Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa*

Aurora Bernal Martínez de Soria**

Sara Ibarrola García***

Resumen

Numerosos informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación. En este estudio destacamos la importancia del liderazgo del profesor como un objetivo clave de la gestión en los centros educativos que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico. También revisamos la bibliografía más representativa de la última década sobre liderazgo y educación, buscando aquellas publicaciones que hagan referencia al liderazgo del profesor. Comenzamos definiendo el concepto, para luego entresacar los principales rasgos de la investigación reciente acerca de lo propio del docente como líder, y destacar los focos investigativos que se han abierto recientemente sobre la temática. Dado que la principal dificultad es encontrar fuentes que trabajen este tema específico, abordamos el tema mediante los estudios existentes acerca de otras dos temáticas relacionadas: algunos tipos de liderazgo y el desarrollo profesional del profesorado.

Palabras claves: liderazgo educativo, formación del profesorado, liderazgo del profesorado, desarrollo del profesorado, calidad educativa.

Abstract

Numerous reports show evidence of the relationship between management, educational

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.

** Profesora titular en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.

*** Profesora ayudante en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.

leadership processes and achievements linked to quality of education. In this study we emphasize the importance of teacher leadership as a key objective of management in schools that want to highlight their pedagogical leadership. We also reviewed the most representative leadership and education literature from the last decade, looking for those publications that reference the leadership of the teacher. We start by defining the concept and weed out the main features of recent research about the teacher himself as a leader, and highlight the research foci recently opened on the subject. Since the main difficulty is finding sources working this specific issue, we address the existing studies on two other related topics: some types of leadership and the professional development of teachers.

Keywords: educational leadership, teacher training, teacher leadership, teacher development, educational quality.

Introducción

Uno de los objetivos que se persiguen a la hora de proponer un modelo u otro de gestión de los centros educativos es el de lograr una mejora en la calidad educativa. Además, con frecuencia se establece una relación entre la calidad educativa y los modelos de liderazgo. Existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica internacional, en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012). El Informe TALIS (OCDE, 2009), titulado "Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea" –que está basado en una encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada a docentes de 23 países–, señala que una política escolar en la que se informa a los profesores sobre su rendimiento está muy ligada a su desarrollo profesional y al ambiente de trabajo del centro educativo.

Así, al ser el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, proponemos en estas páginas considerar el liderazgo del profesor como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos.

La vigencia del liderazgo y la educación como tema de investigación se muestra en un gran conjunto de publicaciones, que han ido en aumento en la última década (Macbeath y Cheng, 2008; Harris, 2009; Townsend y Macbeath, 2011; Leithwood y Louis, 2011; Scheerens, 2012; Bolívar, López y Murillo, 2013; Argos y Ezquerra, 2013). Algunos liderazgos se han definido centrándose en la gestión de recursos –liderazgo administrativo o gerencial–; en otros, el objeto clave es la organización –liderazgo distributivo, compartido, democrático, participativo o paralelo–, mientras que en la actualidad se insiste en resaltar el foco de atención del liderazgo en las organizaciones educativas: liderazgo

transformacional, instruccional, educativo o pedagógico, para el aprendizaje, centrado en el aprendizaje, para la justicia social (Macbeath y Townsend, 2011). El centro es el papel de los líderes escolares o directivos. En todas estas propuestas, ¿dónde podríamos situar el liderazgo del profesor?

Un modo de tratar esta cuestión es entender que el liderazgo del profesor se refleja en que llegue a ser un directivo, es decir, en las características y competencias necesarias para convertirse en director o en rector, que son las figuras habituales que representan a los líderes escolares, diseñando programas de formación. Numerosos estudios son ejemplo de este planteamiento, como el de Hué, Esteban y Bardisa (2012). Sin embargo, nuestro interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor. Esta consideración se abre paso en los planteamientos del liderazgo instruccional, el liderazgo pedagógico o el liderazgo para el aprendizaje, compartido o distributivo. Estos diversos tipos de liderazgo coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y mantienen como uno de los principales objetivos de su trabajo de gestión el lograr el desarrollo profesional del profesorado.

El crecimiento de la autonomía en los centros educativos (OCDE, 2009) supone un cambio en el tipo de liderazgo, ya que los líderes educativos tienen un nivel más elevado de responsabilidad y de rendimiento de cuentas. Por ello, se hace necesaria más que nunca la creación de estructuras de liderazgo efectivo, capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos de centro de forma eficiente, para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: el trabajo del aula con los estudiantes. Y en este camino, los profesores son un elemento clave. La promoción del desarrollo del profesorado se perfila, entonces, como una de las tareas principales de los directivos.

Nos proponemos mostrar en estas páginas el resultado de un estudio teórico que parte de la bibliografía más representativa sobre el tema del liderazgo y la educación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones pertenecen al ámbito anglosajón, tanto las empíricas como las teóricas, tal como se muestra en un número especial de la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2014) titulado "Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos". Por tanto, es preciso recordar que hacen falta más estudios sobre liderazgo docente, sobre todo contextualizados en Iberoamérica (Aguerrondo y Vezub, 2011).

Para nuestro trabajo, seguimos los siguientes pasos: delimitamos un concepto de *liderazgo del profesor*, indagamos los focos de interés que se han develado en la investigación sobre el liderazgo del profesorado y proponemos vías concretas de investigación sobre esta temática.

El concepto de liderazgo del profesor

En las investigaciones sobre liderazgo y educación no está tratado explícitamente el tema del liderazgo del profesor, o se lo señala apenas como un asunto destacable, a pesar de que el profesorado es uno de los elementos principales tenidos en cuenta al describir las tareas o funciones del líder.

Tampoco en los diseños y proyecciones del liderazgo instruccional, del distributivo y del pedagógico o para el aprendizaje se define de forma expresa el liderazgo del profesor, aunque se alude a él indirectamente de dos modos: en la insistencia en que el liderazgo no es solo una virtualidad del director, y en la descripción de las tareas del liderazgo, tanto instruccional como pedagógico o centrado en el aprendizaje, ya que se cuenta para su ejecución con la agencia del profesorado. En una mentalidad de introducir una gobernanza más compartida en las instituciones educativas, la participación de los docentes es un valor importante, ya que, por razones de eficacia, el director no puede llegar a todo únicamente con su trabajo, y por razones de eficiencia, el buen profesor es el experto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vamos a mostrarlo con algunos ejemplos de los estudios de los tipos de liderazgo.

Liderazgo instruccional

Con el liderazgo instruccional –que surge con esta denominación en la década de 1970, con más vigencia en los 80– se hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos. Dos décadas después se insiste en que este es el papel del director, cuya gestión debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas (Macbeath y Townsend, 2011). En la década de 1990, en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción del liderazgo instruccional: la idea del director como *líder de líderes* se extiende, entendiendo con esta proposición que los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor.

Según esta noción de liderazgo, profesores y directivos trabajan conjuntamente las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación.

Se considera al profesor como líder, en y fuera del aula, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (Pounder, 2012).

Liderazgo distributivo

La modalidad de liderazgo distributivo responde a un contexto en el que confluyen cambios organizativos, la atención a la dinámica de las interacciones sociales, la configuración del trabajo en red, el flujo en horizontal y vertical del conocimiento, la información y la comunicación.

El liderazgo distributivo se plantea como un paso más adelante del liderazgo compartido o colaborativo, al proponerlo con dos propósitos. Por un lado, se subraya un modo de organización en la que hay más líderes que directivos, posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más en las tentativas del liderazgo distributivo, es decir, se vislumbra como preferente una configuración de interacciones entre líderes, seguidores y situación. Por otro lado, se sostiene el liderazgo distributivo como una estructura conceptual y analítica que se aplica para dilucidar cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de esas interacciones sociales (Harris, 2009). Existen evidencias empíricas de que este tipo de liderazgo repercute en el desarrollo positivo del profesorado y facilita la constitución de comunidades de aprendizaje.

El director no puede ser, en la mayoría de los casos, un "superagente" de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distributivo aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. No obstante, no encontramos una definición clara del liderazgo del profesor en este contexto. Por otra parte, se le reconocen otros roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.

Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico parece el punto de llegada del liderazgo instruccional. Se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva ecológica en la que se incluyen a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los resultados del alumnado y de la enseñanza. Se relacionan aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (Macbeath y Townsend, 2011).

El liderazgo pedagógico –o para el aprendizaje– es una denominación con la que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los miembros del centro educativo, especialmente el de los profesores, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora. Por esa razón, requieren un profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto (Mulford, 2010).

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Se plantea no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo individual de profesores motivados por las mejoras educativas sino que, más bien, lo eficaz y sostenible a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. El directivo debe promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo de cada profesor y el desarrollo colegiado. El líder, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar y participar en las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, así como en el desarrollo profesional de sus pares.

Desarrollo profesional del profesor y liderazgo

En algunos modelos de desarrollo profesional del profesorado podemos apreciar indicaciones de lo que puede constituir el liderazgo del profesor. Empeñarse en la enseñanza y el aprendizaje es el elemento que enfoca el rol de los profesores como líderes que trabajan con otros, como miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar (Macbeath, 2012). Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar, aunque aplicadas a unas tareas diversas:

- Manejar conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza.
- Contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de *coaching* y *mentoring*.
- Demostrar una práctica efectiva.
- Hacer *feedback*.
- Tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, implementación y evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela.
- Poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo.

Se considera este liderazgo no solo como el acoger, por delegación del director, una serie de funciones, o participar en el equipo directivo, sino más bien como una cuestión específica de la agencia del profesor. Cuando los profesores, con su aportación, influyen más allá de las clases a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

Advertimos dos modos de comprender el liderazgo del profesor: liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. No son dos perspectivas incompatibles, ya que podrían verse el aula y el contexto como dos caras de la misma moneda –el liderazgo del profesor–, aunque también hemos comprobado en la bibliografía revisada que se puede incidir más en un aspecto que en el otro.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. "De acuerdo con la definición de liderazgo aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula" (Gil y otros, 2013, p. 99). Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica *liderazgo docente*, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos al aula como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas; este profesor líder tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa.

Una delimitación más ajustada al significado específico del liderazgo del profesor es la que lo describe como el proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes. Tal trabajo de liderazgo se desarrolla intencionalmente en tres focos: el individual, el de colaboración o desarrollo en equipo, y el de desarrollo organizativo (York-Barr y Duke, 2004). Con otras palabras, y fijándose más en las prácticas del profesorado, Harris y Muijs (2004) consideran que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

Este liderazgo del profesorado se refiere esencialmente al ejercicio del profesor, con independencia de la posición que ocupe en la estructura organizativa, asumiendo modos formales o informales. Se reconoce que la acción personal del docente, ejerciendo o no función directiva, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (Mcmahon, 2011).

Esto no suple o ignora el liderazgo directivo, sino que, al contrario, lo complementa; pues la función del director debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder. En la medida que a su alrededor se encuentran personas

dispuestas a asumir responsabilidades –esto es, a ejercer «microliderazgos»– que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones, el director podrá cumplir con su misión.

Focos de interés en la investigación sobre el liderazgo del profesor

Al analizar la situación del profesor para ser líder (Frost y Harris, 2003; Robinson, 2010), observamos tres aspectos que aparecen en la bibliografía de manera redundante:

- La concepción de la enseñanza que tiene el profesor.
- Su competencia emocional.
- Su percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo.

Al hilo de estas tres cuestiones revisamos la investigación actual en torno al liderazgo docente, centrando el interés en aquellos aspectos que pueden contribuir a promover el liderazgo del profesor más allá del aula.

Por un lado, la concepción de la enseñanza que tiene el profesor es importante en el estudio del liderazgo docente y está estrechamente asociada con las cualidades morales del profesor y sus valores.

Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) concluyen que existen prácticas comunes en los profesores líderes efectivos, que se construyen sobre tres tipos de conocimiento: el referido a cómo aprenden los alumnos, el de las materias según los propósitos sociales de la educación y el de cómo se produce la enseñanza.

Los profesores acentúan su liderazgo cuando incrementan su conocimiento práctico estableciendo sinergias entre su saber y su hacer. En este sentido, se presta atención a cómo el profesor construye su teoría personal de la acción educativa y cómo esta tiene su influencia en aquellas competencias relacionadas con el profesionalismo y, en consecuencia, con el liderazgo del profesor:

- Saber valorar las implicaciones y las consecuencias sociales de su trabajo.
- Poseer un conocimiento de sus responsabilidades legales y administrativas.
- Ser hábil en valorar su propio progreso profesional mediante la utilización de estrategias de indagación y reflexión de su propia práctica.
- Desarrollar una mentalidad abierta para poder abarcar distintas perspectivas o conocer formas de investigación en el aula.

Por otro lado, otro parámetro importante en el estudio del liderazgo del profesor es la competencia emocional del profesor (Day, 2012; Hargreaves, 2002; Zembylas y Schutz, 2009). En esta línea, las propuestas de desarrollo profesional en torno a las emociones del profesor se basan en el desarrollo de habilidades específicas para su bienestar y supervivencia en el aula, y tienden a responder únicamente a un enfoque remedial –con cierta connotación terapéutica– basado en el déficit profesional del docente. De este modo se asume que para los profesores aprender a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos, redunda en un mayor bienestar docente y, en consecuencia, en el mejor ajuste de sus alumnos.

Sobre este marco expuesto podemos afirmar que el liderazgo del profesor es producto de un *querer hacer las cosas bien*, actuando por convicción propia. Por tanto, el elemento emocional tiene un papel relevante como favorecedor de la actitud del líder. A ello se suma la entrega al trabajo a través de la oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de dicho compromiso docente, y también por el logro de fines conjuntos en la comunidad educativa (Tichy, 2003). En esta línea, Leithwood y otros (2006) ponen de manifiesto la necesidad de más estudios que tengan en cuenta el contexto particular, no solo del aula sino también del centro educativo. Son pocas las evidencias que asocian las características del profesor con el éxito del liderazgo en los centros educativos.

De manera que, finalmente, en consonancia con lo expuesto, también se hace preciso conocer cómo el profesor percibe las dinámicas grupales y ambientales del centro, en la medida en que, además de participar en ellas a través de experiencias de desarrollo profesional, estas pueden contribuir al éxito o al fracaso en el ejercicio de su liderazgo y su sentido de pertenencia y eficacia. Los profesores líderes son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros: tienen una visión compartida de la educación y colaboran con sus pares compartiendo las prácticas y los materiales específicos para mejorar la educación. Son maestros persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, valores estos que vivencian en sus relaciones de manera que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (Beatty, 2011).

El liderazgo supone dedicar tiempo a cuidar el grupo como tal, reflexionar y debatir sobre los valores que constituyen el proyecto educativo de centro en su concreción en la práctica y compartir su revisión. El liderazgo de quien ejerce funciones directivas produce mejores efectos cuando existe en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros sienten que forman parte de una comunidad, no solo el profesorado y el personal que trabaja en él, sino también los propios alumnos y familias.

Propuestas de investigación sobre el liderazgo del profesor

El profesor afronta en las escuelas nuevos contextos cognitivos y emocionales. Su figura es clave en el aula, pero también lo es en el contexto profesional más inmediato. Surge por tanto una pregunta: ¿cómo hacer desde la escuela para favorecer el liderazgo de los profesores? Algunos autores (Day y otros, 2009; Troman y Woods, 2009; Stone-Johnson, 2009) insisten en que los esfuerzos para apoyar y mejorar la calidad del profesorado deberían centrarse en la construcción, el mantenimiento y la retención de su compromiso. Además, las estrategias para mantener el compromiso deberían tener en cuenta las diferencias en las necesidades de profesores según las diferentes fases de su vida profesional.

Se ha demostrado (Palmer, 2007) que las inquietudes profesionales están relacionadas con el tiempo de servicio en la docencia y no con la edad cronológica. Los docentes comparten inquietudes y necesidades profesionales similares si están en la misma fase de la vida profesional, aunque sus experiencias personales estén más próximas a otros compañeros de su misma edad que se encuentran en otras fases. Comenzaría a descender entre los 8 y los 15 años de experiencia laboral, una etapa más asociada a la pérdida de motivación y el aumento de tensiones. Es en este momento en el que habría que ofrecer al profesor nuevas posibilidades para crecer personal y profesionalmente en el contexto de trabajo, asumiendo su liderazgo.

No obstante, quizá no todos los profesores puedan llegar a desarrollar su liderazgo. Existe cierto consenso en los conocimientos y las habilidades necesarias que hacen a un docente líder efectivo; sin embargo, como ya se ha explicado, ello no solo implica ser competente en actuaciones que conducen a la enseñanza y al aprendizaje efectivo en las aulas, sino también ser un líder que pueda mejorar la educación desde su entorno más inmediato y promover el cambio social. Por ello, desde la investigación se demanda un mayor cuerpo de conocimientos para saber identificar las disposiciones del docente líder (Melton, Mallory y Green, 2010) y más instrumentos para observarlas y evaluarlas (Pounder, 2012); y, en consecuencia, poder apoyarlas y promoverlas mejor en la formación inicial y continua del profesorado.

De hecho, desde una perspectiva pedagógica, cabe considerar el liderazgo del profesor desde el punto de vista de su formación. Consideramos que el liderazgo del profesor puede desarrollarse desde la formación inicial, e incluso pueden lograrse diferentes grados de consecución y expresión en la formación continua de docentes noveles y expertos (López y Lavié, 2010). Se asocia entonces el liderazgo a una línea de investigación sobre el desarrollo profesional docente y, específicamente, a los planes de formación inicial y programas de formación continua. Se abre paso una línea de desarrollo docente más

vinculada al aprendizaje informal en el propio centro educativo, que permita al profesor conectar el conocimiento necesario con las experiencias individuales y las prácticas colectivas, es decir, contextualizar el conocimiento que necesita saber en la práctica generando una reflexión compartida y significativa. Darling-Hammond y otros (2009) indican los ejemplos de aquellos países que incorporan en su modelo la colaboración de los profesores con otros dentro de la jornada de trabajo.

Este enfoque holístico en el desarrollo profesional contempla y facilita el intercambio de conocimientos entre los docentes, la ayuda de profesores expertos a profesores noveles para desarrollar habilidades de liderazgo, y el compartir buenas prácticas a través de estrategias como la observación de colegas, la investigación-acción o los grupos de estudios. Dicho enfoque promueve además que, más allá de los conocimientos y habilidades, el profesor pueda ejercer los valores, cualidades y compromisos de su profesión con entusiasmo y pasión.

También se insiste (Álvarez, 2010; Ayalon, 2011; Creemers, Kyriakides y Antoniou, 2013) en la necesidad de construir confianza relacional en los centros educativos y redes profesionales de trabajo que estén vinculadas, como matizan Groundwater-Smith y Mockler (2009), a principios que garanticen el compromiso moral, el liderazgo distributivo, la práctica basada en la investigación-acción y el uso de un modelo de aprendizaje compartido.

El liderazgo escolar en todas sus modalidades muestra la necesidad de promover unas adecuadas relaciones interpersonales, y se insiste en que los líderes deberían relacionarse positivamente con el profesorado: conocerlo, apoyarlo, estar en su realidad (Muldorf, 2010), criterios que son destacados con mayor intensidad cuando se plantea un liderazgo distributivo (Day y otros, 2010). El conocimiento del profesorado se concreta en saber cómo son capaces de ser autores de buenas prácticas, la motivación con la que trabajan, por qué y cómo colaboran, cómo detectan las necesidades de sus alumnos, cómo reaccionan ante los cambios (Beatty, 2011). Podríamos proyectarlo al profesor como líder docente, hacerle reflexivo respecto a estos temas de los que tiene experiencia propia pero pensando también en la experiencia de sus pares.

Conclusiones

El impulso del liderazgo del profesor constituiría una de las metas principales de la gestión en centros educativos si se aspira al liderazgo pedagógico. Centrarnos en el liderazgo del profesor nos facilitaría encontrar más evidencias de la relación entre el liderazgo pedagógico y los resultados escolares; al fin y al cabo, lo que sí se ha podido valorar mejor es la relación entre docencia y aprendizaje.

La literatura que hemos podido revisar muestra que es importante abordar el tema teniendo en cuenta los contextos culturales y sociales concretos, ya que, por ejemplo, no es lo mismo la educación en el ámbito anglosajón que en el entorno iberoamericano.

Las actuales presentaciones de un liderazgo distributivo –un modo de ver la dirección y organización de las instituciones educativas– y de un liderazgo para el aprendizaje –un modo de comprender qué orientación seguir para promover los cambios educativos– prestan más atención al liderazgo del profesor.

La pista fundamental para entrever este interés en prácticamente todos los estudios que hemos revisado es encomendar a los gestores escolares la urgente tarea de promover el profesionalismo docente. El desarrollo profesional de un docente supondría dos líneas de actividad: trabajo en el aula y trabajo como líder, mientras que los aspectos en lo que debiera formarse son: conocimientos disciplinares y su correspondiente didáctica, conocimiento pedagógico, conocimiento de las relaciones con los demás agentes educativos, así como del contexto y actualización de la identidad profesional –misión, sentido de la enseñanza, cultura educativa, sentido de la comunidad y organización educativas–. Desde esta perspectiva se ha revisado la investigación en torno al liderazgo del profesor, centrando el interés en aquellos aspectos que pueden ayudar al profesor a ser líder más allá del aula. La perspectiva personal que guía la acción del profesor requiere la identificación de una relación clara de los valores, propósitos y compromisos que concede a su profesión, cómo interpreta las expectativas sociales y las exigencias de la profesión docente. El estudio de la dimensión emocional del liderazgo del profesor puede contribuir a pensar en soluciones que, desde el contexto más cercano, promuevan su motivación, su actitud de confianza y apoyo, sus capacidades para promover la iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas, su compromiso.

Una de las cuestiones que se han puesto de manifiesto es cómo la dimensión personal y profesional en el docente está mediada por las condiciones de enseñanza y la cultura del centro educativo. Los cambios contextuales y sociales pueden tener implicaciones en la docencia. Ante la necesidad de un contexto profesional donde se experimenten aceptación, valoración, respeto, colaboración, disfrute y compromiso compartido, se precisan cambios en los procesos estructurales que apoyan el desarrollo profesional docente y la innovación. Habría que prestar atención a:

- La formación tanto informal como formal, teniendo en cuenta las diferentes fases de la vida profesional.
- La satisfacción personal en el trabajo motivada por unas expectativas informadas y realistas.
- Las experiencias de éxito que se obtienen a partir de objetivos alcanzables y evaluados positivamente:

- Los espacios de relación que garantizan el sentimiento de pertenencia a la organización y el compromiso.
- La promoción para la motivación de los integrantes de la institución educativa que implica ejercer responsabilidades junto al reconocimiento de los éxitos personales y colectivos.

Referencias

Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Leadership for effective school improvement: support for schools and teachers' professional development in the Latin American region. En T. Townsend y J. Macbeath (Eds.). *International handbook of leadership for learning* (pp. 691-615). Rotterdam: Springer.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Argos, J. y Ezquerra, P. (Eds.) (2013). *Liderazgo y educación.* Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Ayalon, A. (2011). *Teacher as mentors: models for promoting achievement with disadvantages and underrepresented students by creating community*. Sterling, Va.: Stylus.

Beatty, B. R. (2011). Leadership and teacher emotions. En C. Day y C. K. Lee (Eds.). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change* (pp. 217-242). Dordrecht: Springer Netherlands.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista *Fuentes, 14*, 15-60.

Creemers, B., Kyriakides, L. y Antoniou, P. (2013). *Teacher professionalism development for improving quality of teaching*. London: Springer.

Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. San Francisco: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. y otros (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. N. P.: National Staff Development Council.

Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly, 39*(1), pp. 7-26.

Day, C. y otros (2009). Commited for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. En M. Bayer y otros (Eds.). *Teacher's career trajectories and work lives* (pp. 49-70). London: Springer.

Day, C. y otros (2010). 10 strong claims about successful school leadership, 2010. *Resource document. National College of Leadership of Schools and Children's Services*. Disponible en: http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf

Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 479-498.

Gil, F. y otros (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerra

(Eds.). *Liderazgo y educación* (99-124). Santander: Universidad de Cantabria.

Groundwater-Smith, S. y Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: mind the gap*. UK: Springer.

Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. En C. Sugure y C. Day (Eds.). *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.

Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. En A. Harris (Ed.). *Distributed leadership: different perspectives* (pp. 11-21). Dordrecht: Springer Netherlands.

Harris, A. y Muijs, D. (2004). *Teacher leadership, a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers*. Disponible en: http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3272

Hué García, C., Esteban Serrano, J. L. y Bardisa Ruiz, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.

Leithwood, K. y Louis, K. S. (Eds.) (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood, K. y otros (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. UK: University of Nottingham.

López Yánez, J. y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 14*(1), 1-22.

MacBeath, J. (2012). *The future teaching profession*. Resource document. Education International Research Institute. University of Cambridge. Faculty of Education. Disponible en: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf

MacBeath, J. y Cheng, C. (2008). *Leadership for learning: international perspectives.* Rotterdam: Sense Publishers.

MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve. En T. Townsend y J. Macbeath (Eds.). *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237-1254). Dordrecht: Springer Netherlands.

McMahon, M. (2011). Leaders of learning: accomplished teachers as teacher leaders. En T. Townsend y J. Macbeath (Eds.). *International handbook of leadership for learning* (pp. 779-794). Dordrecht: Springer Netherlands.

Melton, T., Mallory, B. y Green, J. (2010). Identifying and assessing dispositions of educational leadership candidates. *Education leadership and administration, 22*, 46-60.

Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity. En A. Hargreaves y otros (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 187-208). London: Springer.

OCDE (2009). TALIS. *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd.

OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28.

Palmer, P. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher´s life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pounder, D. (2012). School leadership preparation and practice survey instruments and their uses. *Journal of Research on Leadership Education*, *7*(2), 254-274.

Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, *9*(1), 1-26.

Scheerens, J. (Ed.) (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.

Stone-Jonhson (2009). Regenerating teachers. En M. Bayer y otros (Eds.). *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer.

Tichy, N. (2003). *Líderes en acción. Cómo formar líderes en todos los niveles de una organización*. México: Compañía Editorial Continental CECSA.

Troman, G. y Woods, P. (2009). Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform. En M. Bayer y otros (Eds.). *Teacher's career trajectories and work lives* (pp. 117-135). London: Springer.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.

Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2009). Reserch on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda. En P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp. 367-377). Boston: Springer.