



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Barrero Fernández, Beatriz; Domingo Segovia, Jesús; Fernández Gálvez, Juan de Dios
Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso
Psicoperspectivas, vol. 19, núm. 1, 2020, pp. 6-18
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171063032002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso

Middle leadership and communities practice: Emerging lessons from a case study

Beatriz Barrero Fernández¹, Jesús Domingo Segovia¹, Juan de Dios Fernández Gálvez²

1 Universidad Granada, Granada, España

2 Junta de Andalucía, Granada, España

* beatrizbarrero@ugr.es

Recibido: 31-julio-2019

Aceptado: 10-marzo-2020

RESUMEN

La inclusión educativa y el éxito para todos y entre todos necesitan de comunidades profesionales de aprendizaje y un liderazgo para la justicia social. El tema es complejo. Necesita de la confluencia de toda una comunidad y de un liderazgo compartido y corresponsable. El sistema escolar cuenta con servicios de apoyo que pueden asumir el rol de colegas críticos y líderes intermedios y conectivos. Un sistema bien articulado localmente de redes de liderazgo, con la participación de estos líderes intermedios puede ser una buena solución. Este artículo recoge evidencias de investigación de un estudio de caso desde una perspectiva (auto)biográfica sobre el desarrollo de este tipo de liderazgo, seguido durante cuatro cursos escolares. Contextualizado y contrastado mediante grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Concluye que el orientador de zona, desde una perspectiva de colega crítico, puede ejercer este rol de líder intermedio, dinamizador e interconector de una comunidad profesional de aprendizaje: i) acompañando procesos de transformación desde la colaboración, la implicación y la cercanía; ii) buscando desarrollar una visión compartida; y iii) desarrollando una identidad profesional híbrida, como asesor y líder intermedio.

Palabras clave: apoyo pedagógico, calidad de la educación, comunidades de práctica profesional, liderazgo intermedio, servicios de apoyo

ABSTRACT

Educational inclusion and success for all need professional learning communities and leadership for social justice. The topic is complex. It needs the confluence of an entire community and a shared and co-responsible leadership. The school system has support services that can assume the role of critical colleagues and intermediate and connective leaders. A well-articulated system with leadership networks and with the participation of these middle leaders can be a good solution. This article collects research evidence from a case study from autobiographical perspective on the development of this type of leadership, followed during four school courses. Contextualized and contrasted with discussion groups and in-depth interviews. It concludes that the counselor can exercise this role of intermediate leader, acting as a critical colleague, can exercise this role of intermediate leader, dynamic and interconnector of a professional learning community: i) accompanying transformation processes from collaboration, involvement and closeness; ii) seeking to develop a shared vision; and iii) developing a hybrid professional identity, as counselor and intermediate leader.

Keywords: counseling, quality of education, professional practice communities, school middle leadership, support services

Cómo citar este artículo: Barrero Fernández, B., Domingo Segovia, J., & Fernández Gálvez, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Construir el compromiso y las capacidades en las escuelas para llegar a ser cada día más justas e inclusivas no puede lograrse sin la implicación profesional de los docentes en torno a un proyecto colectivo educativo y un liderazgo eficaz. De acuerdo con la investigación actual (Bolívar, 2019; Day, 2017; Day, & Sammons, 2013; Leithwood, 2009), el liderazgo supone un agente primordial en el éxito de los procesos de mejora y, en consecuencia, también en la búsqueda de respuestas educativas eficaces en la escuela y la mejora educativa. Pero garantizar que sea para todos y promueva realmente respuestas educativas eficaces para la inclusión, exige más, ampliando su rol del liderazgo hacia nuevos escenarios más pedagógicos e inclusivos (González, 2014; Ryan, 2017). Lo que supone gran complejidad y excede muchas veces la propia acción del líder y de su escuela.

De esta manera se propone distribuir este liderazgo y compromiso profesional entre los líderes educativos y el profesorado (Harris, 2014), derivando hacia una perspectiva de liderazgo múltiple y compartido (Bolívar, 2010), más pertinente en un nuevo escenario de gobernanza escolar democrática de escuelas y redes socioeducativas (Collet, & Tort, 2016; Díaz, Cívís, & Longás (2013).

Ello requiere profesionales capaces de asumir el complejo reto de liderar redes sociales de colaboración, y para que los directores y directoras ejerzan este rol con mayor pertinencia y seguridad, necesitan de otros líderes intermedios que les den soporte (Searby, & Armstrong, 2016). En este sentido, son múltiples los trabajos que resaltan la posibilidad que estos líderes sean asistidos por colegas críticos (internos o externos) con funciones de asesoría (colaborativa y constructivista), o bien se integren en redes de liderazgo, apoyo y corresponsabilidad, conformando comunidades ampliadas de práctica profesional (Stoll, & Kools, 2017).

Liderazgos Intermedios

Si el aprendizaje de los estudiantes está anidado en múltiples contextos sociales, liderar el aprendizaje relacionalmente supone, entonces, volverse a las comunidades de práctica, yendo más allá de las perspectivas de gestión y centradas en el interior, hacia las perspectivas de la comunidad y las relaciones locales. En estos nuevos y complejos escenarios se requieren nuevas gobernanzas y surge la necesidad de liderar desde el medio y en el medio, en un “sentido expandido para incluir una variedad mucho más amplia de roles, posiciones y perspectivas de liderazgo intermedio” (Harris, & Jones, 2012, p.213). Toman especial relevancia otros liderazgos relacionales e intermedios (middle leaderships), que ocupan una particular posición como bisagra del sistema y de las propias escuelas, y que

pueden actuar tanto como promotores o inhibidores de innovación, de articulación de un proyecto educativo comunitario o de una cultura democrática e inclusiva.

Un aspecto clave en la educación actual es tener acceso a la información relevante, a la comunicación y al intercambio de saberes. La posibilidad de participar en redes que faciliten la difusión y creación de conocimiento pedagógico relevante y que den opciones reales de propiciar espacios de intercambio de experiencias y de reflexión, permite –a centros y profesorado– despertar a un nuevo mundo de posibilidades. De ahí el eco actual en la creación y potenciación de redes locales de apoyo e intercambio de conocimiento pedagógico entre centros, junto a otras apuestas de acuerdo interinstitucional, en las que resulta clave la presencia y acción profesional de líderes intermedios. Liderazgos que trenzan lazos de interconexión y dinamizan nodos, temáticas y visiones compartidas por las que caminar juntos, incrementando el capital social y profesional de la comunidad o la propia red de colaboración. Con lo que ocupan una posición estratégica en la red, como defendiera Rincón (2018) para influir hacia abajo (liderar y apoyar), horizontalmente (colaborar, acompañar y conectar) y hacia arriba (como técnico conocedor de la práctica y del propio sistema), desde una orientación procesual y cultural que se fundamenta en la participación, el diálogo, la construcción conjunta de significados y la búsqueda del consenso (Longás, Cívís, & Riera, 2008).

Cuando las redes de liderazgo y sus líderes intermedios entran en interacción, se convierten en un claro motor de coherencia y mejora, ampliando el capital profesional y social de cada escuela y de cada liderazgo particular. En definitiva, un liderazgo “profesional” articulado con otros líderes intermedios (Bassett, 2016; Grootenboer, 2018), como colíderes de los procesos para promover el aprendizaje de sus estudiantes y de dinámicas de su clase, en un marco de colaboración e interacción profesional.

Los servicios de apoyo (Orientación y Asesoría) como líderes intermedios en España

En este escenario, las bisagras del sistema, que apuntara Fullan (2015), desde un plano intermedio normativamente aceptado, pueden actuar o no actuar como interconectores profesionales y asesores colaborativos que dinamizan el desarrollo del liderazgo pedagógico para la mejora educativa en las escuelas de su zona de influencia, articulando políticas locales y sistémicas, ejerciendo y apoyando liderazgos escolares comprometidos con la mejora y enraizados en las escuelas, desde una perspectiva de asesoría, enlace y mediación conectiva. Toma particular relevancia la acción de los otros líderes intermedios, los otros líderes, especialmente la inspección educativa y los servicios de

apoyo (como son los orientadores y asesores). Especialmente cuando actúan desde perspectivas de colaboración, como colegas críticos, y dejando espacios auténticos de desarrollo de la autonomía escolar, coadyuvan al desarrollo de proyectos educativos interesantes, alineados con la mejora educativa, así como al fortalecimiento y seguridad del ejercicio del liderazgo pedagógico y para el éxito para todos y entre todos.

En el caso español existe un consolidado servicio de apoyo educativo compuesto por profesionales de la orientación educativa encargados de zonas educativas o localidades y con funciones de liderazgo intermedio (escuela-sistema) y específicamente en ámbitos propios con el éxito escolar de todos y de la inclusión educativa. Estos servicios y profesionales tienen por lo general similares funciones, aunque diferentes nombres en función de la Comunidad Autónoma de que se trate. Específicamente, en Andalucía se llama “Equipo de Orientación Educativa” (EOE). Cada uno de sus miembros, los orientadores, se encargan de las funciones de asesoramiento psico-pedagógico de entre tres y cuatro escuelas, además de coordinarse con el resto de profesionales y servicios de su zona de influencia.

Ahora bien, la tradición, que no la norma, lleva a que no siempre puedan desempeñar su función como interconectores, líderes intermedios o colegas críticos, quedando atrapados por otras funciones técnicas más específicas y en los márgenes de los procesos de mejora de cada escuela en particular. En no pocas ocasiones, lo común es la actuación de las escuelas como islas y la desarticulación de servicios de apoyo, con prácticas inconexas, que terminan por obviar o invisibilizar este a su potencial.

Reconstrucción de la identidad profesional de los líderes intermedios

La identidad profesional es un tema recurrente de estudio. Es el modo en que los profesionales se ven a sí mismos dentro de la comunidad educativa en la que están inmersos y cómo se entiende cultural y profesionalmente su desempeño en el seno de una comunidad. Es un constructo complejo, personal y dinámico en interacción con el contexto social, político y cultural que lo envuelve (Dubar, 2002). Se identificó que la existencia o no de una identidad de líder o de colega crítico y el desarrollo profesional en esta línea determina en gran medida que se ejerza con propiedad esta imprescindible función o, por su contra, silenciarla o vaciarla de contenido en pos de otras funciones más tradicionales, técnicas o de gestión, que poco ayudan a la mejora educativa. Por lo tanto, identidad profesional influye de manera determinante en el ser y en el actuar como profesional.

Luego un gran desafío actual, es comprender cómo se pueden conformar e integrar productivamente esta identidad profesional en el desarrollo de redes de liderazgo en un proyecto común (de comunidad de práctica profesional inclusiva), y cómo pueden actuar desde roles de líderes intermedios, motores y apoyos para una buena dirección de las escuelas hacia el fin propuesto. Ampliando el marco de una buena actuación profesional del orientador escolar (ASCA, 2008; Domingo, Fernández, & Barrero, 2016).

Definido este marco, nuestro problema de investigación pretende avanzar en el conocimiento de la conformación de la identidad y las prácticas profesionales que estén desarrollando lineamientos próximos a actuar como líderes pedagógicos intermedios (en la línea ya argumentada) y que ejercen como asesores y colegas críticos (Domingo, 2009; Lago, & Onrubia, 2011) que acompañan el desarrollo de un liderazgo eficaz de los directivos escolares y el avance sostenible de cada escuela hacia planteamientos de comunidad de práctica profesional (Hargreaves, 2007; Stoll, 2009) comprometida con la mejora “real” del aprendizaje de su alumnado. Para lo que resulta relevante entrar en sus historias de vida profesional y en cómo se ven y sienten estos actores; junto a ello también, cómo es percibido por los diferentes agentes educativos con los que interrelaciona en el desempeño de este rol de liderazgo intermedio (Mullen, & Patrick, 2000; Scribner, & Crow, 2012).

Método

El mundo de los profesionales que ocupan rol de líderes intermedios (como es el caso de los orientadores escolares de zona) es tan apasionante como complejo. Lo que implica un diseño metodológico y aproximaciones bastante dinámicas, dialógicas y flexibles de cara a su correcta comprensión y ubicación dentro de un proceso de constante reconstrucción y desarrollo. Para abordar desde la complejidad de aproximaciones diversas y sucesivas a la realidad, en su diversidad de escenarios, temáticas, interrelaciones y perspectivas, se opta por una metodología mixta (Creswell, & Clark, 2011).

El estudio integra e hibrida diversos métodos, técnicas y aportes desde la investigación narrativa, la teoría fundamentada, el análisis crítico del discurso y la investigación participativa y dialógica, compatibles con comprender y profundizar en una historia de vida profesional. En esencia, se trata de un estudio de caso único, desde una perspectiva (auto)biográfica y dialógico-reflexiva, sometida a juicio con otros (Bolívar, & Domingo, 2019).

Se desarrolla a modo de cascada de profundización reflexiva en torno a diálogos sobre relatos de experiencia profesional y entrevistas (auto)biográficas en profundidad al orientador y a los diferentes agentes educativos con los que interactúa, debidamente contextualizados y contrastados con diferentes tipos de evidencias, hasta saturar la información y considerarla válida por todos (informantes e investigadores).

Selección de informantes clave

El caso objeto de estudio es la actuación de un profesional de los servicios de apoyo de una zona educativa que actúa profesionalmente dentro de los cánones de liderazgo intermedio. Se consulta tanto al informante clave (principal productor de información), así como a todos los agentes y otros líderes que desempeñan roles de liderazgo y de responsabilidad en su zona educativa de influencia. Para conocer su identidad y desempeño profesional importa tanto su propia mirada como la de los otros con los que interactúa, por lo que se toman en consideración también otros informantes clave.

Se selecciona un orientador escolar (EOE), que trabaja cotidiana y prioritariamente desde una perspectiva de líder intermedio y colega crítico. Se trata de un orientador en plena madurez profesional, con una dilatada trayectoria profesional y amplio reconocimiento entre los profesionales y la administración educativa, por su labor de apoyo a procesos de innovación. Ha desempeñado funciones de maestro y orientador en diversas zonas educativas, así como en la propia administración educativa (como responsable de Ordenación Educativa). Colabora con los Centros de Profesorado en la formación de directivos y maestros. Con implicación con la comunidad educativa y el resto de profesionales de la localidad. Y con una formación de doctorado, analizando el proceso de construcción de identidades profesionales de orientación más consistentes con los procesos de mejora escolar. Trabaja en una localidad, con cuatro escuelas a su cargo. Todas ellas en una zona con un bajo índice socio-económico y cultural (en adelante ISEC), pero que ha evolucionado positivamente y en la actualidad (tras un período de actuación profesional de cinco años) va logrando incrementar los niveles de éxito escolar y ponerlos por encima de la media de lo esperado para los colegios de este nivel.

Junto a este orientador de zona/informante clave, se constituyen como informantes de contraste o de contextualización, los directivos escolares de la zona, los jefes de estudios, profesorado que lidera determinadas acciones educativas y directivos de las asociaciones de madres y padres de alumnos. Constituidos en torno a cuatro grupos de debate y discusión -uno por escuela de

zona de influencia-. Además del inspector de zona.

Consideraciones éticas

El diseño de la investigación fue visado por la institución de afiliación de los autores. Durante el proceso de obtención de información, se generó consentimiento informado y autorización para grabar las entrevistas, asegurándose la confidencialidad de la identidad de las y los entrevistadas y entrevistados, y de la información proporcionada.

Instrumentos y análisis de evidencias

Se recogen evidencias de investigación de 24 entrevistas en profundidad al orientador objeto de estudio, en torno a relatos (auto)biográficos de su experiencia profesional, desarrolladas a lo largo de cuatro años (ciclo de desarrollo de la experiencia). Se desarrollan a modo de diálogos de reflexión y argumentación dialéctica. Con los que se sigue una cascada de profundización reflexiva (relato/entrevista-análisis-devolución de resultados para validación dialéctica-profundización o nuevo relato/entrevista tematizada y así sucesivamente hasta saturación de la información) y en permanente diálogo entrevistador-entrevistado; desde el consentimiento inicial hasta llegar a la validación dialéctica entre ambos del relato final y su sentido. Responde, pues, a todos los requerimientos éticos de la investigación cualitativa (BERA, 2011).

El proceso de categorización y análisis de evidencias sigue las directrices básicas de la teoría fundamentada, con temáticas emergentes del propio proceso de producción de relatos de vida profesional, así como en la reflexión y argumentación en los debates posteriores, a modo de preguntas recurrentes. La categorización es emergente, y se contrata y enriquece con análisis crítico del discurso desde el conocimiento académico-profesional del campo objeto de estudio.

Finalmente, a modo de contraste, se somete todo el proceso y los principales datos obtenidos a la consideración de cuatro grupos de discusión (uno por escuela que compone la zona de influencia/actuación) y una entrevista en profundidad con el inspector educativo de zona. Cada grupo de discusión está conformado por entre cinco y ocho informantes claves (directivos escolares, jefes de estudios, profesorado que lidera programas y acciones y responsables de la Asociación de Madres y Padres de cada colegio).

Se utilizan como apoyo de gestión de la información obtenida las herramientas del programa Nvivo 10, pero de manera atenta para no instrumentalizar o dirigir el proceso.

Resultados

Los resultados muestran una práctica profesional de liderazgo intermedio desde una perspectiva “colaborativa” orientada por un claro propósito pedagógico que se apoya en una visión socio-constructivista. Este liderazgo se basa en una identidad profesional de asesoría colaborativa, procesual y constructivista, de estar junto a docentes, directivos y escuelas en sus procesos de mejora. El análisis temático de todo el material analizado ha hecho emerger un conjunto de principios de actuación sólidamente consolidados en su práctica e identidad profesional. Este marco se ha ido construyendo y saturando tanto desde los relatos de experiencia profesional y las reflexiones dialógicas sobre los mismos, como desde los discursos y opiniones de los otros profesionales con los que interactúa en su zona de influencia (localidad).

Construcción y desarrollo de una nueva identidad profesional. El tránsito del estar y tener, al ser un recurso potenciador en los centros

Las evidencias obtenidas de este estudio señalan que los servicios de apoyo fueron creados para mejorar las circunstancias de los alumnos y del colectivo docente, apostado por solucionar los problemas más urgentes. Los orientadores normalmente se identificaban como externos, nada vinculados a la cultura de la institución. En la última década los posicionamientos teóricos han defendido otro rol, más vinculado a procesos de acompañamiento, de asesoramiento colaborativo y de incremento de capital profesional. En este momento el orientador estudiado se da cuenta de que él es uno más en todos y cada uno de los centros donde actúa. Y que, aunque deba atender a demandas puntuales, encontrando la causa y actuando sobre ella, a lo largo de su trayectoria se ha dado cuenta que no le llevaba a ningún lado estar de “arregla niños” pues obtiene como resultado una dependencia por parte de los docentes. Ha de promover que el colectivo docente, gracias a su ayuda, aprenda a solucionar sus dificultades y sea lo más independiente posible del servicio de apoyo. Vinculado a esta cuestión ha comprobado que no valen las propuestas impulsadas desde fuera. Las iniciativas que no cuentan con el visto bueno y beneplácito del equipo directivo, docente o cualesquiera que estén implicados en ese proceso de transformación no serán propuestas con raíces y seguramente tengan poca vida.

¿Cómo he llegado hasta aquí? Quizás porque la experiencia me decía que apagar fuegos no servía de nada a largo plazo.... La reflexión sobre los resultados de mi trabajo en términos de eficacia y la permanencia del trabajo realizado, es contundente en este sentido: Apagando fuegos se solucionan problemas, pero no hay

avances profesionales ni institucionales (Orientador, entrevista 22)

El informante clave señala que ha aprendido que cuando él y la gente colaboran se crean unas redes de profesionalidad que benefician al profesorado del centro y de manera indirecta al aprendizaje y a la comunidad educativa en general. Él ha llegado hasta aquí aplicando un modelo más constructivista y colaborativo. Agotó el tiempo en el que su modelo era de servicios, de consultoría, y pasó a ser un agente de apoyo más vinculado a relaciones de cooperación. Las redes de colegialidad o las comunidades de aprendizaje darían respuesta a esta forma de entender el trabajar bajo un mismo sentir.

‘Ello requiere reconstruir y desarrollar una nueva identidad profesional de acompañamiento, implicación y cercanía. Identidad distante de su primera identidad técnica y en exceso experta, y común en la profesión en los inicios, y que tuvo que ir transformando en un proceso largo y costoso, pero a la par gratificante al ir comprobando sus productos. Las claves del proceso, reflexionar constantemente sobre tu práctica y su incidencia en lo que pretendías, hablar mucho con gente muy diversa y sobre todo oír y argumentar, es lo que te hacen crecer y reorientar el camino si no es productivo’ (Orientador, entrevista 24).

A consecuencia de actuar desde otro modelo de trabajo, ya no necesita hacer tantas evaluaciones y sí más procesos de reflexión, transformación, etc. El profesorado y -más especialmente- los directivos escolares, acostumbrado a ver un orientador dedicado a estas tareas, no llegan a entender cuando se ocupa a otras cuestiones que puedan ser -a medio plazo- más beneficiosas para ellos. A pesar de ello, la percepción de su trabajo es muy positiva y la ven incluso imprescindible.

El informante clave se define como una persona con capacidad de implicación y compromiso para con los docentes, las familias, el alumnado, en definitiva, con la comunidad educativa en general. Se refiere a sí mismo como “una persona más que caminar contigo hacia la inclusión y la mejora educativa” (Orientador, entrevista 10). Comenta que ha llegado hasta aquí porque se ha dado cuenta de que se avanza más haciendo cosas de forma conjunta que imponiendo con la normativa en la mano, o que haciendo uso de programas técnicos propios de sus funciones. Afirma, basándose en todo su proceso de desarrollo profesional, que para que las cosas funcionen bien, los demás deben percibir que *estás implicado ahí y eres parte del éxito o del fracaso*.

Frente a la imagen que describen los relatos de experiencias previas sobre los servicios de apoyo externo

(EOE en este caso) como ajenos y en los márgenes del sistema, de la realidad de las escuelas y del sentir de la comunidad educativa, afirman que el orientador de zona objeto de estudio rompe con este estereotipo. La clave de la ruptura, atendiendo a las constantes referencias en los discursos, es su sensibilidad a las emociones presentes en aulas, pasillos, patios, salas de trabajo, entrada al centro, etc. Destacan que su presencia física y la cercanía emocional (competencia emocional y empática) posibilitaban la interrelación profesional y la promoción de procesos educativos transformadores.

Este orientador define su misión profesional como *eslabón importante para la calidad* del centro, sintiéndose parte del mismo. Facilitador y favorecedor de procesos de transformación. Tema refrendado al ser visto como un profesional que favorece nuevas propuestas vinculadas a las necesidades que percibe dentro de los centros. Él se siente parte de los logros y fracasos que puedan darse en los centros. Lo que nos aclara que tiene una autoimagen de *ser uno más*, al mismo nivel y con los mismos sentimientos que sus compañeros. Lo que garantiza mayores posibilidades de interrelación profesional que establece con directivos y docentes, y que ésta se guíe por marcos de transparencia, confianza, seguridad, diálogo y negociación desde dentro.

Los otros informantes destacan como rasgo definitorio de la identidad del profesional del orientador objeto de estudio su *capacidad de escucha*. “Es una persona que escucha y a raíz de ahí actúa. Aunque se pueda equivocar” (Director C). Como afirma este líder intermedio, en frecuentes ocasiones escuelas y profesorado necesitan ser escuchados, sentirse apoyados por compañeros y eso no se debería obviar.

‘Cuando eres orientador y tienes la capacidad de escuchar, de ponerte en el lugar de lo que tus compañeros sienten, viven, temen... -esa capacidad empática- favorece la construcción de un vínculo común, que beneficia mucho el clima de trabajo’ (Orientador, entrevista 19)

En coherencia con todo ello, su actuación profesional es ampliamente valorada entre el colectivo docente, que lo definen reiteradamente como una *persona con la que se puede contar*. Señalan que importa su experiencia de vida personal y profesional anterior. En este sentido afirma que es una persona que escucha porque él anteriormente ha sido maestro, y conoce, entiende y siente lo que los compañeros están viviendo. Pero también porque después de muchos años como orientador ha podido darse cuenta de que escuchando se va más allá que proponiendo.

Una identidad de liderazgo compartido e intermedio: Claves de desempeño profesional

Junto al estar, el ser. No basta con hacerse ver y estar a disposición de lo que necesiten, sino hacerse útil para sus necesidades y generar transformación. Aunque parezca obvio los orientadores de los EOE deben estar a disposición de las necesidades del centro y a la vez generar procesos de transformación educativa; pero ello no siempre ocurre así, quedando en acciones puntuales o marginales que poco inciden en la dinámica general del centro. En su lugar, los “otros informantes clave” lo consideran -y eso es muy interesante- un agente dinamizador y potenciador. Son conscientes de la valía de este agente de apoyo y, por tanto, reconocen su capacidad de liderazgo y de corresponsabilidad en el proceso de mejora. En este sentido, los directores escolares de la zona de influencia comentan que “participa mucho en el centro, sobre todo dinamizando mucho en temas de la agenda común de comunidad escolar de municipio, en charlas, en planes y programas...” (Director A), destacando su claro planteamiento pedagógico:

‘Él fue el iniciador, el que empezó a orientarnos; recuerdo que nos réamos todos los directivos de colegios porque no sabíamos ni qué eran las competencias básicas y ahora son el alma del Proyecto Educativo de Localidad que venimos desarrollando juntos’ (Director B)

‘Mi objetivo último, a nivel de localidad, es que se consiguiese que la mayor parte del profesorado integrasen en su práctica cotidiana algunas propuestas metodológicas comunes de gran potencialidad que garanticen de verdad el aprendizaje y la inclusión’ (Orientador, entrevista 13)

Pero este estar y ser no debe ser invasivos. Asume que debe dejar que las escuelas, profesores y equipos tomen sus propias decisiones. Aunque se sienta parte del proyecto y del equipo, entiende que los docentes tienen que experimentar sus propios procesos de desarrollo. Por lo que su actitud se dirige hacia *acompañar y dejar hacer, si bien con un claro norte de mejora*. “Procuró mantener un equilibrio entre no tener que ser parte de todos los temas y aportar algo, en el momento oportuno” (Orientador, entrevista 10)

De este modo, va mostrándose y asumiendo un rol de compañero de viaje que puede ayudar en el proceso. Cuestión ésta refrendada por los otros al identificarlo como una persona con capacidad de predisposición, implicación y compromiso con ellos. En este sentido, dos breves referencias: 1) “Jamás hemos tenido una persona

tan implicada" (Director D); o 2) "Se implica mucho más allá de crear un equipo de trabajo. Está con ellos de forma permanente y continuada" (Inspector de zona). Una de las claves más reiterada en los relatos y los debates es la idea de "compromiso". *Construir un compromiso* tanto con tu trabajo como orientador de forma diaria como con las escuelas y comunidad en general.

'El compromiso y la implicación son clave. Tienes que tener un compromiso social, porque quiero cambiar esta sociedad. Y ello se traduce en compromiso educativo. El éxito o el fracaso escolar es mi éxito o mi fracaso. Soy parte del proceso, aunque no esté en el aula' (Orientador, entrevista 1)

Ahora bien, como apunta en sus argumentaciones, no basta con la ideología educativa, la implicación en la escuela y el compromiso social, hay que *atterrizgar en la realidad*. A lo largo de su trayectoria profesional como orientador de zona ha visto una serie de errores comunes en las escuelas y se ha ido dando cuenta de que existen unas líneas temáticas que provocan la ruptura en las estructuras internas de toda escuela. Hay que *poder y saber ofrecer contenido*. Para él se ha sido mostrando como determinante partir de problemas concretos y pasarlos a problemáticas comunes que den lugar a propuestas de mejora y a acciones concretas que aborden lo esencial.

'Tener unas líneas generales que tienen que ser potentes con respecto a la calidad y a la eficacia con el profesorado. Analizar en qué fallan y coger pocas cosas potentes, de calado' (Orientador, entrevista 24)

'No se trata solamente de ver problema y hacer una propuesta alternativa, sino saber convertirlo en problemática de centro y ámbito de mejora..., por lo tanto, tengo que estar plenamente en el tema para tener oportunidad de debatirlo en su debido momento' (Orientador, entrevista 6)

Muchas dificultades de las escuelas son recurrentes y aparecen ligadas a procesos y rasgos de cultura y práctica profesional muy persistentes. Parecen permanecer en un bucle que los desplaza una y otra vez al mismo sitio. En ello, el líder intermedio puede ser un factor externo que provoque, que rompa, que destituya esa zona de confort o de victimismo de la que tanto les cuesta salir, o en la que están perdidos. Pero de manera muy cuidadosa y respetuosa. "A veces, ante cuestiones profesionales que no comparto en absoluto, me tengo que aguantar porque no es el momento oportuno. Ya iremos a ello cuando sea estratégicamente más pertinente" (Orientador, entrevista 10)

La tradición ha venido marcando un orientador dedicado a suplir las necesidades más urgentes, alejando a estos servicios de otros menesteres como puede ser la creación

de acciones potenciadoras de su quehacer educativo. El líder estudiado en cambio entiende que, aunque atienda a las demandas del profesorado, debe generar procesos de construcción que van más allá de la simple intervención puntual y reactiva. Un orientador proactivo promotor de nuevas dinámicas más efectivas y beneficiosas para el aprendizaje de todos y de las escuelas.

'Mi función excede del diseño de programas específicos y el seguimiento de los mismos. Es más oportuno, en cambio actuar desde otro plano: somos asesores psicopedagógicos y, como tales, somos colaboradores en todas las tareas educativas, no solamente en las dificultades de aprendizaje y en la educación especial, sino para todo lo que se tenga que hacer en el centro' (Orientador, entrevista 5)

De este modo, considera clave para la mejora que se han de *romper esquemas* y favorecer el cambio mediante *rupturas mentales controladas*. Promover pequeñas crisis asumibles en las zonas de desarrollo próximo profesional e institucional

'Vengo a que me aprovechéis. Si me queréis aprovechar poco, demandarme diagnósticos de estudiantes. Pero si me queréis aprovechar mucho, dejarme que me sienta con vosotros a hablar, esta sala de profesores, que sea también mi sala y que hablemos de temas más pedagógicos' (Orientador, entrevista 4)

'El trabajo del orientador es una tarea difícil entre dar respuestas conformistas, para que seas aceptado y nada cambie, o dar respuesta de ruptura, en las que tus respuestas son tan nuevas, tan innovadoras que lo único que se produce es el rechazo. En su lugar, dar retos y respuestas que estén a caballo, que creen conflicto, pero un conflicto superable... Provocar esta disrupción y permanecer en ese equilibrio es muy difícil. Yo he tenido que aprender el oficio a base de muchos errores y reflexiones' (Orientador, entrevista 1)

Para desarrollar adecuadamente y con impacto su función, debe ser totalmente respetuoso con la zona de desarrollo próximo institucional. Ajusta sus tareas y acciones de "liderazgo, supervisión y asesoría" a los tiempos y momentos de cada escuela y profesional. Entiende que hay diferentes momentos en la vida de cada escuela que requieren acciones específicas para ir avanzando:

'Hay tiempos de preparar el terreno y regarlo, de provocar preguntas; tiempo de sembrar y llevar a cabo acciones, tiempos de espera y estados de reflexión, tiempos de recoger frutos y tiempo de volver a invertir en nuevos proyectos. Hay que ser paciente y esperar a que la escuela, el docente, el equipo directivo... sean sensibles y estén cerca de las propuestas que el servicio de apoyo quiere plantear' (Orientador, entrevista 21)

‘Tengo que trabajar con unos centros, con unos profesores que tienen una práctica escolar, y si parto de un principio constructivista, tengo que hacerles propuestas en su zona de desarrollo potencial actual’ (Orientador, entrevista 3)

Otra de las claves emergentes sobre procesos de asesoría y dinamización de propuestas de cambio responde a plantear propuestas a pequeña escala. Dejar que con el tiempo se institucionalicen, se implique más gente y dé lugar a cambios mayores, por lo que se debe perseverar y ser cautos. Lo que es consistente con la lección de que los grandes cambios, esos que provocan rupturas radicales, suelen tener una vida corta, quizás la razón sea porque estos no han germinado desde la necesidad y sensibilidad del centro. Sino que se han visto implantados a modo de apéndice sin una coherente conexión. Partir de pequeñas modificaciones es garante de su permanencia en el tiempo además de dar pie a que emerjan más propuestas anexas. Desarrolla un liderazgo en base a momentos de asesoría, a través de temáticas o ejes como los llama. Gracias a estas cuestiones aborda aspectos y programas de mucho más calado, pero no como añadido sino de forma perfectamente incardinada con los proyectos, tiempos y dinámicas de cada escuela. Tras meses de trabajo siente que va provocando un cambio en los centros: “El profesorado cuenta en la práctica conmigo, a nivel de dinámica general y de aula” (Orientador, entrevista 15). De este modo, “actualmente, me piden asesoramiento, colaboración y participación... Ya no me piden sólo diagnósticos” (Orientador, entrevista 22).

Señala que es importante hacer palpable tanto el objeto de mejora como que es consecuencia del trabajo en común. Afirma que es muy interesante sembrar ideas, crear productos (como puede ser la agenda o el calendario), favorecer vínculos potenciadores y dejar que estos evolucionen y sean ellos mismos los que perciban los efectos. Esta puede ser una gran estrategia generadora de procesos de reconstrucción en la que se empoderen y se responsabilicen de su éxito o de su fracaso. Pero no puede quedar en las palabras, hay que institucionalizar los procesos estableciendo acuerdos, productos, protocolos... Estos ‘productos’ se pueden entender como pequeñas propuestas que activan procesos de transformación aún mayores.

Junto a ello, los datos ponen de relieve que promover y acompañar procesos de coordinación se convierte en otra de las fortalezas en la promoción de liderazgo compartido, más allá de posibilitar la emergencia de un liderazgo distribuido. En este punto, resulta clave también -desde la perspectiva de este líder intermedio- “saber gestionar los intereses de las escuelas con las claves o líneas programáticas que considera esenciales

para la mejora de los centros” (Orientador, entrevista 4), y hacerlo dentro de una cascada gestión conjunta de análisis y toma de decisiones a distintos niveles de coordinación (zona, directivos, escuela, equipos...), en la que no debe aparecer cómo autoridad o contrapunto al liderazgo de los directivos y responsables de áreas de gestión o acción.

Los datos evidencian que uno de sus principios de actuación profesional está en *hacer las cosas sin que se note su influencia*.

‘Haga lo que haga en las escuelas, promueva lo que promueva quiero conseguir que el mérito sea del profesorado. Que la gente entienda que los logros son compartidos entre todos no impuestos por la presencia de nadie y mucho menos del servicio de apoyo’ (Orientador, entrevista 23)

De este modo el orientador objeto de estudio solía definir su acción profesional como “ser azucarillo, no terrón de azúcar”, que se note que algo endulza pero que no se vea.

‘En la medida que no sepan lo que yo he hecho explícitamente quiere decir que lo que yo he hecho se ha diluido en el grupo, en la acción del colectivo, de la escuela... Lo hacen suyo... Y ese es el objetivo’ (Orientador, entrevista 1).

En ocasiones, informa, su acción pretende promocionar e iniciar actuaciones para que estas continúen hasta donde escuelas y docentes consideren.

‘Ofrece una alternativa y ponerla a disposición del profesorado para que este cambie, asuma, modifique, institucionalice, etc., integrando sus aportaciones, sin concretar. Para que a partir de ahí se lleve a que todos los ciclos y lo elaboren conjuntamente’ (Orientador, entrevista 20).

Se da la circunstancia de que muchas veces el liderazgo ejecutado por el orientador viene alentado por los responsables del propio centro educativo. Los directivos escolares depositan esta responsabilidad dado que ellos no disponen de los mecanismos técnicos necesarios o están carentes de ese rol de autoridad que le permita “obligar” a sus docentes a asumir determinadas propuestas. “Aporto algunas sugerencias de cómo habría que afrontar la selección de contenidos, los planteamientos metodológicos, los aspectos y criterios de evaluación, pero porque me lo han encargado...” (Orientador, entrevista 20).

Ahora bien, como él mismo afirma, “no todo vale”. El desempeño de su función profesional y su nivel de responsabilidad en el sistema exige autoridad, capacidad técnica o ejecución de acciones, etc. para garantizar la

buena educación de todos que no puede desdeñar. Los siguientes fragmentos describen alguno de esos momentos:

‘Yo que veo el centro con otra perspectiva, me vais a permitir que plantee algunas cosas, pero lo que yo diga tenéis que ver si entra en vuestro proyecto de centro, si entra en vuestros intereses o, no lo aceptéis por venir de mí sino si coincidís con lo que yo planteo’ (Orientador, entrevista 4)

Junto a ello, reclama actuar en coordinación con los otros líderes intermedios, con más presencia de evaluación y de la inspección educativa dentro de las aulas y las escuelas para que las cosas marchen mucho mejor.

En la medida que un inspector visite el aula y le diga al profesorado

‘Mire usted, he visto que usted tiene niños que mientras que está explicando están perdiendo el tiempo... He visto niños que hacen muchas actividades, pero no se han parado a pensar ninguna... He visto que usted no lo está haciendo esto se aprobó en el plan de centro. Dentro de un mes volveré a ver ha incorporado a su práctica’. Con ello está propiciando que se me demande asesoramiento y que se comprometan con los acuerdos institucionales de escuela’ (Orientador, entrevista 15)
‘En el proceso de asesoramiento, primero se ha de dar un proceso colaborativo-constructivista. Dejar tiempo a avanzar sin presión, por convencimiento. Y después tiene que llegar la inspección. Si lo acordamos todo entre nosotros, cada acción llega en el momento y tema justo. Si no, con la presión precisa para quien no quiere asumir compromiso. Estamos donde estamos porque tenemos directivos y servicios de apoyo una complicidad preciosa’ (Orientador, entrevista 24)

En todo este proceso, los resultados muestran la importancia de que el éxito sea de todos y por igual. Ello es clave para la apropiación y la implicación en un propósito o visión compartida, y es base en la que asentar los procesos sostenibles de colaboración y corresponsabilidad.

El orientador siempre ha creído en el *valor del trabajo, en y para la comunidad*. Un trabajo que proviene del empeño en los cambios y en que estos sean duraderos. El orientador viene asumiendo la función de crear un hilo común entre todas las escuelas de la localidad con la intención de favorecer los aprendizajes, las relaciones, la comunidad y el bienestar de las familias en general.

‘En esta localidad hay movida pedagógica, hay inquietud, hay cosas nuevas, se habla de la localidad... Pero es que, además, eso es de todos. Ya nadie se la puede apropiar y todo esto ha hecho desde una labor preciosa para que se diluya la autoría individual y sea un

trabajo colectivo’ (Orientador, entrevista 24)

Durante el estudio, son muchos los argumentos teóricos esgrimidos por los informantes que hablan de la importancia de que el centro esté abierto a la comunidad; del valor de la participación de los padres; de la importancia de que la escuela conecte con la sociedad, de la necesidad de establecer redes entre escuelas. El desarrollo y sostenibilidad del cambio, necesita del establecimiento de redes, vínculos con personas o estructuras internas que apoyen y se comprometan. El éxito de cualquier propuesta necesita la aceptación de los demás. Uno de los trabajos de los servicios de apoyo externo y, en particular del orientador, pasa por estimular y acompañar procesos de capacitación de los docentes para que sean autónomos a la hora de enfrentar situaciones que se les puedan presentar en el día a día, aunque no dispongan en ese momento del servicio de apoyo.

En relación con lo anterior, el liderazgo intermedio implementado se percibe por los otros líderes educativos de la zona como propio de una persona con capacidad profesional y para trabajar en equipo. Todos los informantes clave destacan que se muestra competente técnicamente y sabe cómo coordinar su trabajo con el de los demás compañeros, destacando sus cualidades para compartir ideas y responsabilidades y hacerlas propias de la comunidad. Se observa como en este caso se va construyendo *una estructura de interrelación y de liderazgo compartido*, con muchas tareas y responsabilidades distribuidas y corresponsables, y una red de liderazgo intermedio. El orientador estudiado plantea que resulta imprescindible partir de y con otros agentes clave. Personas en las escuelas que movilicen al resto. Muchas veces existen maestros que tienen una abrumadora capacidad de liderazgo, de movilizar a los compañeros. Contar con este tipo de gente es clave para conseguir un buen proyecto para el centro o la localidad.

‘Lo he hablado mil veces con los jefes de estudios y lo estamos trabajando mucho. En la medida en que el coordinador de ciclo asuma estas tareas; primero le damos entidad a la coordinación de los ciclos y a su trabajo; y segundo, democratizamos el proyecto, lo hacemos de todos’ (Orientador, entrevista 12)

La Inspección Educativa de Zona ve a este líder intermedio como una persona de equipo que ha favorecido la colaboración profesional.

‘Destaco su capacidad para integrar entorno a él un equipo de trabajo. Fomenta el trabajo colaborativo, cooperativo y lo hace en torno a unas ideas, unos principios, logrando que todo el mundo se implique [...]. Entiende la orientación desde la colaboración, desde el

trabajo, de cooperación y colaboración con los centros'
(Inspector de zona)

Todos los informantes destacan que conecta con la comunidad educativa en general y actúa como nexo entre todos los sectores y escuelas. Una de las grandes aportaciones del caso estudiado ha sido el vincular a todos los centros de la comunidad bajo un mismo paraguas educativo, que comenzó con la revisión de los documentos de centro hasta crear un hilo conductor de todos, adaptando y respetando las características de cada uno de ellos. Son bastante significativos los siguientes argumentos de una jefa de estudios y del propio Inspector de zona. La primera afirma que “hasta su llegada, íbamos cada uno por un lado y con él empezamos a debatir y unificar criterios básicos” (Jefa de estudios B), mientras que el supervisor puntualiza

‘Se ha logrado que haya un plan conjunto de trabajo en todos los centros porque ha habido una persona, que es el orientador, que ha sido capaz de aglutinar y de promover la colaboración. Ha ido aglutinando un equipo de trabajo para elaborar un proyecto educativo comunitario y que en la localidad todas las escuelas estén trabajando en torno a unos principios generales acordados de manera colectiva’ (Inspector de zona)

Esta perspectiva de actuación profesional demanda mucho tiempo y dedicación, por lo que necesita *priorizar funciones y tareas pedagógicas y de interrelación* frente al resto. En este sentido, ha optado claramente por dedicar menos tiempo a procesos burocráticos y a su tradicional función ligada a elaborar diagnósticos y realizar dictámenes. Cuestión ésta con reacciones bipolares. De un lado, valoran los efectos, pero, de otro, han percibido este cambio como un riesgo administrativo y de gestión, manifestado en algunas ocasiones su disconformidad con esta situación. El líder objeto de estudio, por su parte, se justifica señalando: “estoy evaluando a todos los niños que tienen necesidad de ello, pero reduciendo el papeleo, potenciando la respuesta oral y directa con el profesorado y familias” (Orientador, entrevista 13).

Desde una mira externa, se observa que, al cambiar el modelo de asesoramiento, las rutinas de trabajo se han visto transformadas. Cuando se deja de desempeñar el rol más tradicional de experto y de intervención para desempeñar otro de nexo de reflexión, cooperación y acompañamiento, la práctica y la identidad profesional – obviamente- se ven transformadas. En este caso tenía muy claro que, para construir comunidad de práctica profesional con efectos reales en el aprendizaje de los estudiantes, debía dedicar la mayor parte de tu tiempo a funciones que creía más provechosas y a eso dedica la mayor parte de sus esfuerzos.

Discusión

El presente estudio analizó la construcción de una identidad profesional de liderazgo intermedio (asesor psicopedagógico de zona), paralela al proceso de desarrollo de las escuelas de su zona educativa de influencia hacia una perspectiva de comunidades de práctica profesional interconectadas. Se ubicó intencionalmente en un contexto escolar de vulnerabilidad, oportunidades y retos, que lo hacen relevante como laboratorio para comprender claves de identidad profesional como líder intermedio, capaz de influir en los procesos de transformación y mejora de las escuelas y su profesorado.

En particular, aporta claves de actuación profesional que hacían que fuese reconocido como líder y agente de cambio por las instituciones educativas con las que trabajaba y reconstruyese su propia identidad. Como él mismo señala, es precisamente la evolución de su práctica profesional, fruto de un proceso de constante reflexión y contraste con los retos a los que se tiene que afrontar y el análisis de su impacto en las escuelas, el detonante principal de su crisis y reconstrucción identitaria hacia un modelo de líder intermedio y colega crítico.

Los resultados obtenidos vienen a coincidir con algunas claves que se han mostrado relevantes a la hora de actuar en el seno de redes sociales con nuevas gobernanzas, de las que las redes de escuelas no son ajenas. En este sentido Díaz, Cívís y Longás (2013) destacaban los principios de proximidad, colaboración, horizontalidad, corresponsabilidad, transversalidad y proyección, que son los elementos rectores de lo que el informante señala como principios de buena práctica profesional.

El orientador (líder intermedio) seleccionado, pese a su unicidad y especificidad, contraria a cualquier generalización, posee elementos y rasgos que lo hacen digno de ser tomado en consideración por la comunidad profesional y científica. Los resultados muestran evidencias e inferencias de orientación y desempeño profesional, ciertamente significativas y consistentes con la literatura actual sobre nuevas perspectivas de la orientación educativa (ASCA, 2008; Ford, & Nelson, 2007), impregnada de claros rasgos de liderazgo educativo (Bolívar, 2014; González, 2014; Harris, 2014) y asesoría en educación (Domingo, 2009; Lago, & Onrubia, 2011), desde el medio (Fullan, 2015) dignas de ser puesta a debate como dos factores clave en la gestión de la diversidad y en la promoción de prácticas hacia una cultura inclusiva (Gómez-Hurtado, & Ainscow, 2014).

En su desempeño profesional une liderazgo y colaboración y es consistente con las propuestas de actuación de líder intermedio desarrollada por Rincón (2018), actuando como bisagra del sistema (Fullan, 2015) en su zona de influencia. Los resultados muestran un conjunto de claves de identidad profesional de liderazgo intermedio con impacto en el proceso de transformación, que son asimilables a las características de liderazgo eficaz, promovidas por Day y Sammons (2013), inclusivo (Ryan, 2017) y conectivo (Grootenboer, 2018).

Los principios de actuación profesional emergentes se agrupan en torno a dos ejes. De una parte, una práctica profesional colaborativa orientada por un claro propósito pedagógico desde una perspectiva socio-constructivista. En este sentido destacan principios de actuación profesional desde parámetros de colaboración, corresponsabilidad e interdependencia (Bassett, 2016; Bolívar, 2014; Grootenboer, 2018), y como inteconector o de liderazgo conectivo (Berman, & Korsten, 2014), ejerciendo un liderazgo desde la convergencia de su compromiso profesional y social, en nuevos escenarios más pedagógicos e inclusivos (González, 2014; Ryan, 2017). De otra, una identidad profesional de liderazgo intermedio compartido y de colega crítico, que en línea con los planteamientos de Hargreaves, & Fullan (2014) va sumando a “los otros” como capital profesional, coadyuva a la construcción de una comunidad de práctica profesional ampliada, como colíderes de los procesos para promover el aprendizaje de sus estudiantes y de dinámicas de su clase, en un marco de colaboración e interacción profesional (Harris, & Jones, 2012).

Su identidad y práctica profesionales se muestran consistentes con la idea de que un líder intermedio “debe procurar no acaparar protagonismo, ni crear dependencias” (Orientador, entrevista 8). De este modo, desde un servicio de apoyo externo a los centros se debe procurar que estos aprendan a gestionar sus dificultades, a plantearse retos a coger iniciativa y a poseer un liderazgo compartido entre todos los docentes. Con ello, destaca que -como proponían Boza, Toscano y Salas (2007)- la labor asesora y de colega crítico para promover la mejora ha de ser considerada la tarea estrella de todo orientador de EOE, acompañando desde la proacción, para que la (auto)construcción crítica y la autonomía (co)responsable sean clave para la mejora. Para ello, el caso muestra que para liderar desde el medio se debe salir de su zona de confort técnico y adentrarse por otros derroteros de corresponsabilidad y de construcción en común de sentido pedagógico para la mejora educativa. Lo que es consistente con los principios reiteradamente señalados por la literatura sobre liderazgo eficaz (Bolívar, 2019; Day, & Sammons, 2013) y comunidades profesionales de aprendizaje (Stoll, 2009). Para ello utiliza

un planteamiento de colega crítico que acompaña los procesos de desarrollo, con amplio recorrido (Carrasco, & López, 2019; Domingo, 2009; Guerrero, 2011).

En particular (dado el puesto del profesional objeto de estudio), se concluye que un orientador de zona puede ser un líder intermedio capaz de coliderar y acompañar procesos de mejora educativa. Uno de los grandes aprendizajes que muestra el estudio es esta “nueva identidad profesional” se puede (re)construir en el tiempo. Este caso muestra un particular proceso de desarrollo. Ilustra cómo y porqué el orientador ha sabido evolucionar y transformar su rol hacia estos nuevos parámetros de acuerdo a las demandas de la nueva escuela y sociedad. Cuestión que se ha producido por un constante proceso profesional de reflexión-acción y su participación activa y corresponsable en una comunidad profesional de aprendizaje ampliada en redes locales de liderazgo. De este modo, en línea con los planteamientos de Rincón (2018), emerge también una perspectiva de desarrollo profesional como asesor y líder en base a la reflexión sobre su práctica en una red de aprendizaje y los efectos de la misma en avances en las escuelas hacia su constitución como comunidad de práctica profesional comprometida con la inclusión y el éxito para todos.

Los resultados del caso alientan a favor de la articulación de profesionales y servicios. Un marco de liderazgo desde un enfoque en interacción, colaboración y conexión ayudarían a los líderes a comprender mejor su práctica profesional y su rol con otros como dinamizadores de las redes sociales. Tal acción, como demuestra el caso, pueden ampliar su profesionalidad y el capital social de las escuelas. Los esfuerzos de liderazgo intermedio atendiendo al reto de mejorando sus habilidades para interconectar a las personas dentro de redes o comunidades de práctica profesional puede constituirse como un motor de numerosas nuevas oportunidades de mejora (Dastmalchian, Rezac, Muzyka, Bayraktar, Steinke, & Imer, 2016).

Referencias

- American School Counselor Association (ASCA, 2008). *School counselor competencies*. American School Counselor Association. Disponible en: <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>
- Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand Secondary Schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 21(1): 97-108. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194>
- British Educational Research Association (BERA, 2011). *Ethical guidelines for educational research*. BERA.

- Berman, S., & Korsten, P. (2014). Leading in the connected era. *Strategy and Leadership*, 42(1), 37-46. <https://doi.org/10.1108/SL-10-2013-0078>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibles limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación*. Octaedro.
- Boza, A., Toscano, M., & Salas, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador? Roles y funciones del orientador en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131.
- Carrasco, C., & López, V. (Eds.). (2019). *Asesorando en convivencia escolar*. La Pataleta Super Editorial.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cruz-González, C., Lucena, C., & Domingo, J. (2020). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 23. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Dastmalchian, A., Rezac, D., Muzyka, D. F., Bayraktar, S., Steinke, C., & Imer, H. (2016). Developing a measure for "connectorship" as a component of engaged leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(3), 403-427. <https://doi.org/10.1108/LODJ-07-2014-0135>
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: a review of the international literature*. CFBT Education Trust.
- Day, C. (2017). School Leadership as an Influence on Teacher Quality. In X. Zhu, A. L. Goodwin & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning: Theory and practice* (pp.101-117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3549-4_7
- Díaz, J., Cívís, M. & Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: Claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*, 25(2), 213-230.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En VV. AA. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas* (pp.101-126). UPN.
- Domingo, J; Fernández, J. D. & Barrero, B. (2016). El orientador ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18, 27-39.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Ford, A. D., & Nelson, J. A. (2007). Secondary School Counselors as Educational Leaders: Shifting Perceptions of Leadership. *Journal of School Counseling*, 5(19), 1-27.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- González, T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106.
- Grootenboer, P. (2018). The practices of school middle leadership: Leading professional learning. Springer.
- Guerrero, Q. (Coord.). (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. SM/IEA
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable learning communities. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). McGraw Hill (Open University Press).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin.
- Harris, A., & Jones, M. (2012). *Connecting professional learning: Leading effective collaborative enquiry across teaching alliances*. National College for School Leadership.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. ICE-Horsori.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Longás, J., Cívís, M., & Riera, J. (2008) Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20(3), 303-321. <https://doi.org/10.1174/113564008785826330>
- Mullen, C. A., & Patrick, R. L. (2000). The Persistent Dream: A Principal's Promising Reform of an At-Risk Elementary Urban School. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(3), 229-250. https://doi.org/10.1207/s15327671espr0503_3
- Rincón, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes escolares. En J. Weinstein & G. Muñoz (eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (pp.355-388). Ediciones Universidad Diego Portales.

Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.

Scribner, S., & Crow, G. (2012). Employing professional identities: case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274.

<https://doi.org/10.1080/157007632012654885>

Searby, L. J., & Armstrong, D. (2016). Supporting the development and professional growth of middle space educational leaders through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 162-169.

<https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2016-0054>

Stoll, L. (2009). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.). *Second International Handbook of*

Educational Change. Springer.

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17.

<https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>

Sobre las y los autoras y autores:

Beatriz Barrero Fernández, es pedagoga y Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es docente de la Universidad de Granada (Campus de Ceuta), España.

Jesús Domingo Segovia, Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad de Granada. Sus líneas de trabajo son liderazgo, asesoría educativa y acompañamiento a los procesos de desarrollo de comunidades de práctica profesional.

Juan de Dios Fernández Gálvez, psicólogo y docente, Doctor en Ciencias de la Educación. Actualmente es docente de la Universidad de Granada y desempeña cargos de gestión en organismos públicos.