

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 2
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

POTENCIANDO LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DEL LIDERAZGO DE LOS MANDOS MEDIOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. REVISIÓN SISTEMÁTICA

Promoting the pedagogical coordination through the middle leadership in secondary education. A systematic review

INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ⁽¹⁾ Y ANA MARTÍN-ROMERA⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Granada

⁽²⁾ Universidad de Valladolid

DOI: 10.13042/Bordon.2019.67324

Fecha de recepción: 03/09/2018 • Fecha de aceptación: 10/04/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Inmaculada García-Martínez. E-mail: igmartinez@ugr.es

INTRODUCCIÓN. En la actualidad se apuesta por modalidades distribuidas de liderazgo como garante de mejora escolar. Su implantación requiere que la dirección como líder formal del centro inicie procesos de cambio internos, que redunden tanto en la organización como en la cultura escolar. **MÉTODO.** El presente artículo se corresponde con una revisión sistemática referida a modalidades distribuidas de liderazgo, encabezadas por los líderes medios (fundamentalmente jefes de departamento o coordinadores pedagógicos). Para ello, se siguieron los parámetros promovidos por la declaración PRISMA, para asegurar la cientificidad a lo largo de todo el proceso. Tras la revisión realizada en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, aparecieron 18 artículos. **RESULTADOS.** Entre los resultados hallados se encontró que las figuras intermedias de la organización educativa tienen una capacidad real de liderazgo cuando se promueve una cultura de colaboración en el centro y se establecen unas metas compartidas. Asimismo, se establece una relación positiva entre una cultura de colaboración y una mejora del desarrollo profesional del profesorado, que unido da lugar a mejoras en el rendimiento académico del alumnado. **DISCUSIÓN.** La principal conclusión de esta investigación es la importancia de incentivar un ambiente de colaboración y confianza en el centro educativo, mediado por una buena gestión de la dirección en esta encrucijada. Igualmente, es importante que exista una buena disposición del profesorado para trabajar con sus compañeros e implicarse en un proyecto común, dirigido a la mejora. Este planteamiento de la escuela, precisa de cambios organizativos y culturales, que afectan a la labor docente y a su identidad profesional.

Palabras clave: *Liderazgo distribuido, Mejora escolar, Jefes de departamento, Colaboración docente, Escuelas de secundaria.*

Introducción

El contexto que envuelve a los centros educativos y las dinámicas de funcionamiento interno, incluyendo la micropolítica (Leithwood, 2009), son condicionantes tanto de la aparición o no del liderazgo, como de las formas que adquiere. Dicha cuestión marca una vinculación entre el contexto y el liderazgo, cuya armonía (capacidad adaptativa del líder) es capaz de favorecer un mejor funcionamiento de la organización.

En este marco, se han estudiado modalidades alternativas de gestión y administración escolar, que atañen a la modificación o potenciamiento de ciertas estructuras organizacionales que dan paso a nuevos roles de liderazgo (Spillane, 2006). Por tanto, bajo esta perspectiva, se haría posible afirmar que un liderazgo “bien situado”, bajo unas determinadas condiciones contextuales y organizacionales, es capaz de dirigir a la escuela por un proceso de mejora (Gronn, 2009; Hallinger y Heck, 2010, 2014).

Reforzando la coordinación pedagógica en los institutos de secundaria, se avanza sobre un liderazgo de naturaleza distribuida (García-Martínez, 2016; Harris, 2014; Spillane, 2006). Así lo han avalado diversas investigaciones que han tratado de buscar líderes alternativos y/o complementarios a la dirección. Cobra fuerza la idea de que el liderazgo se vincula con el funcionamiento e interacción de grupos de trabajo o personas que forman parte de una organización (Gronn, 2009).

En relación con ello, la colaboración docente queda supeditada a complejas dificultades a la hora de implementarse en la escuela, “ya sea por las condiciones físicas y estructurales de las organizaciones escolares, por la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo o por la limitada capacidad para gestionar posiciones divergentes” (Krichesky y Murillo, 2018: 138).

Al respecto, se desarrolla una fuerte línea investigadora que apuesta por la figura del jefe del departamento como uno de los líderes en la coordinación y organización escolar (De Angelis, 2013; Fung, 2010; Horne, du Plessis y Nkomo, 2016; Paranosic y Riveros, 2017; Rambo, 2016; Siskin, 1991).

En el contexto español, González-González (2007) hace unos años ponía de manifiesto que el profesorado tiende a colaborar y a trabajar en más estrecha relación con el profesorado de su área de conocimiento, coincidiendo con lo expuesto por otras investigaciones en otros países (Ávila de Lima, 2008; Marco-Bujosa y Levy, 2016). La cultura departamental predominante reafirma la idea de asociar al profesorado de secundaria según el área de conocimiento del que sea especialista, distinguiéndose subgrupos muy diferenciados por su especificidad y modos distintos de entender el proceso educativo.

En este enclave, suena con fuerza la capacidad de liderazgo de los jefes de departamento. Alejados de un liderazgo propio de agentes formales, se trataría de un liderazgo de carácter más pedagógico (Diamond y Spillane, 2016; Leithwood, 2009). En términos de instrucción, un jefe de departamento debe poseer la capacidad de ejercer influencia entre los miembros de su departamento, fomentando unas condiciones colaborativas pertinentes para que los docentes puedan desarrollar su profesionalidad del mejor modo posible (Escudero, 2011). No obstante, también se espera de él que tenga la competencia de propiciar que exista una coordinación curricular en su área.

En esta línea, autores como Klar (2012) sostienen que en la estructura “por departamentos” (o modelo departamental), aunque los jefes de departamento son un importante aliado en el logro de la integración entre la teoría y la práctica en las escuelas, existe un vacío en la conceptualización de sus funciones y competencias (Peacock, 2014). De esta forma, la ambigüedad inherente al rol de los jefes de departamento,

unido al aumento progresivo de sus quehaceres (burocracia, supervisión instruccional, liderazgo...), y una formación insuficiente para desempeñar puestos de gestión y liderazgo merman su capacidad para responder a las demandas que se esperan de ellos (Thorpe y Bennett-Powell, 2014). En consonancia, se aprecia la necesidad de “liberar” de asuntos burocráticos y de gestión administrativa a aquellos responsables de liderar los departamentos. De igual modo, los jefes de departamento deberían recibir unas nociones formativas básicas sobre liderazgo para desempeñar una mejor supervisión instruccional e incentivar la profesionalidad entre sus docentes (Fullan, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014).

Respecto a la autoridad que acompaña a la jefatura de departamento, existe un corpus investigativo que lo asocia a una etiqueta administrativa, en lugar de identificarlo como una figura con capacidad real de liderazgo pedagógico (Gaubatz y Ensminger, 2017). Todo ello limita su desarrollo profesional docente y la capacidad de liderazgo necesarios para construir una visión compartida en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, empoderar al profesorado y la promoción de prácticas de colegialidad y colaboración (Gumeseli y Eryilmaz, 2011).

En relación con ello, existe un potente proyecto internacional denominado International Successful School Principalship Project (ISSPP), fundado por el profesor Christopher Day, de la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Este proyecto tiene la finalidad de estudiar a líderes exitosos, pertenecientes a contextos diversos de diferentes países. A través de estos estudios, se está examinando las cualidades personales y competencias profesionales genéricas necesarias para catalogar a un líder escolar como eficaz (Day, 2015).

Los resultados que se están obteniendo señalan que aquellos líderes concienciados con la dimensión pedagógica en la construcción del proyecto común de los centros obtienen índices

superiores de efectividad respecto a los que no lo hacen. También, gran parte del elenco de investigadores que integran la red (Day, 2015; Diamond y Spillane, 2016; Gurr, 2014; Leithwood, 2009; Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017) están haciendo un llamado hacia formas más distribuidas de liderazgo —dentro del denominado *liderazgo pedagógico*— como modo de lograr la efectividad escolar.

Esta tendencia está generando un tejido investigador consistente que postula que la toma de decisiones compartida y la corresponsabilidad por la mejora escolar del centro (Seashore-Louis, 2007) refuerza la autoridad del director como líder. Empoderar a otros y abrirles la puerta para que participen activamente —además de reducir la carga de trabajo individual de la dirección (OCDE, 2009; 2014)— fortalece las relaciones escolares, crea vínculos de colegialidad y confianza entre el personal (Hulpia, Devos, Rosseel y Vlerick, 2012) y favorece la construcción de capacidades en el centro escolar (Bolívar, 2014). Todo lo anterior, sumado al interés despertado por las políticas educativas y organismos internacionales para lograr la implantación del liderazgo en las instituciones educativas (Egido, 2015), obliga poner el foco en otros miembros de la organización, cuya posición intermedia les dé cobertura para asumir las funciones propias de líderes con la capacidad y la motivación necesarias para iniciar procesos de regeneración y cambio internos (Hauge, Norenes y Vedøy, 2014). Con esta intención surgió el presente estudio. En un contexto complejo como el español, caracterizado por la inestabilidad legislativa, se busca introducir cambios organizacionales y culturales que, además de resultar efectivos, sean perdurables en el tiempo. En sintonía con los hallazgos encontrados a nivel nacional e internacional, así como con las directrices marcadas por organismos internacionales, especialmente la OCDE (2014), se aboga por la proliferación de modalidades distribuidas de liderazgo para fortalecer la coordinación pedagógica, el capital profesional y la colaboración docente a medio o largo plazo.

Este estudio parte de la siguiente pregunta de investigación: “¿de qué evidencias disponemos acerca del liderazgo de mandos medios y de su capacidad para iniciar procesos de mejora en los centros?”. Su respuesta exigió la realización de la revisión sistemática de la literatura existente acerca del liderazgo intermedio, mediante la cual se extrajo un conjunto de hallazgos que permitían avanzar en la misma y, en último término, la definición de un conjunto de propuestas para los organismos competentes.

Objetivos

Los objetivos de la investigación son fundamentalmente tres. En primer lugar, interesaba (1) *corroborar la relación entre liderazgo (especialmente modalidades distribuidas) y construcción de una cultura de colaboración entre el personal, especialmente en educación secundaria*. Se consideró oportuno prestar especial atención a este nivel, debido a la tendencia hacia el individualismo observada en secundaria. Una vez contrastada esta correlación con los artículos seleccionados, se procedería a (2) *analizar la capacidad real de liderazgo de los denominados mandos medios (especialmente jefes de departamento) para iniciar procesos de mejora en los centros*, tal y como sugieren otros estudios. Finalmente, esta investigación tuvo la finalidad de (3) *clarificar los modos en los que se apoya la capacidad de liderazgo de los líderes intermedios*.

Método

Se empleó el método propio de las revisiones sistemáticas de la literatura (SLR) (Fink, 2005), consistente en identificar, evaluar e interpretar de forma sistemática los trabajos producidos en el campo del liderazgo distribuido. Lo emprendimos a fin de proporcionar un resumen exhaustivo de la literatura disponible pertinente a nuestra pregunta de investigación. Para conseguirlo, la presente revisión sistemática se ha desarrollado según los estándares planteados por

Fernández-Ríos y Buela-Casal, (2009) y las directrices recomendadas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) de Urrutia y Bonfill (2010).

Tomando como referencia el trabajo de González de Dios y Balaguer (2007), el procedimiento desarrollado requirió atender a diversas tareas que permitieron acceder a la muestra que proporcionaría la información buscada (ver figura 1).

Se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Web of Science (en adelante, WoS) y Scopus. El periodo de esta búsqueda data entre los meses de febrero, marzo y abril de 2018, empleando como términos de búsqueda: liderazgo distribuido; mejora escolar; jefes de departamento; colaboración docente; escuelas secundarias. Para identificar artículos relevantes y actuales, se tuvieron en cuenta solamente artículos comprendidos entre 2007 y 2017, dando como resultado 739 artículos, repartidos en 356 en WoS y 383 en Scopus. De este modo, se pudo fijar la población del presente estudio, tal como queda reflejado en la figura 2.

Los filtros empleados para atender a los objetivos, y que nos permitieron acceder a la muestra, fueron: “área de investigación”, “idioma”, “tipo de publicación”, “muestra” y “tipo de evidencia”. En cuanto a estos, se refinó la búsqueda a los artículos incluidos dentro de “ciencias sociales” (*Social Sciences*). Con la intención de acotar el número, se introdujo el filtro idioma, reduciéndolo a aquellos que estaban publicados en inglés y español. El área de investigación fue otro de los criterios utilizados para obtener un número más reducido, por lo que se incluyeron aquellos textos científicos que estaban dentro del área *Education & Educational Research* (WoS) y *Education* (Scopus).

Una vez realizados los filtros anteriormente descritos, se emplearon otros con la finalidad de reducir aún más la muestra. Ello supuso la lectura detallada de los trabajos de acuerdo a un conjunto de criterios de inclusión y exclusión:

FIGURA 1. Procedimiento revisión sistemática

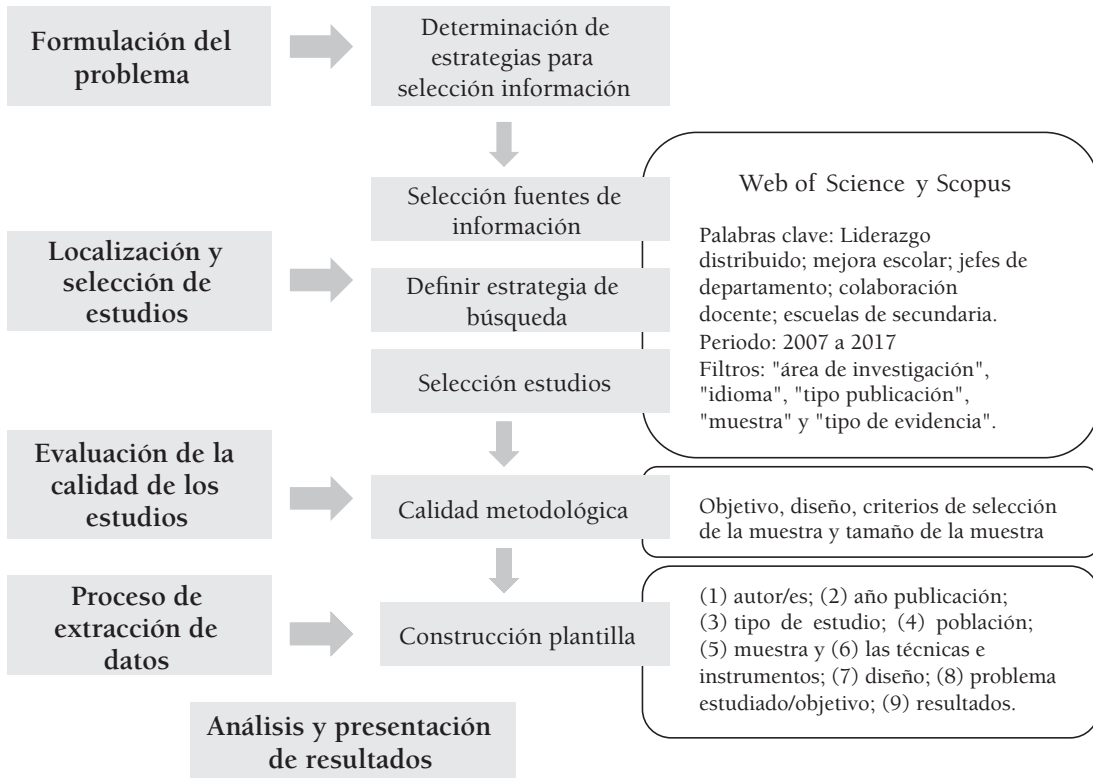
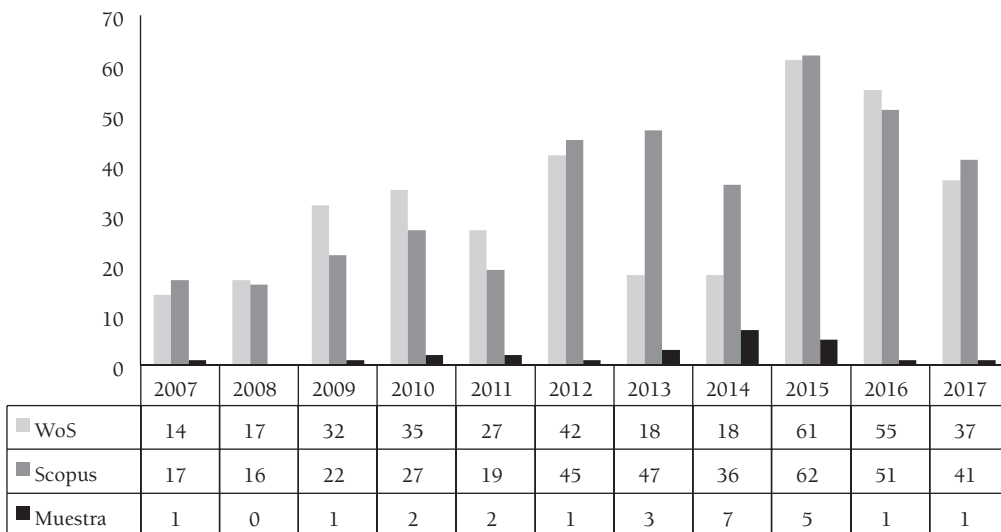


FIGURA 2. Distribución de las publicaciones de 2007 a 2017



artículos que aportaban evidencias empíricas; estudios que tenían por muestra o participantes al profesorado y equipo directivo; e investigaciones que mostraban resultados estadísticos. Dejándose fuera del estudio, trabajos como revisiones, metaanálisis, tesis doctorales, libros o comunicaciones.

El proceso se caracterizó por una primera lectura donde se puso el foco en el título y en el resumen del manuscrito. Tras esta primera fase, se produjo una segunda donde se atendió al método, resultados y conclusiones de acuerdo a la pertinencia de la relación entre las dimensiones que se pretendían correlacionar: liderazgo en formas distribuidas y cultura de colaboración. La selección de la muestra concluyó con una profunda y detallada lectura del texto completo de los textos científicos, a fin de evaluar la calidad metodológica de los mismos, evitando sesgos en la extracción de nuestros resultados. Dicha evaluación fue realizada por las dos investigadoras de forma independiente, atendiendo a criterios de calidad metodológica —en una puntuación que oscila de 1 a 3— y que puede fluctuar de 12 a 4, asignando 4 a estudios de menor calidad y 12 de mayor calidad (Manterola, Vial, Pineda y Sanhueza, 2009). La máxima puntuación atiende a los siguientes criterios: “el establecimiento de objetivos claros y concretos”; “el diseño empleado se menciona y justifica”; “los criterios de inclusión y exclusión de la muestra se describen”; “la muestra utilizada está justificada”. La evaluación mostró valores muy adecuados de la calidad de la muestra de estudios resultante de la revisión sistemática, que oscilaron según el trabajo entre 10 y 12 puntos.

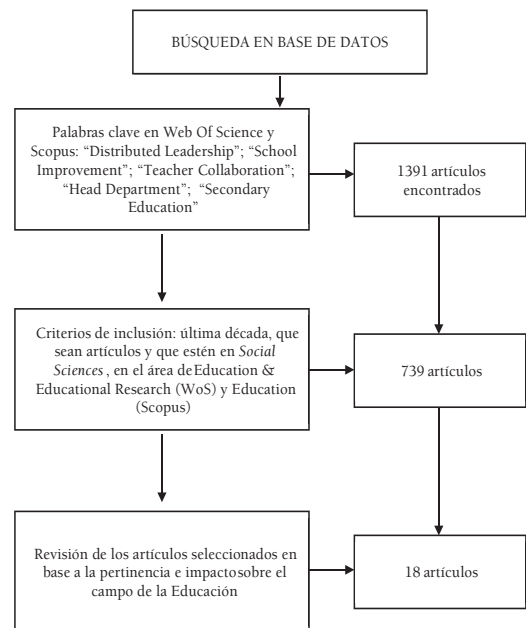
Finalmente, para el análisis y extracción de los datos se llevó a cabo un trabajo de comparación de orden lógico de los datos, y además se sintetizó toda la información obtenida para llegar a la consecución de un estudio veraz y actual. Para ello, fue confeccionada una plantilla con los datos sobre los que interesaba extraer los resultados, centrada en un análisis de las siguientes variables (González de Dios y Balaguer, 2007): (1)

autor/es; (2) año de publicación; (3) tipo de estudio; (4) población; (5) muestra y (6) técnicas e instrumentos de recogida de información empleados; (7) diseño; (8) problema estudiado/objetivo; (9) resultados primarios y secundarios.

Población y muestra

Tras el procedimiento descrito anteriormente, se obtuvo una población de 739 artículos, extraídos de las bases de datos WoS y Scopus. Una vez aplicados los criterios de inclusión, la muestra se fijó en 18 artículos científicos.

FIGURA 3. Diagrama de flujo del proceso de selección muestral



Resultados

Datos de los estudios seleccionados para la revisión sistemática

La información detallada de cada uno de los artículos se muestra en la tabla 1. Los artículos

que componen la muestra de esta revisión sistemática se caracterizan sobre todo por fundamentarse en instrumentos cualitativos, esto lleva a que la participación muestral (550) sea considerablemente menor que si se tratasen de estudios cuyas fuentes fueran de naturaleza cuantitativa. Son estudios de tipo transversal y

longitudinal, enmarcados desde la metodología de estudio de caso en sus diversas modalidades.

La revisión sistemática de la literatura de estos trabajos nos permitió identificar tres grandes bloques de resultados, coincidiendo con los objetivos de este trabajo.

TABLA 1. Relación de artículos que componen la revisión sistemática

Autor/es	Año	Tipo de estudio ^(*)	Población	Muestra	Instrumento*
Dinham	2007	T	Institutos	38	E, O y análisis documental
Ávila de Lima	2008	T	JD	12	Cuestionarios
Ghamrawi	2010	L	D, coordinadores de asignatura, P	51	ESE
Klar	2012	L	D, JD, comunidades de aprendizaje	43	EM, E, O y análisis documental
Smith, Mestry y Bambie	2013	T	D, JD, P	35	ESE, E, O y análisis documental
Downey, Byrne y Souza	2013	T	Institutos	4	EC, ESE
Melville, Jones y Campbell	2014	L	P	4	EC, ESE
Domingo y Ritacco	2015	T	D, orientadores	15	EM
Mkhize y Bhengu	2015	T	D, JD, P	3	ESE
Myende y Bhengu	2015	T	D	5	E, O
Naicker, Grant y Pillay	2016	T	D, JD, P	4	EC
Seobi y Wood	2016	T	JD	4	Cuestionario, transcripción de reuniones, análisis documental, O
Leithwood	2016	R	-	-	-
Albashiry, Voogt y Pieters	2016	T	JD	4	EM
Shaked y Schechter	2017	L	Coordinadores Líderes intermedios Primaria y secundaria	93	ESE
Paranosic y Riveros	2017	T	JD	13	E
Ryan y Tuters	2017	T	D, subdirectores, JD, P	26	EC, ESE
Javadi, Bush & Ng	2017	T	D, JD, P	52	EC, O, ESE, análisis documental

(*) T: transversal; L: longitudinal; D: directores; JD: jefes de departamento; P: profesores; EC: estudio de caso; EM: estudio multi-caso; ESE: entrevista semiestructurada; E: entrevistas; O: observación.

Liderazgo intermedio y cultura de colaboración

De una forma más general, nos muestra la relevancia que adquieren ciertos profesionales que actúan como mandos intermedios en el desarrollo de un liderazgo pedagógico, proporcionando sustento a la función directiva, y siendo percibidos como pilares, aliados y corresponsables de su calidad (Domingo y Ritacco, 2015; Paranosic y Riveros, 2017). Lo que se busca es fomentar la colaboración entre el personal, pues como afirman Krichesky y Murillo: “la colaboración docente puede manifestarse a través de prácticas ligadas a la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de problemas” (2018: 135). Asimismo, encontramos evidencias del modo en que un liderazgo expandido —compartir responsabilidades propias de la dirección con otros agentes del centro— favorece formas de liderazgo dentro y fuera del aula, y el desarrollo de un “capital social” sustentado en la colaboración y el aprendizaje profesional compartido (Ghamrawi, 2010; Melville, Jones y Campbell, 2014; Naicker, Grant y Pillay, 2016). Este tipo de liderazgo aplicado a los líderes que actúan en los departamentos permite desarrollar el liderazgo docente a través de la creación de culturas de colaboración establecidas desde la responsabilidad colectiva hacia el aprendizaje de los estudiantes, y de tareas administrativas que implican y motivan al profesorado a participar e implicarse en dinámicas de liderazgo (Ávila de Lima, 2008; Ghamrawi, 2010). A pesar de ello, varios estudios (Bhengu y Myende, 2015; Javadi, Bush y Ng, 2017; Leithwood, 2016) ponen en evidencia las dificultades de los líderes intermedios para operar en el desarrollo de un liderazgo más amplio, más allá de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje y el contexto del aula, que superan dicho contexto e implica tomar decisiones políticas y de gestión —tradicionalmente asignadas a la dirección— de una forma autónoma y no coercitiva.

Dan cuenta de los múltiples contextos en los que opera el liderazgo educativo y que, a menudo,

son ignorados o no suficientemente reconocidos y apoyados (Paranosic y Riveros, 2017). El desarrollo de un liderazgo intermedio eficaz parece estar fuertemente condicionado por un apoyo profesional y organizativo adecuado, que le ayude a adquirir una perspectiva amplia sobre su rol y los apoyos que precisa para desempeñarlo (Albashiry, Voogt y Pieters, 2016). Sin embargo, cuando se trata de alcanzar la mejora, parecen no estar definidas y clarificadas cuáles son las capacidades y las funciones de estos agentes las cuales se ven influidas por múltiples elementos personales y contextuales (Javadi, Bush y Ng, 2017). Es por ello, que una de las líneas de estudio que puede identificarse se centra en clarificar cuáles son los roles que desempeñan, y más aún, la relevancia de ciertas capacidades en el desarrollo de un liderazgo dirigido a la mejora (Ryan y Tutters, 2017; Shaked y Schechter, 2017).

La ausencia de una definición y asunción clara de estos aspectos, junto a otros contextuales y de actuación profesional, constituyen circunstancias que determinan la participación de estos agentes en el liderazgo de los centros. En relación a ello, coinciden en destacar la importancia que tiene clarificar los roles que estos agentes desempeñan a fin de que otros estamentos responsables tengan conocimiento claro sobre ellos y, en consecuencia, puedan desarrollar estructuras de apoyo e iniciativas de desarrollo profesional necesarias (Downey, Byrne y Souza, 2013).

Considerando la relevancia que tiene una definición y asunción del rol en el contexto determinado en que se va actuar (Paranosic y Riveros, 2017), atendemos a los hallazgos que, en este sentido, nos aportan los trabajos analizados.

Capacidades, habilidades y funciones de los líderes intermedios

Para atender al rol de los líderes intermedios se hace necesario aludir al modo en que los diversos

agentes estudiados quedan reflejados, siendo especialmente predominante el número de estudios que se centran en la figura de los jefes de departamento (Albashiry, Voogt y Pieters, 2016; Javadi, Bush y Ng, 2017; Mkhize y Bhengu, 2015; Paranosic y Riveros, 2017; Seobi y Wood, 2016). Según estos, dicho agente es esencial para la implementación de iniciativas políticas, apoyar la mejora del aprendizaje y la enseñanza; es un líder curricular y un profesional que posee la posición ideal para tomar decisiones dirigidas a la mejora y la creación de comunidades de práctica, siempre y cuando cuente con los apoyos necesarios. Estos espacios de colaboración se muestran propicios para promover que los profesores colegas se responsabilicen de su aprendizaje y desarrollo profesional a la vez que mejoran las relaciones colegiales y la confianza (Seobi y Wood, 2016). Además, sus colegas los perciben como los docentes más influyentes en su desarrollo profesional (Ávila de Lima, 2008).

Un liderazgo intermedio eficaz de los jefes de departamentos se caracteriza, entre otros aspectos, por fomentar el liderazgo distribuido y su sostenibilidad en el tiempo en los departamentos (Melville, Jones y Campbell, 2014), desarrollando tareas no solo administrativas, sino de influencia, orientando colectivamente el desarrollo de la instrucción (Melville, Jones y Campbell, 2014), y gestionando con resiliencia las presiones y contradicciones que se derivan de poseer un papel secundario en la toma de decisiones dentro del centro (Dinham, 2007). A pesar de ello, su trabajo parece ser complejo y escasamente reconocido, especialmente en lo que respecta a su liderazgo instructivo y curricular. Se trata de un agente con poca actuación fuera del centro, “tesoros escondidos” (Dinham, 2007), lo que hace necesario ampliar la evidencia científica sobre la construcción social de su rol y el modo en que debe ser desarrollado en la institución (Paranosic y Riveros, 2017).

Entre todos los estudios que han aunado esfuerzos por esclarecer los beneficios que reportan

los jefes de departamento para mejorar la calidad de los centros educativos, destaca el trabajo de Leithwood (2016). En concreto, da a conocer el potencial que esta figura y los departamentos poseen para contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos. A su vez, destaca las condiciones que merman su efectividad, tales como algunas culturas docentes contrarias a la cooperación, algunas políticas de sindicatos de docentes, el escaso apoyo por parte de los directores, así como ciertas concepciones erróneas sobre sus roles y responsabilidades. Del mismo modo, esta figura, que ha visto cambiado su rol, se enfrenta a diversos desafíos como la excesiva carga de tareas burocráticas, escasa experiencia y capacitación, y estrés provocado por los cambios políticos constantes (Smith, Mestry y Bombie, 2013).

Atendiendo al papel del profesor como líder —como es el caso del tutor de curso en educación secundaria—, uno de los elementos destacados es la necesidad de cambiar la percepción de su rol, desarrollando una perspectiva de liderazgo que vea la escuela en su integridad y no exclusivamente centrada en su actuación en el aula. En este sentido, el estudio de Shaked y Schechter (2017) nos muestra que poseer un sistema de pensamiento sistémico favorece la labor de los líderes intermedios, especialmente cuando se trata de gestionar las relaciones con otros profesionales que actúan en diversos estamentos de liderazgo (departamentos y equipo directivo). Dicho enfoque parece favorecer el desarrollo de dinámicas de colaboración entre el personal del centro, y puede extenderse a los directores, cuando aquellos que actuaban como líderes intermedios promocionen al cargo; lo que hace aún más urgente atender al desarrollo profesional de estos profesionales. Los líderes con un enfoque sistémico se caracterizan por: ver la vida escolar como un gran sistema, atendiendo a todos los elementos que la componen; emplear un punto de vista multidimensional para analizar los problemas; considerar las tareas y desafíos

que influyen de forma directa e indirecta en la escuela; y evaluar la relevancia de los elementos de la escuela, distinguiendo entre los asuntos más o menos importantes.

Por otro lado, en el desarrollo de un liderazgo que promueve la justicia social, parece precisarse una actuación estratégica por parte de los agentes que ejercen el liderazgo (Shaked y Schechter, 2017). Para desarrollar dicho liderazgo, sugieren que los enfoques colectivos son más prometedores que los heroicos, especialmente cuando se trata de no comprometer o perjudicar la situación personal y profesional de los líderes que desarrollan un “activismo discreto”.

Atendiendo a los equipos de orientación educativa (Domingo y Ritacco, 2015), la consecución de la mejora requiere que actúen como agentes de apoyo para el cambio y mejora, y sean colegas críticos cuando se trata de asesorar psicopedagógicamente.

El desarrollo profesional de líderes intermedios

Cómo apoyar la capacidad de liderazgo de líderes intermedios debe afrontarse desde diversos frentes: la cultura de los centros, la formación de los profesionales y con estructuras que apoyen el aprendizaje profesional. Se precisa construir un conocimiento sobre las formas en que los diversos agentes implicados en la mejora (los propios líderes intermedios, directores y políticos) comprenden el rol de los líderes intermedios, además de desarrollar estrategias para apoyarlo (Leithwood, 2016; Paranosic y Riveros, 2017). Tal como comentamos, se precisa de un reconocimiento de los líderes intermedios como agentes esenciales de mejora escolar. En este sentido, los desafíos a los que debe enfrentarse una de las figuras más relevantes en la mejora de los centros nos remite a la necesidad de atender a una cultura de aprendizaje concreta en el centro, configurada

por normas, valores y expectativas desde una perspectiva de “comunidades de aprendizaje” (Leithwood, 2016). Para su actuación en ciertos contextos, es necesario reformular la política educativa reguladora del liderazgo, contemplando y fomentando formas más distribuidas y profesionales (Ávila de Lima, 2008); y su desarrollo perdurable y estable en el tiempo (Melville, Jones y Campbell, 2014).

La capacitación es otro de los elementos destacados, preparando a los directores para favorecer el desarrollo de otros líderes formales e informales que actúan en el centro (Klar, 2012), y a los jefes de departamento para ejercer como líderes del currículum; mostrándose adecuada para ello la técnica del *coaching* (Albashiry, Voogt y Pieters, 2016; Dinham, 2007). Para Smith, Mestry y Bambie (2013), los líderes deben convertirse en expertos pedagogos, responsabilizarse de su propio desarrollo profesional, recibiendo las ayudas necesarias para hacerlo. Precisan de una capacitación en habilidades personales efectivas, tales como el uso de la autoridad y autonomía, al estar centrado su trabajo en el liderazgo de personas.

Los estudios destacan la relevancia que, en la mejora del liderazgo intermedio, adquieren ciertas estructuras, espacios u oportunidades para el aprendizaje y reflexión profesional (Seobi y Wood, 2016; Shaked y Schechter, 2017). El estudio de Seobi y Wood (2016) muestra que la creación de espacios dialógicos en los que se reflexiona de forma crítica sobre las propias acciones permite conocer el modo en que pueden potenciar la capacidad de liderazgo docente. Emprender procesos de investigación-acción dirigidos a crear dichos espacios puede ayudar a mejorar el modo en que se desarrolla el liderazgo instructivo. Así, por ejemplo, Ghamrawi (2010) nos muestra que la creación de sistemas no amenazantes (compartidos y dialogados) de monitoreo y evaluación entre líderes intermedios y docentes asegura el empoderamiento docente y la construcción de su capacidad de liderazgo.

Discusión y conclusiones

La investigación aquí planteada surgió como resultado de una serie de inquietudes relacionadas con la conceptualización del liderazgo distribuido y sus posibilidades de instauración y consolidación en educación secundaria. Coincidiendo con los objetivos, interesaba conocer si realmente existe una relación positiva entre liderazgo distribuido y cultura de colaboración. Tal y como han indicado algunos estudios en este trabajo (Domingo y Ritacco, 2015; Ghamrawi, 2010; Melville, Jones y Campbell, 2014; Naicker, Grant y Pillay, 2016; Paranosic y Riveros, 2017), en aquellos centros donde la dirección se preocupa por crear un ambiente de confianza y colaboración entre el personal, se identifican otros líderes denominados por la literatura como intermedios (Grootenboer, 2018), que se responsabilizan por elevar la calidad de los procesos educativos del centro. Igualmente, el empoderamiento y la confianza que deposita la dirección en ellos potencian su grado de implicación, facilitando el inicio y sostenibilidad de procesos de cambio dirigidos hacia la mejora escolar.

Una vez comprobado el primer interrogante de esta investigación, interesaba conocer en qué medida otros miembros de la organización (fundamentalmente jefes de departamento o jefaturas de estudios, en el caso español) podían asumir realmente ese liderazgo pedagógico, así como las funciones ligadas al mismo. De acuerdo con las investigaciones recogidas en el presente trabajo (Ávila de Lima, 2008; Javadi, Bush y Ng, 2017; Mkhize y Bhengu, 2015), se ha encontrado que la posición intermedia que tienen estos miembros (sobre todo, los jefes de departamento) es la que revaloriza su labor e influencia

sobre el resto del personal, especialmente cuando se trata de promocionar tentativas de cambio en la institución escolar (Melville, Jones y Campbell, 2014).

Asimismo, otras investigaciones de naturaleza similar apuntan a que la dirección ostenta un papel crucial en esta encrucijada. En la medida en la que la dirección empodera a otros y les brinde autonomía para asumir responsabilidades pedagógicas, se propiciará que estas figuras se sientan líderes y, sobre todo, el resto del personal los identifique como tales (Leithwood, 2016).

No obstante, también se ha evidenciado la dificultad existente para integrar/consolidar el rol de liderazgo a estas figuras (Dinham, 2007), siendo en algunos casos un elemento o cargo burocrático sin capacidad real de gestión y liderazgo. Por esta razón, y coincidiendo con el tercer interrogante de este trabajo (cómo podría incentivarse que los líderes intermedios asuman ese liderazgo), se han identificado algunos aspectos a promover; entre ellos, el inicio de procesos de reestructuración y reculturación organizativas (Seobi y Wood, 2016; Shaked y Schechter, 2017), la formación en liderazgo (Smith, Mestry y Bambie, 2013), así como un incremento de autonomía que refuerce su papel (Grootenboer, 2018; Klar, 2012; Paranosic y Riveros, 2017). Sin embargo, sería conveniente profundizar más en este punto en futuras investigaciones contextualizadas en el ámbito español. De este modo, se lograría asegurar su viabilidad en un sistema adolecido por una sucesión de legislaciones descontextualizadas, que no responden a lo necesario para lograr la mejora escolar.

Referencias bibliográficas

- Albashiry, N., Voogt, J. y Pieters, J. (2016). Curriculum leadership in action: A tale of four community college heads of department leading a curriculum development project. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(5), 401-413. doi: 10.1080/10668926.2015.1065775
- Ávila de Lima, J. (2008). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments,

- School Effectiveness and School Improvement: An International. *Journal of Research, Policy and Practice*, 18(3), 273-301. doi: 10.1080/09243450701434156
- Bhengu, B. M. y Myende, T. T. (2015). Creating and Sustaining Conditions for Improved Teaching and Learning: An Ethnographic Case Study of One Secondary School. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3), 370-380.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Day, C. (2015). *International successful school principals project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals*. Nottingham: University of Nottingham.
- De Angelis, K. (2013). The characteristics of High School Department Chairs: a national perspective. *The High School Journal*, 97(2), 107-122.
- Diamond, J. B. y Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154.
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79.
- Domingo, J. y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educación en Revista*, 31(58), 199-218.
- Downey, C., Byrne, J. y Souza, A. (2013). Leading and managing the competence-based curriculum: conscripts, volunteers and champions at work within the departmentalised environment of the secondary school. *The Curriculum Journal*, 24(3), 369-388.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 71-84.
- Escudero, J. M. (2011). El centro como lugar de aprendizaje docente. *Monográficos Escuela*, Septiembre, 4-6.
- Fernández-Ríos, L. y Buena-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Fink, A. (2005). *Conducting literature research reviews: from the Internet to paper*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fung, A. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary School. *School leadership and management: formerly School Organisation*, 30(4), 367-386. doi: 10.1080/13632434.2010.497480
- García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 21-34.
- Gaubatz, J. A. y Ensminger, D. C. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 141-163.
- Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304-320.
- González de Dios, J. y Balaguer, A. (2007). Revisión sistemática y metanálisis (I): conceptos básicos. *Evidencias Pediátricas*, 3(4), 107.
- González-González, M. T. (2007). Equipos docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Posibilidades e incertidumbres. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(20). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/68>

- Gronn, P. (2009). From distribute to hybrid leadership practice. En A. Harris (ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-218). London: Springer.
- Grootenboer, P. (2018). *Practices of school middle leadership: Leading Professional Learning*. Singapore: Springer.
- Gumeseli, A. y Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures. *Leading and Managing*, 20(2), 75.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities and Potential*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hauge, T., Norenes, S. O. y Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376.
- Horne, A. L., Du Plessis, Y. y Nkomo, S. (2016). Role of department heads in academic development: A leader-member exchange and organizational resource perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1021-1041.
- Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. y Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(7), 1745-1784.
- Javadi, V., Bush, T. y Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: evidence from Malaysia. *School Leadership & Management*, 37(5), 476-499.
- Klar, H. W. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(2), 175-197.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. doi: 10.5944/educXX1.15080
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Manterola, C., Vial, M., Pineda, V. y Sanhueza, A. (2009). Systematic Review of Literature with Different Types of Designs. *International Journal of Morphology*, 27(4), 1179-1186.
- Marco-Bujosa, L. M. y Levy, A. J. (2016). Caught in the Balance: An Organizational Analysis of Science Teaching in Schools With Elementary Science Specialists. *Science Education*, 100(6), 983-1008.
- Melville, W., Jones, D. y Campbell, T. (2014). Distributed leadership with the aim of 'reculturing': a departmental case study. *School Leadership & Management*, 34(3), 237-254. doi: 10.1080/13632434.2013.849681
- Mkhize, B. y Bhengu, T. (2015). Creating and Sustaining Conditions for Improved Teaching and Learning: An Ethnographic Case Study of One Secondary School. *International Journal of Educational Sciences*, 10(3), 370-380.

- Naicker, I., Grant, C. y Pillay, S. S. (2016). Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-10.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/TALIS>
- OCDE (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Paranosic, N. y Riveros, A. (2017). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tools to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 432-450.
- Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of the department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.
- Piyaman, P., Hallinger, P. y Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734.
- Rambo, C. (2016). Strange Accounts: Applying for the Department Chair Position and Writing Threats and Secrets “in Play”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 45(1), 3-33.
- Ryan, J. y Tutters, S. (2017). Picking a hill to die on: discreet activism, leadership and social justice in education. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 569-588.
- Seashore-Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Seobi, B. y Wood, L. (2016). Improving the instructional leadership of heads of department in under-resourced schools: A collaborative action-learning approach. *South African Journal of Education*, 36(4), 1-14.
- Shaked, H. y Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 699-718.
- Siskin, L. (1991). Department as Different Worlds: subject subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 7(2), 134-160
- Smith, C., Mestry, R. y Bambie, A. (2013). Roleplayers' experiences and perceptions of heads of departments' instructional leadership role in secondary schools. *Education as Change*, 17(supl.), S163-S176. doi: 10.1080/16823206.2014.866001
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.
- Thorpe, A. y Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57.
- Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.

Abstract

Promoting the pedagogical coordination through the middle leadership in secondary education. A systematic review

INTRODUCTION. At present, there is a commitment to distributed leadership modalities as a guarantee of school improvement. Its implementation requires that the management, as the formal school leader, initiate internal processes of change, which have an impact on both the organization and the school culture. **METHODS.** This article corresponds to a systematic review

of distributed leadership modalities led by middle-level leaders (mainly department heads or pedagogical coordinators). The parameters promoted by the PRISMA declaration were followed to ensure scientific rigor throughout the process. After reviewing the Web of Science and Scopus databases, 18 articles appeared. **RESULTS.** The intermediate figures of the educational organization were found to have a real leadership capacity when a collaboration culture is promoted in the school and shared aims are established. Likewise, a positive relationship is established between a collaboration culture and a teaching staff improvement in their professional development. This together leads to improvements in the students' academic performance. **DISCUSSION.** The main conclusion is the importance of encouraging a collaborative climate and trust in the school, mediated by good direction management at this crossroads. It is also important that there is a willingness on the part of teachers to work with their peers and to get involved in a common project aimed at overall improvement. This type of approach to school organisation requires organizational and cultural changes that affect the teachers' work and their professional identity.

Keywords: *Distributed leadership, School improvement, Head department, Teacher collaboration, Secondary schools.*

Résumé

Promouvoir la coordination pédagogique par le biais du leadership intermédiaire dans l'enseignement secondaire. Un examen systématique

INTRODUCTION. Aujourd'hui, ils s'engagent dans des modèles de leadership distribués comme garants de l'amélioration de l'école. Sa mise en œuvre exige que la direction, en tant que leader officiel du centre, amorce des processus de changement interne, qui se traduisent à la fois dans l'organisation et dans la culture de l'école. **METHODE.** Le présent article correspond à une revue systématique se référant à des formes distribuées de leadership, dirigées par des leaders moyens (principalement des chefs de département ou des coordinateurs pédagogiques). Pour cela, les paramètres promus par la déclaration PRISMA ont été suivis pour assurer le caractère scientifique tout au long du processus. Après l'examen effectué dans la base de données Web of Science et Scopus, 18 articles sont parus. **RESULTATS.** En conséquence, il a été constaté que les figures intermédiaires de l'organisation éducative ont une réelle capacité de leadership lorsqu'une culture de collaboration au sein du centre est promue et que des objectifs communs sont établis. De même, une relation positive s'établit entre une culture de collaboration et une amélioration du développement professionnel du personnel enseignant, ce qui, ensemble, conduit à une amélioration des performances scolaires des élèves. **DISCUSSION.** La principale conclusion de cette enquête est l'importance d'encourager un environnement de collaboration et de confiance dans le centre éducatif, médié par une bonne gestion de la gestion à ce carrefour. De même, il est important que le corps professoral soit disposé à travailler avec ses pairs et à s'impliquer dans un projet commun visant l'amélioration. Cette approche de l'école nécessite des changements organisationnels et culturels qui affectent le travail d'enseignement et leur identité professionnelle.

Mots-clés: *Leadership réparti, Amélioration de l'école, Direction, Collaboration entre enseignants, Ecoles secondaires.*

Inmaculada García-Martínez (autora de contacto)

Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación. Es miembro del equipo de investigación FORCE (Formación del Profesorado Centrado en la Escuela; Ref: HUM-386), de la Universidad de Granada, y miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Trabaja sobre varias líneas de investigación: liderazgo, coordinación docente, educación especial y tecnología educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2620-5779>

Correo electrónico de contacto: igmartinez@ugr.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada.

Ana Martín-Romera

Profesora ayudante doctora de la Facultad de Trabajo Social y Educación de la Universidad de Valladolid. Es miembro del grupo de investigación Formación del Profesorado Centrada en la Escuela (HUM-386) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Forma parte del equipo de trabajo en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre liderazgo educativo y mejora escolar en educación secundaria. Ha participado en diversos estudios relacionados con diversas líneas de investigación: procesos de aprendizaje en educación superior, métodos de investigación en educación y formación docente en diversos niveles educativos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2895-5891>

Correo electrónico de contacto: ana.martin.romera@uva.es