

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ELEMENTOS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Javier Sánchez Mendías

Universidad de Granada

Antonio Miñán Espigares

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los conflictos asociados a la convivencia en los centros educativos, especialmente en los que se imparte Enseñanza Secundaria, son una de las mayores problemáticas a las que se enfrenta la comunidad educativa. El diagnóstico de las necesidades que generan estos conflictos es clave para priorizar y abordar su resolución. En esta valoración, el papel que asume la dirección del centro es clave para la mejora de la educación.

El planteamiento de un modelo escolar de corte tradicional ya no tiene cabida en una sociedad como la actual ya que la escuela debe evolucionar para dar respuesta a sus nuevos retos y demandas. No obstante, esta circunstancia obliga a que los cargos directivos, y los docentes en su conjunto, mejoren y actualicen su formación para adoptar fórmulas de trabajo conjuntas orientadas a optimizar la educación.

La complejidad del contexto social contribuye a generar oportunidades para reinventar la educación con la finalidad de asumir retos comunes y trabajar conjuntamente para crear futuros en base a un nuevo contrato social para la educación que unifique esfuerzos colectivos, contribuya a la defensa de la función docente y aporte innovación y conocimiento (UNESCO, 2022).

Los modelos de liderazgo asociados a la gestión, meramente burocrática, han ido evolucionado hacia un perfil de liderazgo de carácter pedagógico más cercano a las situaciones de aprendizaje en el cual la participación e implicación docente favorecen el trabajo como comunidad.

En la figura 1, se comparan los rasgos que son propios del liderazgo de carácter burocrático, también llamado de gestión, y del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2017).

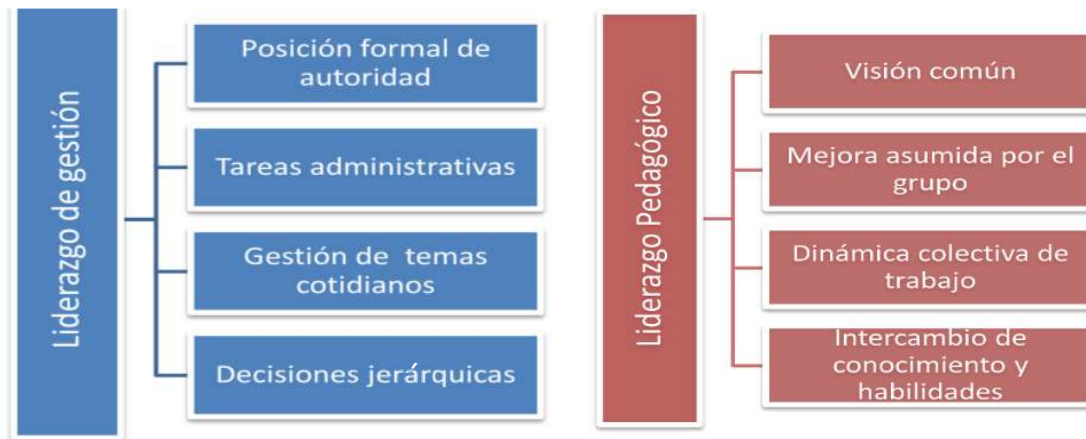


Figura 1. Liderazgo de gestión vs Liderazgo Pedagógico.

Como puede observarse, el liderazgo basado en la gestión tiene como señas de identidad mostrar una posición de autoridad formal a nivel organizativo, generalizable a la toma de decisiones, y dejar un espacio privilegiado a los trámites de naturaleza administrativa. Por el contrario, en el modelo pedagógico, se trabaja desde un planteamiento común centrado en la mejora donde el trabajo colectivo fortalece las relaciones y favorece el intercambio de conocimientos.

Tal y como indican Hargreaves y Fullan (2014), se debe trabajar en la creación de comunidades de trabajo efectivo, donde el liderazgo promueva el desarrollo del capital profesional de los docentes como personas, equipos y profesionales.

Del mismo modo, se debe potenciar el capital profesional para fortalecer la propuesta de liderazgo pedagógico entendida como una vía privilegiada de acción para que, en los centros educativos, se trabaje como comunidades de práctica profesional (Domingo, 2019).



Figura 2. Dimensiones de las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica profesional permiten a los sujetos implicarse con su participación mediante un repertorio compartido de tipo cultural que incluye objetos y procedimientos habituales, para la dinamización y la organización de la comunidad. Los sujetos, al participar, asumen un compromiso mutuo con la comunidad y sus miembros comparten un repertorio de acciones o protocolos de actuación ante determinadas situaciones (Wenger, 2011). La figura 2 recoge las dimensiones anteriormente mencionadas sobre las comunidades de práctica profesional.

Farnsworth et al. (2016) consideran que las comunidades de práctica profesional presentan una fuerte componente social ya que los aprendizajes tienen su origen en entornos sociales. Asimismo, destacan que estas comunidades ofrecen legitimidad para la participación periférica estableciendo vínculos entre los miembros noveles y los experimentados.

Por su parte, Smith et al. (2019) destacan que, para una adecuada conformación y desarrollo de las comunidades de práctica profesional, se requiere confianza interpersonal. Del mismo modo, indican que existen una serie de elementos que son inherentes a la dinámica de funcionamiento de las mismas:

- a) Trabajar partiendo de temas significativos para sus miembros.
- b) Presentar un liderazgo que sea respetado por la comunidad.
- c) Mostrar niveles de participación determinados que se adapten a los miembros que las componen.
- d) Funcionar sobre la base de situaciones problemáticas reales.
- e) Establecer una red de relaciones que determine el ritmo de las conversaciones y los eventos.

Admiraal et al. (2019), en su visión de las comunidades de práctica para el desarrollo profesional del profesorado, valoran la importancia de conformar grupos de docentes formales que trabajan para conseguir un objetivo educativo común y aprenden de forma conjunta. Igualmente, destacan que cuanto mayor es el arraigo de la intervención en la organización y de la cultura escolar, se alcanzaba una mayor sostenibilidad.

Grau y García-Raga (2017) reflejan las dificultades asociadas a la convivencia derivadas de indisciplina y de conductas disruptivas, las cuales son motivo de preocupación entre la comunidad educativa e inciden en que, la sociedad en general

y la comunidad educativa en particular reclamen respuestas pedagógicas que contribuyan a la mejora de la convivencia.

En este sentido, es importante aproximarnos a la delimitación conceptual de la convivencia escolar siendo entendida como aquella relación interpersonal positiva, la red social de iguales, la disciplina y el cuidado docente, los cuales se distancien de situaciones relacionadas con la agresión, la victimización y la interrupción (Del Rey et al., 2017).

La convivencia, en los diferentes ámbitos de la vida, debe ser considerada un proceso que implica vivir juntos, en base a unas normas predefinidas para el intercambio y la interacción. Estas normas promoverán la creación de un clima de armonía entre las personas en el que predominen valores de respeto y de aceptación (Barraza y González, 2015).

Albadalejo et al. (2013) destacan la necesidad de desarrollar programas de educación emocional orientados a los estudiantes para transformar los conflictos habituales que suelen aparecer como pueden ser insultos, indisciplina y desobediencia a las normas. Asimismo, Rojo (2023) considera fundamental que se favorezca la formación del profesorado en competencias socioemocionales para la mejora de la convivencia.

1.1. Objetivos

Identificar el modelo de liderazgo del centro educativo y las características que favorecen el desarrollo de comunidades de práctica profesional.

Conocer los principales problemas de convivencia existentes y las iniciativas llevadas a cabo para resolverlos trabajando en comunidad.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha optado por un diseño de estudio de caso. El centro educativo, donde se ha trabajado, es un centro de titularidad pública donde se imparten enseñanzas de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional. La elección de este centro se ha llevado a cabo por un procedimiento intencional teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación y con la facilidad de acceso y la disponibilidad (Soto y Escribano, 2019).

La metodología cualitativa es la seleccionada ya que nos permite conocer mejor la trayectoria profesional del director y los rasgos característicos del liderazgo que se están ejerciendo, analizar las iniciativas que apuestan por el trabajo en comunidad de práctica profesional y aproximarnos a la situación actual de la convivencia escolar. Para la recogida de la información se ha llevado a cabo un análisis documental centrado en el análisis del plan de centro y la realización de entrevistas en profundidad para recabar información sobre la trayectoria profesional individual y el liderazgo, los sistemas de trabajo implementados e iniciativas en torno a las comunidades de práctica profesional y la convivencia.

El procedimiento empleado para el análisis de los datos y la obtención de los resultados se ha basado en el registro y revisión de la información empleando el programa Happy Scribe para su transcripción. En la organización de la misma, se han establecido diferentes criterios vinculados a los objetivos del trabajo y se han conformado categorías de datos.

3. RESULTADOS

Tras la recogida de información se procedió a concretar los resultados obtenidos en torno a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

En relación a la tipología del liderazgo, podemos indicar que es ejercido desde la premisa del trabajo en equipo, de manera que la toma de decisiones se efectúa de forma consensuada estando amparada por la colaboración y la coordinación.

Igualmente, se observan líneas identificativas que denotan responsabilidad, compromiso y capacidad de gestión marcadas cada una de ellas por el diálogo, la empatía, la colaboración y el respeto a la norma.

La información obtenida refleja que el liderazgo que se está llevando a cabo muestra un especial interés en proporcionar a los estudiantes una formación integral que respete el marco curricular pero que promueva la adquisición de valores que favorezcan la justicia, la equidad y la mejora de la sociedad en su conjunto.

Finalmente, se destaca la importancia de los vínculos relacionales establecidos entre los distintos miembros de la comunidad educativa trabajando para crear contextos en los que se cuente con una participación real que ayude a conformar en el centro una auténtica comunidad.

En el modelo de liderazgo estudiado, encontramos rasgos propios del liderazgo pedagógico que promueven la creación de entornos educativos donde se favorece el desarrollo de comunidades de práctica profesional destacando entre ellos:

- a. El carácter estable de la plantilla docente ya que solo un tercio de la misma no tiene destino definitivo en el centro.
- b. La implicación del profesorado en el proyecto educativo del centro.
- c. La determinación de sistemas de trabajo consensuados para la realización de tareas.

Los principales problemas vinculados a la convivencia están asociados a la falta de espacio dado que el centro cuenta con unas instalaciones que fueron construidas hace más de veinte años para atender un menor número de alumnos de los que actualmente se gestionan. Esta carencia de espacio ha provocado que el alumnado trabaje en aulas prefabricadas y en aulas que cede el Ayuntamiento de la localidad de un edificio colindante.

Esta masificación de alumnado genera una sobresaturación de espacios que contribuye a la existencia de una mayor incidencia de situaciones problemáticas (más ruido, más tránsito por los pasillos, menor capacidad de movimiento, etc.) que dan lugar a conflictos de convivencia.

El estilo de liderazgo ejercido en el centro favorece el sistema de trabajo de una comunidad de práctica profesional que permite dar respuestas eficaces a los diferentes problemas de convivencia que surgen en la dinámica de vida del centro. En este sentido, las iniciativas más destacables que se están llevando a cabo son las siguientes:

- a. Reestructuración del sentido del paso por el aula de convivencia.
- b. Formación del profesorado en materia de gestión de conflictos, control de las emociones y mejora de la convivencia.
- c. Proyecto de creación de un equipo de mediación en el que el propio alumnado participe de forma activa.

4. CONCLUSIONES

El análisis de la información relativa al modelo de liderazgo refleja que presenta características propias del liderazgo pedagógico tales como su apuesta por una visión

común, una dinámica colectiva de trabajo y un intercambio de conocimiento que favorece la transformación de conductas y actitudes para implicarse en una empresa común.

Las circunstancias, anteriormente expuestas, contribuyen a la creación y desarrollo de comunidades de práctica profesional dado que se cumplen con las premisas establecidas para el desarrollo de las mismas. Observamos que han surgido de forma espontánea, favorecidas por el modelo de liderazgo de perfil pedagógico ejercido, ya que cuentan con un director que es un miembro respetado de la comunidad y con un alto nivel de implicación del profesorado en las iniciativas del centro, especialmente, en aquellas asociadas a la mejora de la convivencia.

El hecho de crear un espacio formativo en el aula de convivencia, que promueva el control de las emociones y no se limite a una medida coercitiva, es una medida plausible. Igualmente lo es que el profesorado esté implicado en recibir una formación adecuada en competencias socioemocionales para dar respuestas efectivas ante los problemas de convivencia existentes en el centro. El proyecto de creación de un equipo de mediación, con la participación e implicación del propio alumnado, una vez implementado, puede ser una medida que favorezca la toma de conciencia de la responsabilidad individual y de las consecuencias que generan las conductas disruptivas con el objetivo de mejorar la convivencia.

5. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as Professional Learning Communities: What Can Schools Do to Support Professional Development of Their Teachers? *Professional Development in Education* 47(4), 684–698. doi:10.1080/19415257.2019.1665573
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Barraza, A., & González, L.E. (2015). Construcción y validación del cuestionario de prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCEF). *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 67-81
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España. En L. Lima y V. Sá (Eds). *O governo das escolas. Democracia, control y performatividad* (pp 151-171). Humus.

- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Grau, R., & García-Raga, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un Centro de Acción Educativa Singular (Valencia, España). *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, 12, 42–50. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6490>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 27-36. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Rojo, M.I. (2023). Competencias socioemocionales y su relación con los conflictos escolares en la educación secundaria. *Revista Educativa Hekademos*, 34, 44-52.
- Smith, S., Kempster, S., Wenger-Trayner, E. (2019). Developing a Program Community of Practice for Leadership Development. *Journal of Management Education*, 43 (1), 62–88.
- Soto, A.R. & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. UNESCO Y Fundación SM.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. STEP Leadership Workshop. University of Oregon.