

## MARCO CONCEPTUAL DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO

**Clara Romero Pérez**  
*Universidad de Sevilla*

### **1. El liderazgo pedagógico como resultado de las políticas de evaluación de la educación y la nueva cultura gerencialista de los centros escolares**

La primera década del siglo XXI ha supuesto para la educación una etapa caracterizada por profundos cambios. La eficacia, calidad y equidad de los sistemas educativos es objeto de evaluación por parte de organismos internacionales (p. ej. OECD); nacionales (en España, por parte del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), renombrado como Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); y regionales (como ejemplo, en Andalucía, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE)).

No sólo son los sistemas educativos los que son objeto de una evaluación comparada, sino también los alumnos (vid. las pruebas PISA de la OECD) y el profesorado (vid. Informe TALIS de la OECD).

A pesar de las críticas y objeciones teóricas y metodológicas que podamos hacer de estas pruebas de evaluación, los datos ofrecidos por ellas nos han permitido conocer con mayor rigor y objetividad los puntos fuertes y débiles de los sistemas educativos y sus niveles de logro y fracaso en relación con los criterios anteriormente mencionados.

De estos estudios se concluye, entre otros, que el profesorado resulta un elemento clave en la mejora de la calidad y eficacia de la educación y la enseñanza. Los principios de autonomía, responsabilidad, rendición de cuentas, y de profesionalización del profesorado se han ido incorporando paulatinamente en el lenguaje, las normativas legales y las actuaciones político educativas.

En la controvertida y recién aprobada Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) la expresión “rendición de cuentas” se emplea explícitamente en cinco ocasiones. Concretamente, se señala que la rendición de cuentas es una medida conducente a la mejora de la calidad de la educación, basada en la transparencia de los resultados obtenidos, y una exigencia a estudiantes, profesores y centros escolares (LOMCE, 2013, 6). Exigencia para los centros como resultado de la autonomía en la medida en que deben ser capaces de identificar sus fortalezas y las necesidades de su entorno (LOMCE, 2013, 7).

Asimismo, la “rendición de cuentas” es asumida como principio articulador del funcionamiento de sistema educativo español, junto con los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia de los recursos públicos y transparencia (LOMCE, 2013, 13).

La rendición de cuentas como resultado de ofrecer evidencias empíricas de los logros alcanzados o necesidades detectadas, se incluye también como una medida conducente a la captación de recursos (LOMCE, 2013, 54 y 55):

“Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan. Dicha asignación quedará condicionada a la rendición de cuentas y la justificación de la adecuada utilización de dichos recursos”.

Por otro lado, en la LOMCE la función de liderazgo educativo se asocia a las función directiva. Los nuevos modelos de gestión de los centros escolares, basados en la tradición angloamericana de los años 80, comienzan a tener eco en los nuevos modelos de gestión escolar en Europa. El incremento de autonomía de los centros, implica potenciar la función directiva y la exigencia de rendimiento de cuentas. La lógica del mercado en el ámbito escolar reforzará las condiciones de concurrencia competitiva entre centros para la captación de recursos humanos y económicos. La nueva cultura gerencialista en educación asume el liderazgo educativo como una función que no recae sólo de manera individual en una persona (en este caso, aquélla que asuma la dirección y gestión del centro escolar), sino que es una función interactiva (léase, distribuida) que se extiende, en consecuencia, al profesorado. En este sentido, el Marco de Referencia Europeo para el liderazgo educativo señala que:

“El liderazgo es la tarea más importante de los directores de los centros en el sentido de “llevar por el camino...” y “estar a la cabeza de ...”. El liderazgo es una cuestión interactiva. “... la esencia del liderazgo no es el actor social individual sino una relación de direcciones, movimientos y orientaciones casi imperceptibles que no tienen ni principio ni fin” (NLQ Hildesheim, 2011, 8).

Esta nueva cultura de la evaluación de los centros educativos, conjuntamente con la nueva perspectiva gerencialista de corte angloamericano, nos permiten contextualizar, a mi juicio, el sentido y alcance del término *liderazgo pedagógico* del profesorado en el aula.

## **2. Liderazgo del profesorado en el aula: ¿algo más que “buen enseñante”? ¿Cuánto más?**

Confieso que no soy una especialista en liderazgo educativo, pero por fortuna, tengo la ocasión de colaborar y de formarme dentro del Grupo de Investigación GRIEED, liderado (es decir: impulsado, apoyado, dinamizado, “en movimiento”) por el Dr. Luis Núñez, que desarrolla una línea de trabajo específica de asesoramiento pedagógico a centros escolares (hoy se habla de coaching). Gracias a ello, tengo la ocasión también de conocer de primera mano las dificultades y retos que tienen los centros educativos en materia de liderazgo educativo y tengo la suerte de poder aprender por observación qué prácticas educativas y directivas suelen ser más eficaces desde el punto de vista organizativo y pedagógico propiamente dicho.

Por encargo de la dirección de dos centros educativos (Colegio Marcelo Spínola de Umbrete [www.marcelospinola.com](http://www.marcelospinola.com) y la Preuniversitaria de Sevilla [www.preuniversitaria.com](http://www.preuniversitaria.com)), el GRIEED, a través del Programa “Integral Education” ([www.integraleducation.eu](http://www.integraleducation.eu)) colabora con ellos para impulsar el liderazgo pedagógico del profesorado. Obviamente, la primera pregunta sobre la que teníamos que trabajar era determinar con la mayor concreción posible el término “liderazgo pedagógico” y clarificar qué tipo de prácticas docentes y de centro son indicadoras de este liderazgo educativo. Insisto en esta cuestión porque en la literatura pedagógica sobre el liderazgo del docente (Sternberg, 2005; Spillane et al., 2008; Perrault, 2011) predominan:

- los enfoques teóricos basados en rasgos o atributos personales (p.e. el clásico modelo de Zaccaro et al., 2004) y de los que se hacen eco los autores de la Ponencia cuando hablan, por ejemplo, de la inteligencia emocional y otros atributos personales;
- las aproximaciones behavioristas propias de mediados del siglo XX que ya han perdido popularidad (Mc Gregor, 1960), pero que iniciaron los primeros estudios sobre estilos de liderazgo exhibidos por los docentes (directivo, no directivo, etc.);
- las aproximaciones contextuales en las que se enfatiza los contextos o situaciones en los que este liderazgo se desarrolla (p.e. Zimbardo, 1972).

Desde los años 90 han ido adquiriendo una mayor fuerza explicativa sobre el liderazgo pedagógico los estudios empíricos basados en la teoría de la cognición situada. Desde esta teoría, el liderazgo pedagógico es el resultado de la combinación de una tríada de elementos (Spillane et al., 2008; Garant, et al., 2010): situación, prácticas concretas del profesorado que asume la posición/funciones de liderazgo y las dinámicas de interacción con las otras personas y el entorno.

Una lectura integradora de todas estas teorías, junto con el análisis documental del estado del arte en esta temática nos han permitido concluir, aunque sea provisionalmente, que cuando hablamos de liderazgo pedagógico en el aula hablamos de mucho más que de un “buen enseñante”. Trataré de explicar esta afirmación a continuación.

En primer lugar, prefiero eludir el término “bueno” por las connotaciones normativas que este término posee y lo sustituyo por éste otro: “competente” que significa dar muestras de exhibir la competencia “liderazgo pedagógico” en el contexto de aula pero también en el centro.

En segundo lugar, que el profesorado, dentro de su aula, no sólo asume una función instruccional o de enseñanza, sino muchas otras funciones vinculadas a la gestión motivacional (emocional) del aula, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la autoevaluación de su propia práctica en relación con los aprendizajes alcanzados por los alumnos y en relación con los objetivos del centro y los objetivos de enseñanza formulados.

Asumir el liderazgo pedagógico en el aula, a mi juicio, y basándome también en las experiencias escolares que ponen en práctica el liderazgo distribuido (léase trabajo colaborativo entre profesores, comunidades de aprendizaje, actividad directiva coordi-

nada en estrecha colaboración con los equipos docentes, etc.) no es una responsabilidad única y exclusiva del docente porque el liderazgo educativo, como señalan los estudios empíricos y trabajos de referencia, requiere de un entorno de aprendizaje profesional y una cultura organizativa de trabajo en equipo y distribuida.

El Marco de Referencia Europeo sobre Liderazgo Escolar propuesto por la Red Europa “Leadership in Education” ([www.leadership-in-education.eu](http://www.leadership-in-education.eu)) (NLQ Hildesheim, 2011) en el marco de la Red Comenius “La Construcción del Liderazgo en la Educación” creada en 2008 recomienda:

- Impulsar el liderazgo pedagógico a través del trabajo en equipo y en red no sólo entre el profesorado, sino entre el profesorado y la dirección escolar.
- Afianzar el liderazgo distribuido en los centros, proporcionando mayores responsabilidades al profesorado que ayuden incrementar la capacidad del centro para la mejora.
- Crear organizaciones de apoyo en todos los niveles (nacional, regional, local y escuela-escuela) para ayudar a los líderes educativos a mediar entre las expectativas externas y la cultura y las tradiciones internas que invitan reproducir, por inercia, la cultura del centro.
- Las administraciones educativas deben conferir a los líderes educativos y el profesorado que asume el liderazgo pedagógico en sus aulas de poder suficiente para tomar decisiones relevantes en sus centros (Recomendación novena).
- En los sistemas en los que las competencias requeridas se hacen más amplias debido a la gran autonomía de los centros educativos, se hace necesario introducir nuevos papeles de liderazgo y nueva plantilla en las escuelas. El Marco de referencia habla, por ejemplo, de la función de Director de Gestión Financiera del centro. Desde el punto de vista del liderazgo pedagógico en el aula, propondría la figura de coordinadores o dinamizadores de acciones de dinamización e innovación docente sin que ello redundara en una mayor carga de tiempo de trabajo, sino todo lo contrario, liberarlo parcialmente de horas dedicadas a la instrucción directa con los alumnos para dedicarlos a impulsar (eso significa liderar) esta nueva cultura profesional (unida a prácticas y acciones pedagógicas concretas) en los centros escolares.
- La necesidad de adecuar la oferta formativa actual orientada al profesorado a las exigencias que requiere la puesta en práctica de este liderazgo pedagógico en el aula. Ello quiere decir ajustar la oferta formativa a las necesidades de las competencias educativas del profesorado. Y en ellas se incluye la competencia “liderazgo pedagógico” asociada a prácticas docentes concretas, que permitan su operativización, pero también diversas y contrastadas por la evidencia (metodologías de enseñanza, gestión de la dinámica de aula, evaluación del rendimiento de los aprendices y autoevaluación de las propias prácticas, coordinación y dirección de proyectos innovadores en el aula y en el centro, etc.).

Por todo lo expuesto anteriormente concluyo que el liderazgo pedagógico en el aula por parte de los profesores, cabe entenderse hoy en día, en un sentido más amplio que el de “buen enseñante”. O mejor aún, el “buen enseñante” en la educación del siglo XXI es aquel que asume sus responsabilidades instruccionales y pedagógicas desde una nueva cultura profesional:

- orientada a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el aprendizaje de calidad de los alumnos;
- Puesta en marcha de prácticas y actuaciones en el aula contrastadas por la evidencia, lo que implica incorporar diversos procedimientos de evaluación de su propia práctica (externos, autoevaluación y evaluación por pares).
- Que propicie un entorno de aprendizaje y desarrollo profesional del docente flexible y continuado a través de diferentes vías (comunidades de aprendizaje, aprendizaje en red, investigación acción-reflexiva, etc.).
- Que dinamice una cultura profesional en educación a través de la participación y responsabilidad distribuida entre quienes asumen la función directiva y la instruccional.
- Asumiendo el riesgo, la libertad y la creatividad (Sternberg, 2005) como valores propios de esta nueva cultura pedagógica profesionalizadora y profesionalizante y como “rasgos” o “modos de ser” característicos de todo proceso educativo.

Y para quienes hayáis logrado llegar hasta el final de esta addenda, os invito a analizar el Modelo de Estándares del Profesor como Líder elaborado por el Consorcio norteamericano: “Teacher Leadership Exploratory Consortium” de USA en 2011 ([www.teacherleaderstandards.org](http://www.teacherleaderstandards.org)). Probablemente, un próximo SITE abordará la cuestión de los estándares para el liderazgo educativo y los referenciales de competencias, estrechamente relacionadas con la nueva cultura de la evaluación y el gerencialismo en el sector de la educación.

## Referencias bibliográficas

- GARANT, M. *et al.* (2010) Leadership et apprentissage organisationnel, in CORRIVEAU, L. *et al.*: *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles:De Boeck Supérieur, 63-77.
- LOMCE (2013). *Proyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*. Recuperado el 5 de Julio de 2013 de [www.mecd.gob.es/ministerio-mecd](http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd)
- McGREGOR, D.M. (1960) *The human side of Enterprise*, New York:McGraw-Hill.
- NLQ HILDESHEIN (2011) *Framework of Reference. The making of Leadership in Education. A European Qualification Network for Effective School Leadership*. Recuperado el 1 de Julio de 2013 de [www.leadership-in-education.eu](http://www.leadership-in-education.eu)
- PERRAULT, M.C. (2011). Leader, miroir du groupe? Convergence des représentations et émergence du leadership. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Communication, Université du Québec à Montréal.
- SPILLANE, J.P- *et al.* (2008) Théorisation du leardeship en éducation: une analyse en termes de cognition situé, *Education et Sociétés*, 1(21), 121-149.
- STERNBERG, R.J. (2005) WISC: A model of Positive Educational Leadership comprising wisdom, intelligence and creativity synthetized. *Educational Psychology Review*, 17(3), 191-262.

- TEACHER LEADERSHIP EXPLORATORY CONSORTIUM (2011). *Teacher Leader Model Standards*. Recuperado el 27 de Junio de 2013 de [www.teacherleaderstandards.org](http://www.teacherleaderstandards.org)
- ZACCARO, S. J. et al. (2004) Leader traits and attributes, in ANTONAKIS, J.; CIANCIOLO, A.T. and STERNBERG R.J. (Eds): *The nature of Leadership*, Thousand Oaks, CA:Sage, 101-124.
- ZIMBARDO, P. (1972) Pathology of imprisonment, *Society*, 9(6), 4-8.