.
- James-Ward, C. (2013). The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1) 21-33. <https://doi.org/10.1108/20466851311323069>
- Kluger, A. N. y DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Lee, G. (2007). *Leadership coaching: From personal insight to organisational performance*. Londres: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Leithwood, K. y Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>
- Lochmiller, C. R. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A 3-year study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59-84. <https://doi.org/10.1177/1942775113502020>
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva-Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500.
- Moore, B. (2009). Improving the evaluation and feedback process for principal. *Principals*, 88(3), 38-41.
- Moreno, M. V, Quesada, C. y Pineda, P. (2010). El grupo de trabajo como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 281-296.
- Nicastro, S. (2014). La formación de los directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 119-133.
- Orr, M. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, throughout, and beyond leadership preparation. *Education Administration Quarterly*, 47, 114-172. <https://doi.org/10.1177/0011000010378612>
- Orr, M. y Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Education Administration Quarterly*, 47(1), 18-70. <https://doi.org/10.1177/0011000010378610>

- Passmore, J. y Law, H. (2009). Cross-culture and diversity in coaching. En J. Passmore (Ed.), *Diversity in coaching: Working with gender, culture, race and age* (pp. 4-15). Londres: Kogan Page.
- Phillips, J. C. (2013). Revisioning a school administrator preparation program: A North Carolina case study. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1942775113491412>
- Piggot-Irvine, E. y Youngs, H. (2011). Aspiring principal development programme evaluation in New Zealand. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 513-541. <https://doi.org/10.1108/09578231111159520>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. París: OCDE.
- Portin, B. S., Knapp, M. S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F. A., Samuelson, C., Yeh, T. L. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching & Policy.
- Retna K. S. (2015). Different approaches to the professional development of principals: A comparative study of New Zealand and Singapore. *School Leadership & Management*, 35(5), 524-543. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107038>
- Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership: Building leadership capacity through partnership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Salazar, M., Pazez, B. y Zembik, M. (2013). What we've learned and how we've used it: Learning experiences from the cohort of a high-quality principalship program. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(3), 304-329. <https://doi.org/10.1177/1942775113502021>
- Sawyer, A. J., Tomlinson, S. R. y Maple, A. J. (2000). Developing essential skills through case study scenarios. *Journal of Accounting Education*, 18, 257-282.
- Schippers, M., Edmonson, A. y West, M. (2014). Team reflexivity as an antidote to team information-processing failures. *Small Group Research*, 45(6), 731-769.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. París: OECD Publishing.
- Thornton, C. (2010). *Group and team coaching: The essential guide*. Nueva York, NY: Routledge.
- Valiente Sandó, P., Del Toro Prada, J. J. y González Ramírez, J. (2016). Principios de la formación especializada del director escolar. Una propuesta desde la sistematización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 137-153. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.008>
- Van Knippenberg, D. y Schippers, M. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546>
- Walker A., Bryant D. O. y Lee M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(4), 405-434. <https://doi.org/10.1177/1741143213485466>
- Walker, A. y Smither, J. W. (2006). A five-year study of upward feedback: What managers do with their results matters. *Personnel Psychology*, 52(2), 393-423. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1999.tb00166.x>

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity, learning in doing social, cognitive and computational perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance: Growing people, performance, and purpose*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.
- Wright, N. y Adam, A. (2015). The critical friend role in fostering reflective practices and developing staff cohesion: A case study in a new secondary school, New Zealand. *School Leadership & Management*, 35(4) 441-457.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1070821>

Breve CV de los autores

Nieves Oliva-Rodríguez

Maestra en la especialidad de Educación Física por la Universidad de Granada, Magíster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación por la Universidad de Sevilla, y estudiante del programa de Doctorado en Educación de la misma universidad. Actualmente disfruta de una Ayuda para Contratos Predoctorales para la Formación de Doctores 2015. Ha trabajado como personal científico y colaborado como miembro del equipo de trabajo en varios proyectos de investigación sobre liderazgo escolar financiados por Plan Nacional de I+D+i. Cuenta sus primeras publicaciones de artículos y comunicaciones en congresos internacionales sobre la misma línea de investigación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4378-4928>. Email: noliva@us.es

Julián López-Yáñez

Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Ha participado en 25 proyectos de investigación financiados con fondos públicos, de los cuales ha dirigido nueve. Ha publicado 33 artículos científicos en revistas con índice de calidad relativo; 7 de ellos en revistas JCR y 9 en revistas Scopus. Es autor de dos libros en solitario y tres como co-autor, así como de 34 capítulos en otros libros especializados. Su campo de especialización es el estudio de las organizaciones escolares y sus intereses de investigación se orientan hacia el liderazgo escolar, la innovación educativa, el conocimiento y aprendizaje organizativos, y la teoría de la organización. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-964X>. Email: lopezya@us.es