



Liderazgo docente no posicional (LDNP)

Información y asesoramiento

David Frost

Wolfson College, Cambridge

Agosto de 2025

Este manual tiene como objetivo capacitar a las personas que forman parte de sistemas educativos de todo el mundo para que pongan en marcha y mantengan programas de apoyo al liderazgo docente no posicional (LDNP).

Cover image painted by Amanda Roberts.

This is an Open Access publication.

Original © David Frost, Wolfson College, Cambridge 2024 / Now available under Creative Commons licence CC-BY-NC-SA 4.0 as part of Frost, D., Durrant, J., Hill, V., Holden, G. & Roberts, A. (2025) *Teachers and the Practice of Leadership: Enabling Change for Transformation and Social Justice*. Routledge.

ÍNDICE

Indice	i
Por qué debe interesarle este manual	ii
Agradecimientos	iv
Glosario de términos	viii
Introducción al manual	p.1
Sección 1: Argumentos para un liderazgo docente no posicional (LDNP)	p.2
Sección 2: Resultados del programa de LDNP	p.6
Sección 3: Cómo poner en marcha un programa de LDNP	p.10
Sección 4: Cómo facilitar un liderazgo docente no posicional	p.20
Sección 5: Estructura de un programa de LDNP	p.29
Sección 6: Evaluación y certificación	p.36
Sección 7: Descripción de los talleres	p.43
Sección 8: Organización de eventos para desarrollar redes de contactos	p.58
Sección 9: Creación de una red organizacional	p.64
Sección 10: Observaciones finales	p. 66
Referencias	p. 67

Por qué debe interesarle este manual

Este manual está dirigido a cualquiera que desee tomar la iniciativa de crear y desarrollar un programa de apoyo al liderazgo docente no posicional (LDNP).

Las estrategias establecidas para mejorar la calidad de las prestaciones en educación son claramente inadecuadas. Los enfoques tradicionales respecto al liderazgo en centros escolares, al desarrollo del profesorado y al avance en la práctica docente no han logrado abordar la necesidad universal de mejora. Esto representa un importante problema de justicia social. Algunos niños, niñas y jóvenes se han beneficiado de asistir al colegio, pero muchos han transitado por los sistemas educativos sin conseguir una buena educación básica. Solo una minoría consigue lo que les permite abrir las puertas a oportunidades como ir a la universidad y desarrollar una carrera profesional. Además, siguen existiendo aún muchos millones de niños y niñas en todo el mundo que carecen de acceso a una educación tan siquiera básica.

Este manual ofrece una estrategia alternativa, basada en la convicción, apoyada en muchos años de experiencia práctica y sólidos fundamentos teóricos y que se ha documentado y debatido en numerosas publicaciones desde mediados de la década de 1990 y, más recientemente, en un nuevo libro sobre el papel del docente en el cambio educativo:

Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts, 2025).

Estamos convencidos de que no solo es necesario, sino también factible, empoderar a cualquiera que trabaje como profesional en un colegio u otro contexto relacionado, para que se convierta en agente de cambio. Para referirnos a esta idea, utilizamos el término «liderazgo docente no posicional», ya que es una denominación que tiene una evidente fuerza retórica y, más importante aún, porque con ella queremos incluir a cualquier trabajador del ámbito docente, independientemente de su estatus o posición en el colegio entendido como organización. Los argumentos para este posicionamiento se describen en la Sección 1.

Este manual va dirigido tanto a quienes desean saber cómo poner en marcha un programa de apoyo al liderazgo docente no posicional, como para quienes vayan a convertirse en los facilitadores y facilitadoras de dicho programa. Muestra cómo iniciar, desarrollar y facilitar un programa de apoyo.

La experiencia obtenida tras muchos años trabajando con el enfoque que aquí se detalla nos revela que tiene el poder de transformar al profesorado, la práctica en el aula y la cultura escolar, así como de contribuir más ampliamente a la reforma social. Creemos que es hora de cultivar y ampliar el sentimiento de esperanza entre el profesorado. Creemos que el liderazgo docente no posicional y el programa que ofrecemos en este manual empoderará y apoyará al profesorado a lo largo del proceso de transformación en agentes de un cambio que permita a todos los niños, niñas y jóvenes acceder a una educación de calidad.

David Frost

Miembro académico emérito, Wolfson College, Cambridge

Agradecimientos

Este manual tiene como objetivo capacitar a quienes participan en la educación en cualquier parte del mundo para que pongan en marcha y mantengan programas de apoyo al liderazgo docente no posicional (LDNP). El diseño de este programa es el resultado de muchos años de uso y perfeccionamiento. Desde sus comienzos en la década de 1990, la terminología ha evolucionado junto con los fundamentos conceptuales y los materiales y herramientas utilizados para facilitar el programa. Puede que los lectores ya estén familiarizados con los programas Reflexión y planificación de la acción y Labor de desarrollo liderada por docentes. Ambos fueron hitos importantes en la creación del programa de LDNP.

Este manual desarrolla las ideas de muchos documentos anteriores, algunos de los cuales han sido publicados. Por ejemplo:

Frost, D. (1997) *Reflective Action Planning for Teachers: A Guide to Teacher-led School and Professional Development*, Londres: David Fulton Publishers.

Frost, D. y Durrant, J. (2003) *Teacher-led Development Work: guidance and support*, Londres: David Fulton Publishers.

Además, se han realizado numerosas revisiones de la orientación para facilitadores/as y de las herramientas de taller dentro de la Red HertsCam (véase Glosario de términos).

El desarrollo del pensamiento en el que se basa el método se ha documentado y explorado en numerosas publicaciones académicas. Entre ellas, se encuentran las siguientes (ordenadas cronológicamente):

Frost, D. (1995) «Reflective Action planning: A model for continue professional development» en Frost, D., Edwards, A. y Reynolds, H. (eds.) *Careers Education and Guidance*, Londres: Kogan Page, pp. 93 a 104.

Frost, D. (1996) «Integrating Enquiry into Teachers' Professional Lives», en R. McBride, (ed.) *Teacher Education: Some issues from research and practice*, Londres: Falmer Press, pp. 218 a 235.

Frost, D., Durrant, J., Head, M. y Holden, G. (2000) *Teacher-led School Improvement*, Londres: RoutledgeFalmer.

Frost, D. y Roberts, J. (2004) *From Teacher Research to Teacher Leadership: The Case of the Hertfordshire Learning Preferences Project*, *Teacher Development* 8 (2 y 3), 181-199.

Frost, D. (2005) *Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all*, *Leading and Managing* 10 (2), 70-87.

Mylles, J. y Frost, D. (2006) Building Teacher Leadership in Hertfordshire, Improving Schools, marzo de 2006, pp. 69-76.

Durrant, J. y Holden, G. (2006) *Teachers Leading Change*. Londres: Paul Chapman Publishing.

Frost, D. (2010) Teacher leadership and educational innovation, For Educational Research: Journal of the Institute for Educational Research 42 (2), 201-216.

Frost, D. (2012) From professional development to system change: teacher leadership and innovation, Professional Development in Education (número especial sobre liderazgo docente y desarrollo profesional) 38 (2), 205-227.

Bangs, J. y Frost, D. (2015) Non-positional teacher leadership: distributed leadership and self-efficacy en R. Kneyber y J. Evers (eds.) Flip the System: Changing Education from the Ground Up. Londres: Routledge. pp. 91 a 107.

Frost, D. (2018) HertsCam: A Teacher-Led Organisation to Support Teacher Leadership, International Journal of Teacher Leadership, 9 (1), 79-100.

<https://www.cpp.edu/ceis/education/international-journal-teacher-leadership/documents/frost.pdf>

Frost, D. (2019) Teacher leadership and professionalism, Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education, Oxford: Oxford University Press.

Durrant, J. (2020) *Teacher agency, professional development and school improvement*. Londres: Routledge.

Frost, D. (2023) Teacher leadership, en P. Woods, A. Roberts, M. Tian y H. Youngs (eds.) Handbook on Leadership in Education. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, pp. 89 a 101.

El desarrollo del liderazgo docente no posicional no hubiera sido posible sin el compromiso y la participación de miles de docentes y otros profesionales de la educación que han participado en los programas durante las últimas tres décadas. Muchos de ellos se han convertido en facilitadores/as y organizadores/as, y desempeñan funciones importantes en la labor de construir el marco de apoyo para los/las participantes del programa. Algunas de sus historias se han relatado en publicaciones como las que se enumeran a continuación:

Frost, D., Ball, S., Hill, V. y Lightfoot, S. (2018) Teachers as Agents of Change: a masters programme taught by teachers. Letchworth: HertsCam Publications.

Frost, D. (2017) Empowering teachers as agents of change: a non-positional approach to teacher leadership. Cambridge: LfL the Cambridge Network.

Frost, D. (2014) Transforming Education Through Teacher Leadership. Cambridge: LfL the Cambridge Network.

Frost, D., Hill, V. y Lightfoot, S. (2019) International Journal of Teacher Leadership (número especial dedicado a HertsCam / ITL) 10 (1), Primavera 2019.
<https://www.cpp.edu/~ceis/education/international-journal-teacher-leadership/current-issues.shtml>

Qanay, G., Frost, D., Kalikova, S. y Zakayeva, G. (2023) *Лидерство учителя Казахстана (Liderazgo docente en Kazajistán)*, Almaty: ИД «Жибек Жолы».

Durante un periodo de más de 35 años, varias organizaciones de distintos países desempeñaron papeles importantes a la hora de apoyar esta labor, entre otras:

Universidad Christ Church de Canterbury (CCCU), Canterbury, Reino Unido
CANTARNET (CCCU)
Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge (UCFE)
Leadership for Learning: The Cambridge Network (UCFE)
Servicios de Educación de Hertfordshire
The HertsCam Network [Red HertsCam]
Instituto Open Society, Budapest, Hungría
Fundación Soros, Almaty, Kazajistán
Universidad Estatal Pedagógica Femenina de Kazajistán, Almaty, Kazajistán

Además, el desarrollo del programa debe una enorme gratitud a muchas escuelas que lo adoptaron y contribuyeron a él. Muchos de los centros educativos que participaron mantienen vínculos con la Red HertsCam, que surgió y se desarrolló en los condados de Hertfordshire y circundantes. El programa se ha extendido a la región de Newcastle y a Irlanda del Norte, mientras que otros colegios forman parte de CANTARNET en Kent. Centros educativos de todo el mundo han participado en programas lanzados bajo la iniciativa de International Teacher Leadership (Liderazgo Docente Internacional, o ITL, por sus siglas en inglés). La iniciativa ITL fue iniciada por HertsCam en 2008, y se han puesto en marcha programas en muchos países, entre los que se encuentran los siguientes:

Albania	Malasia
Bulgaria	Montenegro
Bosnia y Herzegovina	Moldavia
Croacia	Marruecos
Egipto	Palestina
Grecia	Portugal
Kazajistán	Rumanía
Kosovo	Serbia
Macedonia	Turquía

El desarrollo de esta labor se explora en mayor detalle en un nuevo libro: *In pursuit of enhanced teacher professionalism: a story of praxis* (Frost, 2025). Se puede acceder a esta publicación y a muchas de las mencionadas anteriormente en el este sitio web:

www.non-positionalteacherleadership.com

Glosario de términos utilizados en este manual

Activismo

En este contexto, el término se refiere a situaciones en las que los/las docentes toman medidas que contribuyen a crear un marco de apoyo para el liderazgo docente no posicional.

Promoción

Hablar de la idea de liderazgo docente no posicional y promoverlo entre otros docentes y entre quienes podrían apoyarlo.

Capacidad de acción

Capacidad humana innata para actuar en el mundo (por ejemplo, sobre circunstancias profesionales y estructuras sociales) para intentar cambiarlo.

Agente de cambio

Alguien que toma la iniciativa y lidera actividades (como, por ejemplo, de colaboración entre compañeros) que producen un cambio.

CANTARNET

Acrónimo de Canterbury Action Research Network (Red de Investigación y Acción de Canterbury), formada por personal de la Universidad Christ Church de Canterbury para proporcionar oportunidades de desarrollo de redes de contacto para docentes.

Comunidad

Grupo de personas que se ofrecen a participar de forma voluntaria en algo porque comparten objetivos y desean prestarse apoyo mutuo y relaciones de amistad crítica.

Amistad crítica

Proporcionar a un compañero de trabajo críticas constructivas que supongan un reto, pero con un espíritu de apoyo.

Labor de desarrollo

Medidas estratégicas, deliberadas y centradas en un objetivo, dirigidas a producir mejoras en la práctica profesional; un proceso iterativo y adaptativo que se desarrolla a lo largo del tiempo.

Deliberación

El proceso reflexivo de toma de decisiones.

Empoderamiento

Capacitar a otras personas para que desarrollen la capacidad de tomar la iniciativa, cambiar sus circunstancias o entorno y ejercer influencia.

Evidencia

Objeto o elemento de lo que es posible discernir información que demuestra o ilustra algo.

Facilitador/a

Persona que deliberadamente empodera y capacita a otros.

Recorrido de galería

Una forma particular de organizar cómo se ven los artículos de una exposición (como por ejemplo una muestra de carteles) para que todos tengan la oportunidad de centrarse en los artículos de uno en uno.

Normas básicas

Un conjunto de protocolos acordados por los miembros de un grupo que se utilizan para regir la forma en la que se interactúa y para proteger la privacidad de todos.

HertsCam Network (Red HertsCam)

Organización surgida de la asociación entre la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge y los Servicios de Educación de Hertfordshire. Se convirtió en una organización sin ánimo de lucro formada para apoyar y potenciar el liderazgo docente no posicional.

Impacto

El efecto de algo; el beneficio que deriva de algo.

MAT

Siglas de «Multi-Academy Trust», una agrupación semiautónoma de centros docentes de Inglaterra y Gales autorizada por el gobierno

Moderación

Procedimiento que consiste en comprobar los estándares de calificación, normalmente mediante un diálogo entre asesores.

Propósito ético

El compromiso profesional de actuar de acuerdo a principios y valores éticos con el fin de abordar problemas de justicia social, tales como la desigualdad en el rendimiento escolar.

Creación/desarrollo de redes de contactos

El acto de juntarse para compartir experiencias y desarrollar conocimientos presentando narrativas y participando en debates y relaciones de amistad crítica.

ONG

Siglas de organización no gubernamental. Normalmente, una ONG es una fundación filantrópica que se crea para abordar ciertos problemas sociales.

Liderazgo docente no posicional (LDNP)

El término hace referencia a la idea de que la oportunidad para liderar el cambio debe estar abierta a cualquiera que trabaje en un centro educativo, independientemente de su estatus o del cargo oficial que pueda desempeñar.

Participante

Alguien que decide formar parte, y beneficiarse, de un programa para apoyar el liderazgo docente no posicional.

Reforma política

Esto hace referencia a cambios en la forma en que se rige la sociedad (por ejemplo, haciéndose más democrática).

Portafolio

Colección organizada de distintos tipos de evidencia, reunidos para mostrar una historia sobre un desarrollo y un proceso de aprendizaje.

Desarrollo de la práctica

El desarrollo de la labor del profesorado y de los centros docentes dirigida a hacer progresar el aprendizaje del alumnado.

Cultura profesional

El modelo dominante de los valores, creencias y normas dentro de un centro docente, un entorno o un sistema particulares.

Profesionalidad

La forma en la que alguien, en su faceta profesional, construye su identidad y rol profesional.

Director/a del centro escolar

Persona que tiene la máxima responsabilidad sobre la forma en la que opera y se desarrolla el centro escolar. El título puede ser, por ejemplo, «director/a», en España o «rector/a» en Colombia.

Liderazgo transformacional

Cuando los altos cargos de una organización se esfuerzan por transformar el entorno organizativo con el fin de que sea propicio a cambios y mejoras (por ejemplo, desarrollando su cultura profesional).

Tutoría

Normalmente se trata de una sesión individual concebida para ayudar a alguien a reflexionar sobre su proyecto y los esfuerzos que requiere.

Capital social

La calidad de las relaciones, niveles de confianza, interacción y colaboración que constituyen poderosos agentes a la hora de conseguir que una organización sea eficaz.

Justicia social

Justicia y equidad entre diferentes grupos sociales.

Reforma social

Cambios en la estructura de la sociedad y en las relaciones entre los distintos grupos.

Profesores/as

Utilizamos este término para referirnos a cualquier profesional que trabaja en un centro escolar u otro contexto educativo, independientemente de su estatus, titulación o cargo oficial.

USAID

Agencia de EE. UU. para el Desarrollo Internacional.

UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Taller

Actividad en la que un grupo de personas puede participar de forma colectiva en debates y reflexiones con el objeto de explorar, esclarecer y aprender.

Introducción al manual

Este manual está dirigido a cualquiera que desee tomar la iniciativa de crear y desarrollar un programa de apoyo al liderazgo docente no posicional. Dicho programa capacitaría a docentes y otros profesionales que trabajan en los centros escolares para que desarrollen su capacidad de ejercer el liderazgo y perfeccionen su práctica y la de sus compañeros de trabajo. El término «liderazgo docente no posicional» se refiere a la idea de que esta oportunidad debe estar abierta a cualquiera que trabaje en los centros educativos, independientemente de su estatus o de cualquier posición oficial que puedan desempeñar.

El manual incluye orientación para quienes deseen tomar la iniciativa de establecer un programa de apoyo y para quienes vayan a ejercer la función de facilitador/a, ya sea porque se hayan ofrecido voluntariamente o porque se les haya solicitado hacerlo.

Descripción del programa

El programa consiste en una serie de talleres basados en el centro educativo, tutorías individuales y eventos para desarrollar redes de contactos dentro del propio colegio. Se invita a participar a todo el personal escolar, independientemente de su estatus o cargo oficial.

El programa debe ser facilitado por dos docentes con experiencia que trabajen en el colegio. La facilitación se diferencia mucho de la formación, tal y como podremos ver en la *Sección 4: Cómo facilitar un liderazgo docente no posicional*. Quienes asuman la función de facilitadores/as deben hacerlo porque creen que el programa supondrá una importante contribución a mejorar la eficacia del centro escolar. Por esta razón, se interpretaría como parte de su responsabilidad profesional y, por lo tanto, no requeriría un incentivo especial, como remuneración o liberación temporal del desempeño de sus otros deberes. En el pasado, los/as facilitadores/as han indicado que este trabajo les ha resultado gratificante y ha contribuido de forma significativa a su propio desarrollo profesional.

El objetivo principal del programa es capacitar al personal de la escuela para que ejerza el liderazgo mediante el cambio liderado por docentes. Esto se explica en detalle en la Sección 4 de este manual. Un objetivo básico del planteamiento del LDNP es que cada docente participante pueda explorar sus inquietudes profesionales, identificar un

programa de cambio y diseñar y conducir un proyecto de desarrollo. En su proyecto, el participante debe identificar a una serie de compañeros para trabajar fuera del grupo en un proceso colaborativo dirigido a desarrollar un aspecto de práctica específico.

Sección 1:

Argumentos para un liderazgo docente no posicional (LDNP)

Esta sección incluye asesoramiento relativo a:

- La necesidad de cambio y superación.
- Por qué los/las docentes deben convertirse en agentes de cambio.
- La idea de liderazgo docente no posicional.

Utilizamos la palabra «docente» para referirnos a todo aquel que trabaja en un centro escolar u otro entorno cuyo objetivo sea facilitar que los niños, niñas y jóvenes aprendan. La intención es ser tan inclusivo como sea posible. Se asume que no todos los que trabajan en tales entornos van a ser docentes plenamente cualificados, pero que, en cualquier caso, desempeñan funciones importantes en el proceso educativo. Se asume también que quienes ya ocupan un cargo oficial de responsabilidad necesitan también apoyo a la hora de desarrollar su capacidad de liderazgo. Dentro de la Red HertsCam, los grupos de apoyo han incluido una amplia gama de miembros del personal, entre ellos profesores/as auxiliares, bibliotecarios/as, jefes/as de departamento, directores/as, etc.

La necesidad de cambio y superación

Las ideas en las que se basa este programa se exploran detalladamente en el nuevo libro *Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice* (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts 2025). Aunque algunos de quienes trabajan en el ámbito de la educación pueden estar cansados de experimentar cambios, es probable que ello se deba a que, por lo general, han vivido cambios impuestos desde arriba, instigados por el gobierno y los organismos oficiales, y no por los propios trabajadores. De hecho, resulta indudable que existe una necesidad continua de perseguir el cambio y la superación en la prestación educativa, independientemente del lugar del mundo en el que nos encontremos.

Puede que esté usted trabajando en lo que a menudo se denomina el norte global, con un sistema educativo que incluye a todos los niños de 5 a 18 años de edad, pero incluso en este caso es evidente que existen grandes diferencias en los resultados obtenidos con distintos grupos de estudiantes. Las investigaciones también nos indican que existen

variaciones incluso entre una clase y otra. Aunque es posible que esta variación pueda explicarse identificando factores que van más allá del control del centro escolar, sabemos que existen enormes posibilidades de abordar y mitigar esta injusticia mediante prácticas docentes.

Si examinamos la educación desde un punto de vista global, resulta claro que, de acuerdo con informes periódicos de organizaciones tales como UNESCO y UNICEF, existe una «crisis educativa», con muchos millones de niños sin acceso a la escolarización y muchos millones más que, a pesar de estar escolarizados, no alcanzan niveles de competencia básicos en lectura, escritura y matemáticas. Sin embargo, las medidas políticas habituales fracasan sistemáticamente a la hora de lograr un cambio significativo

Por lo tanto, en cualquier lugar del mundo que nos encontremos, hay trabajo que hacer. Es por ello que ofrecemos una forma alternativa de abordar la injusticia que representa el hecho de que no todos los niños puedan desarrollar plenamente su potencial, ya sea por hambruna, cambio climático, conflicto, infradesarrollo económico o insuficiencias en el conocimiento y las prácticas del profesorado.

Por qué los/las docentes deben convertirse en agentes de cambio

A menudo, los responsables de formular políticas piensan que los problemas de la enseñanza pueden abordarse identificando prácticas, a menudo de otros lugares del mundo, y estableciendo que se apliquen en los sistemas de sus propios países. Por todo tipo de razones, expuestas en el libro que acompaña a este manual (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts, 2025), el concepto de implementación supone de hecho un obstáculo al cambio. La perspectiva de implementación normalmente conduce a reformas que no reconocen que los/las docentes son, en realidad, las únicas personas que pueden verdaderamente cambiar sus prácticas. Lo que a menudo va unido a la idea de implementación es la presunción de que se puede simplemente «formar» a los/las docentes proporcionándoles información y la oportunidad de digerirla. El concepto de «formación» debe ser cuestionado. Se basa en una serie de supuestos conductistas que pueden resultar apropiados si uno persigue que su perro sea obediente, pero para seres humanos adultos y profesionales resulta inadecuado para conseguir lo que se persigue.

Los docentes son los únicos que pueden adoptar las medidas necesarias en sus aulas, por lo que, para que pueda producirse una reforma, deben mostrarse comprometidos con la

nueva práctica y sentirse capaces de cambiar las cosas. El cambio es algo complejo, ya que conlleva, por ejemplo, nuevas especificaciones curriculares y nuevas habilidades que pueden desafiar las creencias y valores de los/las docentes. La iniciativa propuesta puede requerir una transformación en las creencias y valores, pero sencillamente no es posible imponerle a un o a una profesional algo en lo que no cree o pedirle que adopte valores contrarios a los que ya tiene. Para modificar la práctica a fondo, no resulta eficaz aplicar una «formación» de la forma en la que se entiende normalmente. Por el contrario, invitar al profesorado a ejercer el liderazgo puede desencadenar y movilizar en ellos un sentido de propósito ético y capacidad de acción.

...con el apoyo adecuado, los/las docentes pueden esclarecer y reforzar su propósito ético y pueden hacer uso de sus reservas de capacidad de acción para tomar medidas que aborden la distancia entre sus valores profesionales y las prácticas que observan a su alrededor (Frost, 2023: 95).

Nuestra experiencia es que, cuando el profesorado participa en un taller en el que puede sentarse con compañeros y compañeras de trabajo y reflexionar sobre sus identidades profesionales, sus valores, sus niveles de experiencia, sus inquietudes profesionales y la posible contribución que pueden realizar para mejorar la práctica, a menudo ello les conmueve profundamente. Algo que suele ocurrir mucho, ya sea en el Reino Unido, en Turquía o en Bosnia y Herzegovina, es que un profesor o una profesora diga emocionado: «Nadie me ha preguntado nunca lo que a mí me parece importante».

Una vez los/las docentes han identificado sus propios motivos de inquietud, tomar medidas para resolverlos se convierte en algo muy importante para ellos. Movilizar de esta forma su propósito ético es un poderoso motor de cambio. El concepto de propósito ético y capacidad de acción son claves para entender cómo los y las docentes pueden ser agentes de cambio, tal y como se explica en el libro vinculado a este manual (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts, 2025).

La idea de liderazgo docente no posicional

El término «liderazgo docente» se popularizó en EE. UU. en la década de 1980. En el Reino Unido no se utilizaba mucho, ya que siempre hemos contado con estructuras de organización bastante complicadas que incluyen cargos como el de jefe/a de departamento, coordinador/a del quinto año, etc. La tradición dominante en el Reino Unido es que sea el profesorado en ejercicio quien asuma las funciones de liderazgo,

incluida la dirección del centro educativo. El término «liderazgo docente» tiene un marcado peso retórico, motivo por el cual se adoptó en relación con la labor de la que surgió este programa. Cuando en 2008 la Red HertsCam lanzó la iniciativa International Teacher Leadership (Liderazgo Docente Internacional o ITL, por sus siglas en inglés) se hizo necesario establecer una distinción clara entre, por un lado, la presunción de que solo quienes ocupan cargos oficiales pueden ejercer el liderazgo y, por otro lado, la idea más inclusiva de que cualquier profesional que trabaje en un centro escolar puede ejercerlo, independientemente de si desempeña un cargo oficial o no (Frost, 2011).

A partir de nuestra labor en la iniciativa ITL, aprendimos que el liderazgo docente aporta numerosos beneficios, entre otros:

- Mejorar la eficacia del centro escolar.
- Fomentar la profesionalidad del profesorado.
- Apoyar la reforma educativa.
- Desarrollar un modo de vida democrático.
- Promover un entendimiento intercultural.
- Contribuir a la reconstrucción y emancipación social.

El programa de LDNP se basa en la convicción de que cualquier docente, independientemente de su estatus, cargo en la organización o nivel de experiencia, puede liderar el cambio y la mejora de su propia práctica y la de sus compañeros y compañeras, siempre que tenga acceso al tipo de apoyo adecuado. Sostenemos que el enfoque puramente posicional es un desperdicio de recursos y oportunidades. Según este enfoque, los centros escolares seleccionan a unos cuantos profesores con el interés y la capacidad de liderar, y les asignan funciones especiales de responsabilidad. Las personas seleccionadas serán solo una minoría en la escuela, lo que supone desaprovechar el potencial de la mayoría del profesorado. Además, existe el problema de que, cuando a ciertos docentes se les asignan funciones oficiales de responsabilidad, normalmente se miden los resultados que obtienen en relación con ciertos objetivos específicos fijados, lo que los somete a la presión de dar prioridad al ejercicio de la gestión sobre el ejercicio del liderazgo. En el ámbito de la gestión, el énfasis se pone en la eficacia organizativa y en cumplir resultados, mientras que, en el caso del liderazgo, el acento recae en el cambio y la innovación. El liderazgo docente no posicional puede dar como resultado que una práctica nueva y mejorada se integre en el colegio, ya que implica a otros a colaborar. También puede transformar la cultura profesional y reconfigurar lo que el profesorado concibe que es ser un o una docente.

Cuando se empodera a un gran número de docentes de una escuela para que ejerzan el liderazgo, el efecto puede ser transformador y producir una cultura profesional más positiva y mejores sistemas de profesionalidad para el profesorado (véase Glosario de términos). Los resultados potenciales del programa de LDNP se describen en la *Sección 2: Resultados del programa de LDNP*.

Sección 2:

Resultados del programa de LDNP

Los resultados del programa de apoyo al liderazgo docente no posicional son polifacéticos y, hasta cierto punto, impredecibles. Mucho depende del contexto, de si se trata de políticas del gobierno y de la cultura nacional o de la forma en la que se lideran, gestionan y rigen los centros escolares. Otros factores pueden ser la eficacia de la facilitación, hasta qué punto los/as facilitadores/as han comprendido y aceptado el enfoque, la habilidad y la actitud individual de los participantes y la calidad y ambición de sus planes de proyecto. No obstante, nos basamos en la experiencia acumulada a lo largo de más de 30 años para indicar lo que podemos razonablemente esperar del programa. Nuestras ideas también se fundamentan en un proyecto de investigación que dio como fruto el marco de impacto (Frost y Durrant, 2002) en el que se categorizaron los resultados del liderazgo docente no posicional.

Las categorías del impacto que se consideran más adelante incluyen:

- Mejoras en el aprendizaje del alumnado.
- Potenciación de la profesionalidad docente.
- Cambios o mejoras en la práctica.
- Ampliación de los conocimientos profesionales.
- Enriquecimiento de la cultura profesional del centro educativo.
- Promoción y activismo.
- Otros resultados: reforma política y social.

Mejoras en el aprendizaje del alumnado

Mejorar la calidad de la enseñanza es el objetivo central del programa, por lo que deberíamos esperar que esto se viera reflejado en los resultados de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, no existe una simple relación causal entre el funcionamiento del programa en el centro educativo y resultados medibles. Los/as facilitadores/as deben asegurarse de que, en sus proyectos, el profesorado adopte métodos creativos para averiguar cómo se beneficia el alumnado de las prácticas nuevas o mejoradas que se están desarrollando. En muchos sistemas educativos, las puntuaciones de los exámenes son casi la única referencia empleada para saber si el alumnado está aprendiendo; sin embargo, es necesario tener una visión más amplia del aprendizaje. Por ejemplo, el

profesorado puede identificar cambios en la actitud del alumnado, como una mayor motivación, una mayor seguridad en sí mismos y en la autoestima y mejoras en las relaciones entre ellos.

Potenciación de la profesionalidad docente

Uno de los resultados más significativos del liderazgo docente no posicional es la potenciación de la profesionalidad de los participantes, esto es, la forma en la que se consideran a sí mismos en su función profesional. Por ejemplo, pueden sentirse más seguros para articular sus opiniones e influenciar a sus compañeros/as. Pueden sentir que han desarrollado la capacidad de aprender y liderar. Es probable que experimenten un afianzamiento de su sentido del propósito ético y de la capacidad de acción.

Cambios o mejoras en la práctica

Quizás este es el cambio más evidente de los proyectos de desarrollo. Los proyectos se conciben para conseguir este objetivo: liderar el desarrollo de nuevas prácticas o de mejoras en prácticas ya establecidas. Sin embargo, un aspecto importante a considerar es hasta qué punto se consigue integrar una práctica nueva o mejorada en la rutina escolar para que resulte sostenible. Se debe animar al profesorado que participa en el programa a considerar el legado de sus proyectos y la sostenibilidad de las innovaciones que surjan. Si las innovaciones se limitan a su práctica docente individual, es probable que se evaporen cuando el docente se traslade a otra escuela o pierda interés; en cambio, si el proyecto ha atraído la colaboración de un número de compañeros/as, es más probable que la innovación pase a formar parte de la rutina del centro escolar.

Ampliación de los conocimientos profesionales

Puede considerarse que el conocimiento profesional existe en varias dimensiones. Primero está lo que cada participante conoce sobre asuntos como la enseñanza, la forma en la que aprende el alumnado, cómo liderar el cambio, etc. En segundo lugar, podemos hablar sobre conocimiento profesional tal y como se manifiesta en las nuevas prácticas establecidas en la escuela. Esto es algo que a veces se denomina «conocimiento institucional». Finalmente, el conocimiento profesional también se expande cuando el profesorado desarrolla redes de contactos y participa en ellas. Incluimos esto como parte

del desarrollo de los conocimientos porque constituye un proceso conversacional o dialogal mediante el cual los/las docentes amplían juntos sus conocimientos. Si el proceso de LDNP funciona bien, es razonable esperar un crecimiento en cada una de estas dimensiones de conocimiento.

Enriquecimiento de la cultura profesional del centro educativo

Muchos/as directores/as de centros educativos buscan formas de desarrollar una cultura profesional u organizativa que sea más propicia al cambio y a la superación. El tema de la creación de una cultura adecuada se aborda en profundidad en el libro ya mencionado anteriormente (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts, 2025). Las personas familiarizadas con el concepto de «liderazgo transformacional» querrán promover los valores, creencias y normas que sustentan la colaboración, el diálogo y la autoevaluación. Una cultura en la que sea habitual que el profesorado busque soluciones a problemas de disparidad en los resultados conseguidos por el alumnado aumenta la eficacia del centro escolar. Implementar un programa de LDNP en el centro escolar, especialmente a lo largo de un número de años, contribuye a desarrollar esta cultura.

Promoción y activismo

Muchos/as docentes que se han beneficiado de su participación en el programa de LDNP se han convertido en grandes defensores/as del liderazgo docente no posicional y han desempeñado funciones clave promoviéndolo y diseminando información sobre él. Un cierto número también participa en lo que podría denominarse activismo. En este contexto, el término activismo se utiliza para referirse a la actividad de aquellos docentes que se ofrecen a llevar a cabo un programa de LDNP. Algunos asumen funciones como facilitadores/as y organizadores/as de eventos de creación de redes de contactos. Otros/as ejercen funciones de gestión dentro de las redes, mientras que otros/as son participan en equipos de promoción del programa y viajan a otros países para ayudar a lanzar programas de liderazgo docente.

Otros resultados

Aunque la metodología del LDNP comenzó como una estrategia que permitía al profesorado liderar procesos de cambios y mejoras en la práctica profesional, descubrimos, especialmente mediante la iniciativa de Liderazgo Docente Internacional, que se generan otros beneficios y resultados relacionados con la reforma política y social. Por ejemplo, aprendimos de nuestros socios de los Balcanes Occidentales que el liderazgo docente puede contribuir al crecimiento de la democracia, la resolución de conflictos y el entendimiento intercultural. Resultó también evidente que el liderazgo docente no posicional contribuye a fortalecer las opiniones de los/las docentes al fomentar la colaboración y facilitar formas más igualitarias de trabajar. Se ha afirmado, por ejemplo, que en el territorio ocupado de Palestina, el liderazgo docente no posicional puede producir un efecto emancipador al contribuir a transformar la forma en la que profesorado y alumnado construyen sus identidades y los supuestos relativos a sus respectivos roles, permitiéndoles construir narrativas alternativas.

Sección 3:

Cómo poner en marcha un programa de LDNP

Esta sección incluye asesoramiento relativo a:

- Cómo poner en marcha un programa de LDNP.
- Cómo conseguir el apoyo necesario para iniciar un programa de LDNP.
- Apoyos prácticos que necesita el/la director/a del centro escolar.
- Organizar la obtención de la certificación.
- Cómo hacer que el programa sea sostenible.
- Formación inicial de los/las facilitadores/as.
- Cómo invitar a los miembros del personal a participar en el programa.

¿Quién puede poner en marcha un programa de LDNP?

Quienes deseen poner en marcha un programa de LDNP probablemente estén firmemente comprometidos con la idea de que el liderazgo compartido tiene potencial para beneficiar al profesorado, a los centros educativos y a la sociedad. Puede que ya estén trabajando en un centro escolar como:

- Director/a o jefe/a de estudios.
- Miembro del personal del centro a cargo de organizar oportunidades de desarrollo profesional para sus compañeros/as.
- Responsable a cargo de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en todo el centro.

El tipo de programa que se recomienda aquí incluye sesiones de taller para desarrollar en el propio centro escolar bajo la dirección de uno o dos facilitadores/as. La persona que ponga en marcha el programa no será necesariamente la que asuma la función de facilitador/a.

Ejemplo

David, director de un instituto de secundaria con un gran número de alumnos situado en el norte de Londres, conocía la labor de la Red HertsCam, que lleva muchos años promoviendo el liderazgo docente no posicional. Quería que su

instituto se beneficiara de este programa, por lo que pidió a Rebecca, una de las subdirectoras, que estudiara cómo podría aplicarse al instituto. Rebecca se informó e identificó a una compañera, Pooja, que resultaba idónea para convertirse en facilitadora. Pooja utilizó este documento a la hora de prepararse para facilitar las sesiones de LDNP durante el siguiente año académico.

Opcionalmente, quienes ponen en marcha el programa pueden desempeñar responsabilidades laborales externas al centro educativo y ser responsables de apoyar al profesorado y las escuelas. Por ejemplo, un/a miembro del equipo asesor de una autoridad educativa local puede considerar que el programa ofrece una oportunidad para proporcionar asistencia adicional a la mejora de un centro escolar. Un/a académico/a o investigadora de universidad puede ver el programa como una oportunidad para establecer vínculos con centros escolares con fines de investigación.

Ejemplo

Ozgur estaba realizando un doctorado en liderazgo educativo y estaba interesado en el concepto de liderazgo compartido. Se puso en contacto con algunos centros escolares de Estambul y les ofreció dirigir un programa de liderazgo docente en sus centros. Las escuelas aceptaron y Ozgur actuó como facilitador en sesiones de taller para 4 centros durante 2 años. Sin embargo, Ozgur trabajaba solo y nadie más en los centros se sentía capaz de sustituirle como facilitador, por lo que el programa se suspendió cuando Ozgur regresó al Reino Unido para escribir su tesis.

También es posible que la metodología del programa que se ofrece aquí pueda relacionarse con otras iniciativas dirigidas por ONG o agencias gubernamentales. Puede ser que dichas organizaciones hayan destinado fondos a introducir una innovación concreta, pero requieran una estrategia de implementación. Apoyar un programa de liderazgo docente no posicional puede permitirles cumplir sus objetivos.

Ejemplo

En los Balcanes Occidentales, Open Society Foundations creó varias ONG para llevar a cabo el proyecto APREME, que perseguía incrementar la participación de las familias pertenecientes a minorías étnicas en la vida escolar. Quienes lideraban el proyecto, con base en Kosovo, decidieron establecer un vínculo con la iniciativa Liderazgo Docente Internacional. De esta forma, podían utilizar la metodología del LDNP y permitir así al profesorado desarrollar prácticas que fomentaran la inclusión de las minorías étnicas en sus centros escolares. En este caso, los/las facilitadores/as eran investigadores/as de universidad y el personal de una ONG.

Esta colaboración entre dos proyectos que se ha puesto como ejemplo implica que el profesorado deba decidir mejorar un aspecto de la práctica docente que encaje en un tema

u objetivo global. Es algo que se ha hecho varias veces: por ejemplo, en Macedonia, la metodología se vinculó a una iniciativa financiada por USAID para ayudar a los funcionarios de la administración local a crear comunidades de aprendizaje profesional en todas las escuelas de primaria del país. Más recientemente, HertsCam colaboró con la UNESCO para facilitar que la metodología se utilizara para desarrollar la práctica docente en escuelas remotas y rurales. La experiencia acumulada durante muchos años sugiere que mantener un programa de LDNP es más fácil si el ímpetu inicial y la labor de facilitación surge del mismo centro escolar.

Cómo conseguir el apoyo necesario para iniciar un programa de LDNP

Quienes deseen iniciar un programa deberán conseguir el acuerdo de quienes trabajan en posiciones de autoridad, lo que puede variar en distintos contextos del mundo. En Inglaterra, donde las escuelas son relativamente autónomas, es la dirección del centro la que suele decidir si el programa puede implementarse en su escuela. En este caso, alguien como un subdirector o una subdirectora puede desear adoptar el programa de LDNP como vehículo para el desarrollo profesional del profesorado o para la mejora del centro. Se hablará del tema en una reunión del equipo directivo y se pedirá el acuerdo del resto de los/as integrantes del equipo. Si el centro forma parte de una institución más amplia (lo que en el Reino Unido se conoce como un «multi-academy trust» o MAT), debe obtenerse además el acuerdo de la dirección general. Esto puede resultar más complicado, especialmente si el MAT tiene una estrategia global para dichos asuntos y ha destinado recursos a ella. En este caso, quien inicia el programa deberá dedicar tiempo a un proceso de consulta informal y estar dispuesto a argumentar el apoyo al LDNP, como se describe en las Secciones 1 y 2, de la forma que crea más eficaz en ese contexto.

En algunos países, puede que los colegios no cuenten con la libertad de tomar la iniciativa y deban obtener la aprobación de las autoridades gubernamentales, bien locales o bien a nivel de ministerio. El reto es similar al descrito anteriormente. Puede que sea necesario presentar pruebas de los beneficios de este tipo de programa, lo que se describe en el libro *Teachers and the Practice of Leadership: Enabling change for transformation and social justice* (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts 2025).

Si alguien que no desempeña un cargo directivo desea poner en marcha el programa en su centro, deberá hablarlo con el/la director/a y quizás también con otros cargos de responsabilidad. De nuevo, será necesario que planteen un argumento basado en la

evidencia. En el seno de la dirección de un centro pueden existir distintas opiniones y valores sobre la función del cargo directivo. Puede que resulte útil percibirlo como un continuo entre, por un lado, quienes consideran el cargo como una función puramente administrativa y, al otro lado de la escala, quienes entienden que se trata principalmente de un liderazgo transformador. En las publicaciones sobre liderazgo educativo, apreciamos el contraste entre liderazgo transaccional y liderazgo transformacional. El primero se centra en resolver problemas para mantener el centro escolar como una organización que funciona sin contratiempos. El segundo se enfoca en la necesidad de transformar el centro como organización, en cambiar su cultura profesional, haciendo que todos los miembros de la comunidad escolar participen en concebir un futuro mejor y liderando esfuerzos estratégicos para que esa visión se haga realidad. Todo esto se analiza en detalle en el libro mencionado anteriormente (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts, 2025).

En el pasado, algunos directores y directoras de centros que buscaban estrategias que encajasen con sus objetivos globales de liderazgo transformacional han adoptado programas como el LDNP. En algunos casos, la dirección ha adoptado el programa y, posteriormente, ha descubierto que los enfoques transformacionales son posibles y beneficiosos (véase *Sección 2: Resultados del programa de LDNP*). Sea cual sea el caso, es esencial que quienes ponen en marcha el programa (y los/las facilitadores/as en potencia) mantengan un diálogo con la dirección del centro y, más ampliamente, con el equipo directivo para garantizar que el centro extraiga el máximo beneficio del programa.

Apoyos prácticos que necesita el/la director/a del centro escolar

El/la director/a del centro debe identificar a 2 miembros del personal que estén dispuestos y puedan asumir el papel de facilitador/a. Las personas adecuadas:

- apoyarán el objetivo de empoderar y capacitar a otros;
- tendrán una experiencia docente considerable;
- contarán con la suficiente seguridad en sí mismas, pero también capacidad de reflexión;
- estarán interesadas en ayudar a sus compañeros a desarrollar su práctica docente;
- serán personas bien organizadas y capaces de trabajar ajustándose a un calendario acordado;

- contarán con buenas destrezas interpersonales e inteligencia emocional;
- puede que estén desempeñando un cargo de responsabilidad oficial, como el de subdirector/a;
- pueden contar con cierta experiencia en la labor de ofrecer apoyo a otros compañeros (por ejemplo, dirigiendo actividades de desarrollo profesional).

La dirección del centro también debe identificar y habilitar una sala u otro espacio adecuado para los talleres. El mobiliario de la sala debe poder organizarse en círculo o en estilo reunión y al tiempo ofrecer la suficiente flexibilidad como para poder trabajar en actividades de grupos pequeños. En algunas partes del mundo, nos hemos encontrado con clases en las que el mobiliario estaba compuesto de pupitres y bancos fijados con tornillos al suelo. En este tipo de clases es muy difícil crear las condiciones apropiadas para los talleres.

También hay que tener en cuenta el calendario de las actividades. Los/as directores/as deben garantizar que las sesiones de taller y las tutorías puedan programarse a horas que no estén ya dedicadas a otros eventos o actividades escolares.

La persona que ejerce la dirección del centro y su equipo directivo deben cultivar un clima propicio para el liderazgo docente. Esto incluye el apoyo simbólico que se produce cuando los cargos de responsabilidad ofrecen comentarios alentadores y dejan claro que son favorables a la idea de que el profesorado ejerza el liderazgo. Sin embargo, resulta incluso más eficaz si el/la director/a del centro toma medidas para extender y utilizar las prácticas nuevas o mejoradas que el profesorado esté desarrollando. Por ejemplo, una estrategia habitual para optimizar el beneficio para el colegio es que la dirección invite a miembros del grupo de líderes docentes para que asistan a reuniones del equipo directivo, con el objeto de informarles sobre los proyectos que están desarrollando. Posteriormente, se puede invitar a los participantes a que realicen presentaciones ante toda la plantilla sobre sus proyectos. Esto disemina de forma más amplia los conocimientos profesionales que se han creado y contribuye a integrarlos en el centro educativo.

Organizar la obtención de la certificación

Al profesorado le resulta muy gratificante contar con la posibilidad de recibir una certificación. Supone un reconocimiento a su trabajo como miembro del grupo docente de

liderazgo y, por lo tanto, resulta más motivador. En una etapa inicial, quienes ponen en marcha el programa deben considerar la forma en la que puede conseguirse la certificación. Es perfectamente posible que el centro escolar cuente con su propio procedimiento para otorgar certificados como reconocimiento de un logro. Sin embargo, quienes ponen en marcha el programa pueden optar por explorar la posibilidad de colaborar con organizaciones externas al centro, tales como una universidad, una administración local o una organización no gubernamental (ONG). En su defecto, también pueden decidir que lo mejor es formar una alianza con otros centros para crear un enfoque colectivo.

La Red HertsCam era una alianza de centros escolares que fue fundada originariamente en el sur de Inglaterra. Comenzó a conceder sus propios certificados en 2012. Para garantizar su calidad y la credibilidad, los/las facilitadores/as de un gran número de escuelas compartían el mismo enfoque de evaluación y moderaban las calificaciones para mantener un estándar común. Los detalles sobre la evaluación y la certificación se facilitan en la *Sección 6: Evaluación y certificación*.

Cómo hacer que el programa sea sostenible

El beneficio de un programa de LDNP en un centro escolar puede ampliarse e intensificarse a lo largo del tiempo. Si el programa se repite cada año, iniciar y liderar cambios se convierte en algo habitual y, cuando gran parte del profesorado del centro ha participado en el proceso, es probable que se produzca una notable transformación en la cultura profesional de la escuela. Por esta razón, es aconsejable encontrar formas de seguir manteniéndolo año tras año.

Es probable que el programa sea más sostenible si lo inician personas **que forman parte** del centro, en vez de depender de sujetos externos a él. El tiempo y el esfuerzo de las personas externas a la escuela implica un coste considerable y, por lo tanto, puede no resultar sostenible. Sin embargo, si la puesta en marcha corre a cargo de fuentes externas, tales como una administración social, organizaciones de sociedad civil o universidades, debe hacerse hincapié en desarrollar las capacidades dentro del centro escolar para garantizar que el apoyo resulte sostenible.

Ejemplo

Gulmira era una estudiante de doctorado que quería incorporar el liderazgo docente no posicional en Kazajistán. Se ofreció a facilitar talleres en algunas escuelas de

una ciudad. Posteriormente, la Fundación Soros financió una ampliación del programa por todo el país. La Red HertsCam se ocupó de dirigir un programa de iniciación trabajando con subdirectores/as en grupos de dos y una ONG organizó un programa de apoyo continuo. Los/las facilitadores/as dirigieron los talleres en sus propios centros y, cuando cesó la financiación, muchos de ellos continuaron con el programa incluso sin contar con apoyo central o financiación.

La clave para mantener el programa en un centro escolar año tras año es captar facilitadores/as en el propio centro.

Ejemplo

En 2004, Jo formaba parte del equipo directivo de su centro. Había leído un libro llamado «Teacher Led School Improvement» (Frost, Durrant, Head y Holden, 2000) y, pensó que el programa basado en el centro sobre el que había leído en el libro podía aplicarse en suyo. Jo y David, de la universidad, actuaron conjuntamente como facilitadores para un grupo de profesores. Un miembro de este grupo era María, que se convirtió en facilitadora, junto con Jo, en el segundo año del programa. María documentó su papel de facilitadora en un portafolio y consiguió la certificación. En cada uno de los años subsiguientes se reclutó a otro facilitador o facilitadora entre los que habían completado el programa. Este proceso regenerativo continúa.

Puede que los/las docentes que han participado en el programa deseen repetir la experiencia varias veces. Normalmente descubren que su capacidad de liderazgo se desarrolla con la experiencia y puede que entonces deseen asumir el papel de facilitador o facilitadora para proporcionar esta oportunidad a otros.

Ejemplo

Paul era profesor en un instituto del condado de Hertfordshire. Participó en el programa de LDNP de su instituto y descubrió que la experiencia le resultaba muy satisfactoria y le ayudaba a desarrollar su práctica de forma continua. Decidió participar en el grupo cinco años seguidos. Cuando se trasladó a otro centro, puso en marcha allí el programa y ha sido facilitador varios años.

El programa funciona mejor cuando cuenta con dos facilitadores/as trabajando en conjunto. Ello se debe en parte a que un solo taller contiene muchas actividades, por lo que ayuda poder compartir la responsabilidad. Mientras el/la facilitador/a A dirige una actividad, el/la facilitador/a B puede observar, apoyar y prepararse para dirigir la siguiente actividad. Otra razón de esto está relacionada con la sostenibilidad. Si uno de los facilitadores se da cuenta de que no puede desempeñar esta función el año siguiente, se puede encontrar a alguien como reemplazo, idealmente alguien que haya completado el programa con éxito.

Formación inicial de los/las facilitadores/as

Quienes ponen en marcha el programa deberán considerar cómo pueden proporcionar a los/as facilitadores/as la formación inicial para su función y la forma de prestarles el apoyo adecuado para prepararlos.

La herramienta clave para la formación inicial debe ser este documento de asesoramiento e información. Es posible que las personas que ponen en marcha el programa tengan que decidir entre traducir el documento o crear sus propios materiales (como diapositivas de Powerpoint) en su propio idioma. Puede que quieran planificar también una serie de talleres con el fin de formar a varios/as facilitadores/as. Si varios centros escolares de una ubicación particular están iniciando el programa al mismo tiempo, resultaría eficaz proporcionar un programa de iniciación dirigido por dos personas que hayan leído el manual y comprendan los requisitos del programa.

¿Qué se debe incluir en los talleres de un programa de iniciación? Los temas incluirían:

- Los argumentos para un liderazgo docente no posicional.
- La metodología para facilitar un liderazgo docente no posicional.
- Cómo trabajar con el/la director/a del centro.
- Cómo formar y gestionar una comunidad de aprendizaje profesional.
- La función del/de la facilitador/a.
- El uso de herramientas para facilitar la reflexión, el diálogo y la planificación.
- El papel de las tutorías individuales.
- La estructura de un programa de LDNP.
- Cómo reclutar a un grupo de participantes.
- Cómo organizar un evento para desarrollar redes de contactos.

Los detalles del contenido que deben cubrir estos talleres pueden encontrarse en este documento de asesoramiento e información y en el resto del material de apoyo descargable, pero es igualmente importante la forma en la que se dirigen los talleres. El método de facilitación que ha de usarse en los talleres del programa de LDNP debe aplicarse a los talleres de iniciación para facilitadores/as. Es importante que el estilo o modo empleado al dirigir la formación sea consistente con el modo de facilitación que fundamenta el diseño del programa. Por ejemplo, sería contradictorio dar una ponencia a los/las facilitadores/as sobre cómo facilitar. Esto también supone que se ha de invitar a los/las facilitadores/as a asistir a los talleres de formación inicial en un horario y lugar

adecuado para los participantes. Es importante garantizar que el espacio en el que tienen lugar los talleres de iniciación resulte adecuado, con asientos que les permitan hablar unos con otros.

Cómo invitar al personal a participar en el programa de LDNP

Los/las directores/as de los centros escolares pueden sentir la tentación de seleccionar o elegir a quienes piensan que deben participar en el programa de LDNP; sin embargo, según nuestra experiencia, resulta mejor realizar una invitación abierta. Hay varias formas de hacerlo:

- Enviando un folleto a cada miembro del personal que exponga la idea general, el nivel de dedicación de tiempo requerido, los beneficios para el profesorado y el centro, etc.
- El/la iniciador/a o el/la facilitador/a puede realizar una presentación ante toda la plantilla escolar. El mensaje clave que se debe transmitir es que cualquiera, tanto si cuenta con poder o autoridad como si no, puede ser un agente de cambio, y que este programa les ayudará a hacerlo. Pregunte a sus compañeros si hay algún voluntario; si el número de personas que se ofrece no es suficiente, vuelva a intentarlo.
- Quizás pueda hablar con algunos para darles más información sobre el programa de LDNP y sugerirles que les resultaría beneficioso participar. A veces, algunos miembros del personal no tienen la suficiente seguridad en sí mismos. Se trata de asegurarles que serán capaces de hacerlo y que el programa les ayudará a desarrollar la capacidad de la que ahora creen que carecen.

Un principio fundamental del programa es que debe proporcionar apoyo a cualquier docente o educador/a, independientemente del cargo oficial que ocupen. A fin de disipar cualquier duda, esto no significa que el programa esté diseñado específicamente para quienes no desempeñan cargos oficiales, sino que está dirigido a cualquiera que trabaje en un centro educativo. El programa puede permitir a quienes ostentan cargos de liderazgo conducir el cambio de forma más eficaz, pero también puede permitir a quienes no ocupan dichos cargos a conducir el cambio.

¿Cuántos miembros en el grupo?

Para que los talleres tengan éxito, es necesario contar con un número suficiente de participantes, de forma que puedan mantenerse conversaciones constructivas que incluyan varios puntos de vista. Por lo tanto, para que resulten viables, debe contarse con un mínimo de 8 miembros. En el pasado, grupos de 12-16 personas han funcionado con éxito, pero si los grupos son más numerosos, existe el peligro de que alguna de las personas participantes, quizás alguien que carece de confianza, no se haga oír.

Puede que en algunas partes del mundo se considere necesario asignar al profesorado tiempo libre o una remuneración adicional para compensarle el tiempo y esfuerzo que dedica a su participación en el programa de LDNP. La experiencia nos sugiere que esto no es aconsejable. Es importante que el personal decida participar porque cree que será gratificante poder contribuir a mejorar el centro escolar. Cuando se presente el programa a posibles participantes, los/las facilitadores/as deben hacer hincapié en los beneficios de participar en el programa. Los siguientes comentarios provienen de profesores/as que han participado anteriormente en el programa:

Participar en el programa de liderazgo docente me ha resultado transformador. Ha sido más eficaz que cualquier otra experiencia de desarrollo profesional que he tenido.

Participar en este programa lo ha cambiado todo: la forma en la que concibo la enseñanza, la forma en la que enseño, la forma en la que trabajo con mis colegas.

Este programa ha renovado mi sentido de esperanza y compromiso.

Cómo identificar participantes en institutos o escuelas de secundaria

Si el objetivo es iniciar el programa en un instituto o escuela de secundaria, el número total de la plantilla escolar probablemente sea lo suficientemente amplio como para conseguir un grupo del tamaño adecuado. Para aprovechar al máximo los beneficios del programa, es mejor que el grupo de apoyo actúe como una «masa crítica» dentro del centro, de forma que provoque una reacción en cadena que pueda repercutir en todo el centro. Imaginemos, por ejemplo, que un instituto de 1000 alumnos cuenta con 70 docentes y que, de ellos, 12 pertenecen al grupo de apoyo. Cada miembro del grupo puede designar un proyecto que implique colaborar con 3 compañeros/as, lo que significa que más de la mitad de la plantilla podría estar directamente implicada.

Cómo identificar participantes en escuelas de primaria

En el caso de los centros escolares de menor tamaño, quizás los/las iniciadores/as puedan considerar formar un grupo que apoye a más de un centro. El efecto de «masa crítica» podría conseguirse formando un grupo de, al menos, cuatro docentes de dos centros, o quizás tres docentes de tres centros. Todos ellos formarían un solo grupo que se reuniría siempre en una de las escuelas o cada vez en una de ellas por rotación. Sería importante contar con un/a facilitador/a de cada escuela, porque entender el contexto particular de cada centro es esencial para liderar la labor de desarrollo.

Cómo identificar participantes en otro tipo de instituciones

Este programa ha funcionado bien en centros donde se educa a niños con necesidades educativas especiales y en pequeñas unidades donde se educa a niños que han sido excluidos de centros ordinarios por problemas de comportamiento.

Sección 4:

Cómo facilitar un liderazgo docente no posicional (LDNP)

Esta sección resume la idea de liderazgo docente no posicional. Anteriormente, en la Sección 1, argumentamos que cualquier docente puede liderar el cambio «siempre que tenga acceso al apoyo adecuado». Lo que se quiere expresar con esta «metodología» es la naturaleza de dicho apoyo: los principios y estrategias utilizados para facilitar el liderazgo docente no posicional y el programa de actividades específico diseñado para empoderar al profesorado, independientemente de su estatus o posición, como agentes de cambio.

Esta sección incluye asesoramiento respecto a:

- El objetivo global de liderazgo docente no posicional.
- La naturaleza de la labor de desarrollo.
- El proyecto de la labor de desarrollo liderada por docentes.
- El desarrollo de conocimientos.
- El contexto para el uso de la metodología del LDNP.
- Los principios y estrategias clave que nos permiten alcanzar dicho objetivo.

David Frost comenzó a trabajar en este enfoque del desarrollo del profesorado y los centros escolares a finales de la década de 1980 (Frost, 1995). Más tarde lo revisó con otros colaboradores y pasó a conocerse como «labor de desarrollo liderada por docentes» (Frost y Durrant, 2002). Siguió evolucionando a través del trabajo de la Red HertsCam y, de 2008 en adelante, como parte de una amplia variedad de programas lanzados bajo la iniciativa del Liderazgo Docente Internacional (Frost, 2023).

Objetivo general

El objetivo general del programa de liderazgo docente no posicional es empoderar al profesorado, independientemente de su estatus o posición, como agentes de cambio. No es simplemente una cuestión de permitir, dar permiso o animar a alguien, sino de implementar estrategias de facilitación, basadas en principios claros, para **capacitar** a los/las docentes a liderar el cambio. El enfoque de facilitación contrasta totalmente con el modelo de formación dominante sobre el que se fundamenta la oferta de oportunidades

para el desarrollo profesional de los/las docentes y la reforma educativa. Es un modelo basado en un conjunto de valores y creencias distinto, que se detalla más adelante.

La naturaleza de la labor de desarrollo

La labor de desarrollo implica adoptar medidas estratégicas, deliberadas y centradas en un objetivo concreto, dirigidas a producir mejoras en la práctica profesional. El término «desarrollo» sugiere un proceso que es iterativo, adaptativo y que se desarrolla a lo largo del tiempo. Esto contrasta con el término «implementación», que sugiere la simple implantación de una práctica predeterminada como si se tratara de un objeto. La labor de desarrollo adopta la forma de procesos de colaboración que incluyen actividades tales como consulta, negociación, reflexión, autoevaluación y deliberación que se suceden de una forma planificada. La labor de desarrollo comienza con algo que causa inquietud y con objetivos generales, pero los cambios en la práctica docente que surgen del proceso no son enteramente predecibles. Los centros escolares, al menos los del Reino Unido, llevan a cabo planificaciones estratégicas que, idealmente, suponen un proceso de consulta con el profesorado. Por el contrario, el cambio liderado por el profesorado, tal como proponemos en este manual, involucra al profesorado más directamente, aunque no es incompatible con el desarrollo liderado por el centro, tal y como se deja claro más adelante.

Es necesario recalcar que toda labor de desarrollo debe designarse como un proceso, más que como un evento, y esto es especialmente cierto en el caso de la labor de desarrollo liderada por el profesorado. Dicho proceso puede considerarse como una serie de pasos que cada docente debe tomar para progresar a partir de:

1. La reflexión sobre sus propios valores y lo que le preocupa como individuo.
2. La identificación de un aspecto de su práctica que le gustaría desarrollar.
3. Un proceso de consulta con otros/as compañeros/as del centro sobre el aspecto que le causa inquietud y un posible objetivo de desarrollo.
4. Clarificar su programa de cambio.
5. Elaborar un plan de acción para un proyecto de desarrollo.
6. Consultar con otros/as compañeros/as sobre su plan de acción y ajustarlo debidamente.

7. Liderar el proyecto de desarrollo.
8. Evaluar el proyecto y el plan para conseguir que tenga un legado.
9. Compartir la historia de su proyecto con otros/as compañeros/as de trabajo en el propio centro escolar y en otros centros.
10. Presentar un portafolio con evidencias del resultado para conseguir el certificado.

Un proceso como este lleva mucho tiempo. Llegar a contar con un programa de cambio claro y estar preparado para planificar un proyecto puede llevar varias semanas, incluso un par de meses.

El proyecto de desarrollo liderado por docentes

Un aspecto central del programa de LDNP es el objetivo de capacitar a los miembros de un grupo de apoyo para que creen y lideren un proyecto de desarrollo. Es un elemento decisivo porque está sujeto a un plazo determinado —por ejemplo, durante el curso de un año académico— y tiene una orientación muy focalizada. Por el contrario, algunos líderes posicionales cuentan con directrices más abiertas, lo que dificulta que se centren en el cambio. Los/las líderes posicionales también tienen responsabilidades de gestión y deben rendir cuentas de su labor, lo que puede demandar toda su atención y dejar poco tiempo para poner en marcha y alimentar un liderazgo para el cambio.

Un enfoque basado en un proyecto funciona para los/las docentes, tanto si desempeñan un cargo oficial como si no lo hacen, porque es manejable y pone en marcha algo que verdaderamente les importa. Lo que sigue son algunos ejemplos de proyectos de desarrollo liderados por docentes.

Ejemplo

Ana enseñaba en una escuela pública selectiva de Zagreb y le preocupaba que el acoso escolar estuviera menoscabando el entusiasmo del alumnado por el aprendizaje. Habló de ello con los estudiantes y recopiló un gran número de opiniones anónimas. Le sorprendió descubrir que al alumnado le preocupaba más el acoso de profesores a estudiantes que el que se producía entre estudiantes. Ana pidió también a sus compañeros y compañeras del centro que le ofrecieran sus opiniones, pero su respuesta fue que no se daban casos de acoso, aunque algunos sentían que habían sido acosados por los estudiantes. Con el permiso y el apoyo de la dirección del centro, Ana habló con un psicólogo escolar y juntos redactaron un

código ético que rigiera las relaciones entre profesorado y alumnado, y entre los propios estudiantes. Consultaron tanto con el resto de docentes como con el alumnado sobre la redacción del documento. Luego presentaron una versión definitiva en una de las reuniones del claustro y dirigieron un debate sobre qué medidas debían tomarse a continuación.

El ejemplo anterior no representa un asunto puramente pedagógico, pero es un aspecto de la vida escolar que determina el éxito educativo. El ámbito del proyecto es bastante ambicioso, ya que persigue ejercer influencia en todos los miembros del centro escolar. La consulta y la colaboración son factores claves del proceso.

El siguiente ejemplo se centra más claramente en el plan de estudios.

Ejemplo

Bruce era un profesor de una escuela de primaria de Australia Occidental situada en un área remota y rural. Le preocupaba el hecho de que los estudiantes no tuvieran la oportunidad de visitar museos para enriquecer sus estudios de historia y ciencia. Sabía que el Museo de Australia Occidental de la ciudad había creado una visita virtual y quería comprobar cómo esto podría beneficiar a sus alumnos. El primer problema que había que abordar era la conexión de internet, que era poco estable. Lo habló con la dirección del centro y también con personas de responsabilidad en la comunidad para ver cómo podía resolverse este problema. De una de estas conversaciones, surgió la idea de pedir a una empresa minera que tenía una planta cerca que organizara visitas de estudio. La empresa habilitó un espacio adecuado con un gran número de ordenadores y también prestó ordenadores portátiles. De esta forma, era posible acoger a clases enteras. La segunda parte del problema era cómo utilizar esta experiencia con un grupo de estudiantes. Bruce pidió a algunos de sus compañeros del centro que colaboraran con él para diseñar un programa de estudio en el que la visita virtual al museo pudiera aprovecharse al máximo.

El ejemplo anterior es interesante porque el profesor buscó más allá del colegio soluciones a un problema que el centro no podía resolver al carecer de los recursos necesarios.

El siguiente ejemplo se centra decididamente en la enseñanza y el aprendizaje.

Ejemplo

Harminder, una profesora de ciencias de un instituto de Inglaterra, quería saber cuál era la mejor forma de corregir los cuadernos de los estudiantes. Se preguntó si las anotaciones que ponían en ellos realmente les ayudaban a mejorar su aprendizaje. Planteó el tema en una reunión del Departamento de Ciencias y pidió a sus colegas que colaboraran con ella revisando la práctica. Comenzaron revisando los cuadernos que ya habían corregido y enumeraron los comentarios que habían escrito más frecuentemente. Un pequeño grupo de profesores y profesoras se

reunió para analizar las listas y categorizar los comentarios. Concibieron una herramienta para recabar las opiniones de los estudiantes sobre los comentarios típicos del profesorado, preguntándoles cómo habían respondido a ciertos comentarios. Consultaron las publicaciones sobre la forma de corregir y ofrecer comentarios y luego elaboraron un catálogo de todos los tipos de comentarios que más probablemente podían ayudar a los estudiantes a mejorar su aprendizaje. Al corregir los cuadernos de los estudiantes, utilizaron variaciones de este tipo de comentarios y luego pidieron de nuevo al alumnado que les dieran su opinión al respecto. Esto les permitió mejorar el catálogo de comentarios.

A veces, un profesor puede haber formado un vínculo con homólogos de otro centro y esta conexión les permite colaborar en un proyecto de desarrollo. A continuación, ofrecemos un ejemplo de ello.

Ejemplo

A Janet le preocupaba ver que muchos de los estudiantes que veía en su escuela parecían tener una baja autoestima, lo que actuaba como un impedimento para su aprendizaje. Tras leer sobre la importancia crucial de la autoestima para el aprendizaje, decidió desarrollar estrategias para contrarrestar las ideas negativas que los estudiantes tenían sobre su propia capacidad para aprender. Una de las estrategias que desarrolló fue pedir a los alumnos que escribieran un diario de autoestima titulado «Yo y nadie más que yo». Al principio, trabajó con un grupo de discusión formado por estudiantes que se ofrecieron voluntarios para participar. En un evento para desarrollar redes de contactos, Janet conoció a un profesor de otro centro que parecía interesado en la idea. Acordaron utilizar el mismo proceso con grupos de estudiantes similares en ambos centros y luego reunirse y comparar la experiencia.

Los cuatro ejemplos anteriores indican la gama de distintos tipos de enfoque que puede tener el proyecto. Ejemplos como estos ayudan al profesorado a imaginar sus propios proyectos, por lo que sería interesante que los/las facilitadores/as recopilaran sus propios ejemplos. Resultan especialmente útiles las historias de proyectos claramente localizados en el contexto nacional o cultural en el que se trabaja, sea cual sea. Para ello, a veces basta con cambiar el nombre del profesor o la profesora del centro, (por ejemplo, Janet puede convertirse en Jimena).

Creación de conocimientos

Puede que docentes de todo el mundo estén familiarizados con programas concebidos por agencias gubernamentales que persiguen especificar lo que un profesor debe saber. Estas

especificaciones a menudo se utilizan como base para evaluar su trabajo e incluso como forma de decidir sus niveles salariales.

En estas páginas ofrecemos una forma bastante diferente de considerar los conocimientos profesionales. Esta forma se explora más detalladamente en el libro relacionado con este manual (Frost, Durrant, Hill y Holden y Roberts, 2025). Como se explica en la *Sección 2: Resultados del programa de LDNP*, los conocimientos profesionales pueden desarrollarse mediante el trabajo en proyectos del profesorado y mediante la comunicación de historias a través de redes de contactos. Si un proyecto tiene éxito, permitirá que los conocimientos sobre cómo enseñar se integren de forma más eficaz en las rutinas del centro, lo que se denomina conocimiento institucional.

El objetivo más importante del programa de LDNP es el empoderamiento de los/las docentes como agentes de cambio. Entonces, ¿cómo se puede empoderar al profesorado? Hay dos principios clave que rigen el enfoque y que los/las facilitadores/as deben tener siempre presente cuando planifican y lideran las sesiones de grupo. Estos principios se explican a continuación y van seguidos de seis estrategias que describen la labor del/de la facilitador/a. Se explica asimismo cada estrategia más adelante.

Principio 1: Las identidades de los participantes deben reconocerse y considerarse como un recurso

Los/las facilitadores/as deben garantizar que se conozca la identidad singular de cada participante y sea reconocida de forma explícita dentro del grupo. Cada persona tiene sus propios valores, creencias y experiencias de vida que son relevantes para el proceso. Para que la facilitación tenga éxito es necesario que estas características individuales se respeten y consideren de forma positiva como recursos que pueden ser movilizados como parte del funcionamiento del grupo de apoyo y como parte del proceso de reflexión y planificación de cada individuo. Esto significa que el/la facilitador/a no solo debe estar dispuesto a adoptar una actitud de escucha, sino también a permitir que los miembros del grupo se escuchen unos a otros.

Principio 2: La conversación entre los participantes es de suma importancia

Las actividades de taller están concebidas para permitir un debate interactivo, a veces entre 2 o 3 personas y a veces entre todo el grupo. Este debate permite que los participantes procesen sus ideas y reflexionen sobre sus valores y creencias y les proporciona la posibilidad de compartir y contrastar sus experiencias y participar en una reflexión mutua. La forma en la que se desenvuelve se caracteriza por el diálogo

constructivo y la amistad crítica, lo que conlleva tanto apoyo como desafío mutuo. Mediante el debate, los participantes se apoyan unos a otros cuando planifican y se ayudan mutuamente a reflexionar sobre sus proyectos y a evaluarlos según los elaboran.

Estrategias clave para el funcionamiento del programa

Los principios indicados anteriormente deben regir el uso de las seis estrategias clave que se exponen a continuación.

Estrategia 1: crear un sentido de comunidad

Para que los principios indicados anteriormente se puedan hacer realidad, los/las docentes y las personas que participen en un programa de LDNP deben sentir que pueden confiar y que forman parte de una comunidad creada con este objetivo. Nos podemos referir a ella como una comunidad de aprendizaje profesional, pero en cualquier caso es una comunidad con características especiales. Es un grupo cuyo número de miembros se conoce y es constante. Quienes entran a formar parte de ella al inicio deben comprometerse con el proceso durante todo el periodo de tiempo programado, normalmente un curso académico. Para fomentar un sentido de comunidad, los/las facilitadores/as deben asegurarse de que cada sesión comience con una taza de café de bienvenida o similar. Los/las facilitadores/as deben sentarse en círculo junto a los participantes, de forma que todos puedan verse y no se establezca ninguna sensación de jerarquía. Las actividades de la primera sesión deben incluir presentaciones en las que cada persona pueda hablar un poco sobre sí misma. En la primera sesión, es también importante tener una conversación sobre las «normas básicas» o protocolos, de modo que los participantes contribuyan a delimitar cómo el grupo protegerá la privacidad y fomentará un diálogo constructivo.

Estrategia 2: utilizar herramientas que creen una estructura de apoyo para desarrollar la reflexión y el diálogo

Es esencial que, cuando intentan facilitar que los participantes hablen sobre algo, los/las facilitadores/as eviten posicionarse como punto central del diálogo. Los y las docentes a menudo centran el diálogo en ellos mismos, abordando a los estudiantes con frases del estilo de: «Pensemos ahora sobre formaciones de nubes: ¿puede alguien darme un ejemplo de una de ellas? Sí, Jaime, «cirro» es una formación corriente.» El enfoque de facilitación es bastante diferente. El/la facilitador/a ofrece a todos una herramienta que proporciona una estructura y ciertas indicaciones para ayudar a los participantes a hablar

sobre lo que saben, creen, desean conseguir, etc. Es una forma más indirecta de provocar la reflexión mediante el diálogo interactivo.

Estrategia 3: introducir conceptos que cuestionan las normas que limitan la reflexión de los participantes

Aunque el programa que se aborda en este manual se basa en un proceso, incluye no obstante cierto contenido. La razón de ello es que los/las docentes habitan un universo ideológico, en el que sus creencias y supuestos se ven definidos por las normas dominantes. Por lo tanto, es esencial introducir información que cuestione las normas que constriñen en este momento a los y las docentes y les impiden convertirse en agentes de cambio.

Por esta razón, algunas de las herramientas proporcionadas en este manual introducen conceptos como «liderazgo transformacional» y «liderazgo como práctica». El objetivo es trastocar las creencias tradicionales sobre la naturaleza del liderazgo como, por ejemplo, que el liderazgo consiste en tomar decisiones en nombre de otros y que el ejercicio del liderazgo debe estar limitado a quienes ostentan la autoridad debido a la posición que ocupan en una organización.

Estrategia 4: proporcionar solo la orientación esencial

La estructura del programa incluye tutorías individuales para cada uno de los participantes (véase Glosario de términos). Estas tutorías proporcionan oportunidades para ayudar a los participantes a reflexionar y poner en claro sus ideas. Se les puede ayudar con un poco de orientación, pero no con instrucciones. En distintas fases del proceso, puede que a los participantes les cueste esclarecer su programa de cambio o los contenidos de su plan de acción. Puede que requieran ayuda para entender lo que están descubriendo a medida que intentan liderar sus proyectos. En las tutorías, el/la facilitador/a debe escuchar y responder con sus reflexiones a lo que el/la docente está diciendo, y después sugerir explicaciones o medidas alternativas. Por ejemplo, el/la docente puede haber elaborado un plan de acción que se centre completamente en lo que intentan hacer en su propia clase; el/la facilitador/a puede decir algo como: «Fantástico, ese es un enfoque muy importante. ¿Y has pensado en hablar con un par de compañeros para pedirles si les gustaría colaborar contigo en esto?». No es una instrucción, sino un «empujoncito» hacia la dirección adecuada.

Algunas de las herramientas también ofrecen orientación, bien directa o indirectamente. Por ejemplo, una de las herramientas dice: «Es importante considerar cómo puede el

proyecto seguir influyendo en la práctica en el futuro. Estos son 4 tipos de cosas que podrías hacer». A continuación presenta de forma accesible, en una enumeración con puntos, formas de asegurar el legado del proyecto, y deja un espacio para que cada persona añada sus propios pensamientos.

Estrategia 5: crear una ruta para la certificación

Tal y como se expuso al hablar de los argumentos para un liderazgo docente no posicional en la *Sección 1: Argumentos para un liderazgo docente no posicional (LDNP)*, y como se hará en mayor detalle en la *Sección 6: Evaluación y certificación*, deben establecerse disposiciones y procedimientos para la concesión de certificados. Estos deben basarse en la evaluación de la evidencia de participación y del liderazgo de la labor de desarrollo, y no únicamente en la asistencia a los talleres.

Estrategia 6: colaborar con facilitadores/as de otros lugares para organizar oportunidades para crear redes de contactos

Los participantes en un programa de LDNP se benefician de su pertenencia a un grupo basado en un centro escolar al que pueden aportar su propia experiencia e identidad e intercambiar ideas con los compañeros del grupo. Sin embargo, interactuar con homólogos de otros centros aporta al diálogo una gama de experiencias y perspectivas más amplias. También permite a los participantes desarrollar sus conocimientos, tal y como se aborda en *Teachers and the practice of leadership: Enabling change for transformation and social justice* (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts 2025).

El contexto para el uso de la metodología del LDNP

El enfoque del LDNP consiste en una labor de desarrollo basada en un proyecto. Los aspectos del programa de LDNP en los que se utiliza esta metodología incluyen:

- Programas específicos de apoyo que duran al menos un año académico.
- Grupos de apoyo dentro del centro para entre 8-12 personas por centro.
- Un programa preplanificado de talleres, normalmente 8 sesiones de 2 horas cada una por curso académico.
- Talleres facilitados por docentes con experiencia.
- Sesiones de taller celebrados en los centros al final de la jornada lectiva.
- Tutorías individuales.

- Oportunidades de establecer redes de contactos.
- Cada participante elabora y lidera su propio proyecto de desarrollo.

Debemos dejar claro que esta metodología **no** está diseñada para ser utilizada en el contexto de un programa de desarrollo profesional individual o por Internet. Las sesiones de taller son esenciales porque proporcionan oportunidades para el diálogo, la reflexión colaborativa y el debate. También crean una comunidad de aprendizaje profesional que constituye un ambiente seguro en el que los/las profesores/as pueden hablar con facilidad entre sí.

Sección 5:

Estructura de un programa de LDNP

Esta sección incluye asesoramiento relativo a:

- La escala de tiempo.
- Las sesiones de taller.
- Las tutorías individuales.
- Los eventos para desarrollar redes de contactos.
- La planificación de un programa.

Tradicionalmente, un programa de LDNP se desarrolla a lo largo de todo un año académico y consiste en talleres, tutorías individuales y eventos para desarrollar redes de contactos. Sin embargo, puede que sea posible organizar un programa de forma que se desarrolle durante un plazo de tiempo distinto, mejor adecuado a otros objetivos o requisitos, como por ejemplo el horario escolar.

La escala de tiempo

Los argumentos para un enfoque basado en proyectos que se han presentado anteriormente en la Sección 4 conllevan la idea de que es algo manejable. Capacitar al profesorado para que cree y lidere un proyecto con un objetivo concreto y sujeto a un plazo límite hace que el liderazgo docente resulte más fácil de gestionar. Por esta razón, se aconseja concebir el programa de forma que se ajuste a un periodo de tiempo concreto, como el año académico o quizás un periodo un poco más largo. Al principio de un nuevo año académico, la vida escolar normalmente es muy intensa, ya que el profesorado debe adaptarse a las nuevas clases y quienes comienzan a trabajar en el centro ese año tienen que orientarse. Por ello, los/las facilitadores/as deberían normalmente planear el inicio del programa dos o tres semanas después del comienzo del primer trimestre o semestre.

Los/las facilitadores/as tienen que considerar cómo permitir que los participantes mantengan su compromiso y la frecuencia con la que deben celebrarse las sesiones de forma que sea posible mantener la atención sin convertirse en una carga inaceptable. Puede resultar tentador organizar talleres con mayor frecuencia al principio del programa, pero no resulta aconsejable hacerlo ya que, como se explica anteriormente en la Sección 4, el proceso requiere que el apoyo mutuo y el diálogo estén presentes en el grupo a lo

largo de un periodo de tiempo. A lo largo de este proceso, se esclarece lo que resulta motivo de inquietud, y se van definiendo programas de cambio y planes de proyecto.

Las sesiones de taller

La Sección 4 presentó la estrategia clave de crear un sentido de comunidad. Esta estrategia debe tenerse en cuenta al planificar los talleres.

El horario

A lo largo de los últimos treinta años, hemos descubierto que los talleres resultan más eficaces cuando tienen una duración de dos horas. Este periodo permite que se den una reflexión y un diálogo continuos. Es aconsejable que estas sesiones tengan lugar al final del día docente, para que no perjudiquen el tiempo que debería dedicarse al objetivo central del centro escolar, que es el aprendizaje del alumnado. En el Reino Unido, normalmente las clases comienzan a las 9:00 a. m. y terminan a las 3:30 p. m., lo que permite que las sesiones de taller puedan programarse de 4.00-6.00 p. m. Esto significa que los/las facilitadores/as deben compartir el plan del programa con la dirección del centro, para garantizar que no coincida con otras reuniones a las que el personal docente deba asistir o circunstancias similares. Es algo que puede resultar difícil en algunos sistemas educativos, en los que los centros escolares tienen que trabajar por turnos o cuando las clases se alargan hasta las últimas horas de la tarde.

La ubicación

También es importante celebrar los talleres en un espacio adecuado en el mismo centro donde trabajan los participantes, para facilitar al máximo la asistencia. Cuando el programa se implementa en más de un centro, será necesario que los/las facilitadores/as hablen entre sí sobre la forma más equitativa de programar las sesiones, normalmente alternando entre los centros participantes.

El calendario

Como se aconsejó anteriormente, las sesiones de taller deben distribuirse de forma uniforme a lo largo de todo el plazo del programa y su frecuencia ha de considerarse cuidadosamente. Es importante también garantizar que se celebren con la suficiente regularidad, de forma que los participantes puedan mantener el ímpetu, pero no tan frecuentemente como para que les resulte difícil integrarlas en sus atareadas vidas laborales. Recomendamos que se celebren ocho sesiones distribuidas de forma uniforme

a lo largo del año académico. Si hay razones que impiden celebrar sesiones de 2 horas de duración, los/las facilitadores/as podrían considerar un mayor número de sesiones más cortas, por ejemplo, 9 sesiones de 90 minutos de duración. Debe también tenerse en cuenta que el número de horas dedicadas a las sesiones de taller pueden influir en la concesión de un certificado o en el reconocimiento por parte del gobierno como parte de un sistema de homologación o acreditación basado en puntos, como se expone más adelante en mayor detalle en la Sección 6.

Los refrigerios

Los/las facilitadores/as deben tener en cuenta el bienestar y los niveles de energía de los participantes. Si han estado dando clase todo el día, necesitarán tomar un refrigerio. En el Reino Unido, normalmente se ofrecería té o café y galletas al inicio de la sesión, con un descanso a la mitad para poder tomar algo más sustancioso, como un sándwich y otra taza de té o café, por ejemplo. Proporcionar algo de comer y beber es también una muestra de respeto que puede contribuir a que los participantes se sientan valorados y, por lo tanto, más motivados.

La sala/el espacio

Es importante pensar en la distribución de la sala donde van a tener lugar las sesiones. El enfoque de facilitación que hemos tratado anteriormente en la Sección 4 requiere una sala que ofrezca la suficiente privacidad, sin interrupciones de gente que cruza la sala o entra para buscar algo.

El mobiliario

También es esencial que el mobiliario permita el proceso de reflexionar y dialogar. Los participantes deberán contar con una mesa u otra superficie sobre la que puedan escribir apoyando las herramientas utilizadas para estructurar la reflexión y el diálogo. Asimismo, deben poder verse entre sí por lo que las mesas deben colocarse en un círculo, en un cuadrado o en un rectángulo, con todos los participantes mirando hacia el centro. Esto significa que nadie debe estar sentado de cara a la espalda de otro/a compañero/a. Para los debates en todo el grupo, los/las facilitadores/as deben sentarse junto a los participantes. Puede que haya momentos durante una sesión de grupo en los que sea necesario reorganizar el mobiliario para permitir una actividad particular. Por ejemplo, en la Sesión 1, hay una actividad de taller que requiere que 3 personas trabajen juntas. Esto supone reorganizar las sillas en grupos de tres, de forma que puedan mirarse directamente y hablar entre ellos/as sobre asuntos que pueden ser personales o delicados.

Posición de los/las facilitadores/as

La función de facilitador es bastante distinta a la de instructor o monitor, y esto debe indicarse mediante la posición que los/las facilitadores/as ocupan en las sesiones de taller. Los/las facilitadores/as deben sentarse con los participantes, y no permanecer de pie o desplazarse por la sala como a menudo hace el profesorado.

Las tutorías individuales

Durante el curso del programa, los/las facilitadores/as organizarán, idealmente, tutorías individuales para cada participante. Las tutorías son sesiones individuales concebidas para ayudar a cada participante a reflexionar sobre su proyecto y los esfuerzos que requiere. Estas tutorías proporcionan una importante oportunidad para ofrecer apoyo de forma personalizada. En ellas, se descubrirá, entablando un diálogo con el/la participante, hasta qué punto ha progresado en el programa. Al escuchar de forma activa, plantear preguntas perspicaces y apoyarles en el proceso de autorreflexión, será posible ayudarles a decidir el siguiente paso. A veces, los participantes pueden sentirse inseguros y esperan que les digamos qué hacer. Debemos resistirnos a hacerlo y ayudarlos en cambio a tomar sus propias decisiones sobre el desarrollo de sus proyectos.

Las tutorías deberían durar unos 20 minutos. Este es otro motivo por el que es conveniente tener dos facilitadores/as por grupo. Si, por ejemplo, el grupo cuenta con 10 participantes, lo mejor sería que se le asignaran 5 participantes a cada uno de los/las facilitadores/as. Es conveniente decidir por adelantado cuándo deben tener lugar las tutorías. El enfoque de cada una de ellas se indica a continuación.

La primera tutoría

Después de las dos primeras sesiones de taller, los participantes probablemente hayan identificado ya lo que les preocupa y los programas de cambio. Deberían también haber comenzado a redactar su plan de acción. Por lo tanto, esto podría ser el tema central de su primera tutoría individual.

La segunda tutoría

Puede tener lugar una vez que esté en marcha la labor de desarrollo, de forma que la tutoría podría centrarse en los desafíos de ejercer el liderazgo que hayan surgido para los participantes.

La tercera tutoría

Puede programarse de forma que coincida con el momento en el que los participantes se centran en la narrativa que va emergiendo de sus proyectos y hasta qué punto han podido documentar de forma eficaz el proceso en sus portafolios.

Los/las facilitadores/as deben esforzarse por elegir una ubicación adecuada para las tutorías. Debe ser una sala donde resulte posible mantener una conversación con cada participante en privado y sin interrupciones. Piense también en proporcionarles agua para que puedan beber. Es importante establecer una relación de confianza entre el/la facilitador/a y los participantes, quizás recordando a estos últimos que es una reunión de apoyo confidencial. Debemos transmitir a cada participante que puede reflexionar honestamente sobre la forma en la que se está desarrollando su proyecto, sin miedo a que se le juzgue o a que sus comentarios se repitan fuera de la reunión. Es esencial que los participantes consideren la tutoría como una conversación exploratoria, y en modo alguno debería percibirse como un examen o una interrogación. El/la facilitador/a no debería intentar dirigir, instruir o criticar al participante, sino plantearle preguntas y ofrecerle críticas constructivas.

El enfoque primordial de las tutorías debe ser la labor de desarrollo del docente, pero también es de esperar que necesiten hablar de temas más generales y relacionados, como su bienestar general o su desarrollo profesional. Es importante que el/la participante tome notas de la tutoría, que puede conservar como evidencia para incluir en su portafolio.

Eventos para el desarrollo de redes de contactos

Los participantes de un programa de LDNP necesitan contar con nuevas oportunidades para desarrollar contactos con profesores y profesoras de otros centros. Esto les permite centrarse en la principal narrativa de sus proyectos, compartir la historia con aquellos que no están familiarizados con el contexto y, de esta manera, entablar un diálogo y expandir juntos sus conocimientos. Una buena experiencia de desarrollo de redes de contactos comienza con un cálido saludo e incluye conversaciones informales mientras se toma algún tipo de refrigerio o entre las actividades organizadas. Esto contribuye a fomentar un sentido de pertenencia y comunidad que consolida el capital social y permite que florezca el diálogo y la amistad crítica.

Estos eventos también ofrecen al profesorado la oportunidad no solo de aprender unos de otros, sino también de inspirarse mutuamente. El propósito ético de los participantes se ve reforzado cuando escuchan a otros hablar de cómo han decidido abordar lo que realmente son problemas de justicia social.

Ejemplo

Julie era una profesora de Educación Religiosa en un instituto de secundaria del condado de Hertfordshire, Inglaterra. El centro estaba en una comunidad desfavorecida que tradicionalmente obtenía unos niveles de calificación por debajo de la media nacional. Cuando Julie empezó a trabajar con una clase particular de alumnos de 14 años, uno de los cargos de responsabilidad del centro le dijo que, de acuerdo con el procedimiento estadístico del ministerio, estaba previsto que solo un 30 % de los estudiantes fuera a obtener un aprobado, y que, por lo tanto, este era el objetivo que debía intentar conseguir. Julie quedó horrorizada ante un nivel de expectativa tan bajo y se fijó ella misma un objetivo mucho más alto: desarrollaría nuevas estrategias de enseñanza adecuadas a este tipo concreto de estudiante con las que estaba decidida a tener éxito. Los resultados reales alcanzaron niveles mucho más altos que los pronosticados.

Historias como esta ayudan a reforzar el propósito ético de quien las oye. Esto se corresponde con la idea de que, al exponerse a experiencias de cambio liderado por docentes que otros describen, los participantes expanden sus ideas sobre autoeficacia colectiva. Llegan a creer que son «el tipo de personas que puede conseguir este tipo de cosas».

Preparación para el desarrollo de redes de contactos

Antes de asistir a eventos para desarrollar redes de contactos, los participantes habrán recibido ayuda para prepararse para un evento así. Cuando asistan al primer evento, deberían haber decidido ya qué van a decir respecto a lo que inicialmente les causó preocupación en su trabajo, a su programa de cambio y a la concepción de su proyecto. Una vez haya avanzado el año académico, ya habrán pensado lo que van a decir sobre el proyecto en progreso, los retos para el liderazgo que están surgiendo y los beneficios que parecen evidenciarse.

Su narrativa dependerá de en qué punto del proceso se encuentra cuando tiene lugar el evento de desarrollo de contactos. Por ejemplo, en las primeras fases, cuando sus proyectos no estén aún en marcha, querrán explicar qué forma prevén que van a tomar y lo que esperan conseguir. En este caso, el evento para desarrollar redes de contactos es una oportunidad para recabar opiniones y consejos de homólogos/as con una amplia gama de antecedentes y perspectivas. Al asistir a un evento celebrado en un momento posterior del

año académico, quizás los participantes puedan dar cuenta de un proyecto que se esté desarrollando. En este caso, el/la participante podrá desvelar algunos de los retos de liderazgo con los que se ha encontrado y recopilar ideas y consejos de sus homólogos/as que quizás se hayan enfrentado a problemas similares en sus propios centros.

Un evento para desarrollar redes de contactos debería poder proporcionar una variedad de oportunidades para que el profesorado pueda compartir sus historias. Por ejemplo, a los participantes se les invitará a que coloquen un póster exponiendo su proyecto o a que dirijan un taller centrado en su proyecto de desarrollo. Cuando los participantes estén tomando el refrigerio, surgirán otras oportunidades más informales de intercambiar información y opiniones. Puede que los organizadores utilicen también estrategias como la de «citas rápidas», en la que cada participante debe pasar un minuto hablando con alguien que no conoce y comunicando la esencia de su proyecto.

La planificación de un programa

Los/las facilitadores/as deben consultar con la dirección del centro y con los/las profesores/as que quizás vayan a formar parte del grupo de LDNP. Entre los asuntos que hay que decidir se incluyen:

- La sala/el espacio para las sesiones de taller.
- La hora del día en la que celebrar las sesiones.
- El número de sesiones del taller.
- El día de la semana para las sesiones.
- Las fechas de las sesiones.
- Las fechas de las tutorías individuales.
- El lugar y la hora para las tutorías.
- La asignación a los participantes de los/las facilitadores/as para las tutorías.
- Las fechas de los eventos para desarrollar redes de contactos.
- Los lugares donde se celebrarán los eventos para desarrollar redes de contactos.

Recomendamos encarecidamente a los/las facilitadores/as que planifiquen el programa con muchas semanas de antelación y se cuiden de consultar con el/la director/a del centro y los posibles participantes para garantizar que todas las sesiones y actividades puedan celebrarse. Los componentes del programa deben distribuirse de forma uniforme durante un año académico, siguiendo la pauta indicada a continuación.

Taller 1

Taller 2

Primera tutoría

Taller 3

Taller 4

Segunda tutoría

Taller 5

Primer evento para desarrollar redes de contactos

Taller 6

Taller 7

Tercera tutoría

Segundo evento para desarrollar redes de contactos

Taller 8

Entrega de los portafolios

Evaluación de los portafolios

Una vez se hayan acordado las fechas, los/las facilitadores/as deben garantizar que todos los participantes las conozcan y estén preparados para comprometerse a asistir a todas ellas. El programa no tendrá éxito si algunos participantes asisten solo parcialmente.

Sección 6:

Evaluación y certificación

Esta sección incluye asesoramiento relativo a:

- Los argumentos para la certificación.
- La evaluación sobre la base de los portafolios.
- Lo que se considera evidencia.
- El portafolio.
- La evaluación de los portafolios.
- La concesión de certificados.

En nuestra experiencia, a los/las docentes les resulta motivador y alentador recibir un reconocimiento de su labor en forma de certificación. También puede ayudarles en su carrera profesional.

Los argumentos para la certificación

En los programas gestionados por la Red HertsCam, los participantes que los completaban con éxito recibían un certificado de liderazgo docente que, en ciertas universidades, equivalía a 30 créditos dentro de un programa de máster. En algunos países, dicho certificado se ha aceptado como crédito como parte de un sistema basado en puntos gestionado por el gobierno.

En el futuro, los/las facilitadores/as deberán explorar formas de proporcionar un certificado fidedigno y con valor. Para potenciar la credibilidad de la certificación, deben existir procedimientos que garanticen que se mantiene un estándar comparable en cada uno de los centros escolares participantes. Esto puede realizarse colaborando con los proveedores de programas de otros centros. Quizás sea también posible llegar a un acuerdo con una universidad local para que esta reconozca los resultados obtenidos por el profesorado como merecedores de un certificado concedido por la universidad. No obstante, esto es algo que resulta problemático, ya que, en algunos países, las universidades quizás no cuenten con autonomía, desde el punto de vista legal, para entablar acuerdos de este tipo y, en cualquier caso, probablemente tendrían que cobrar

una tasa para hacerlo. Se recomienda, y resulta preferible, un certificado concedido por un grupo de centros escolares.

La credibilidad de un certificado depende de la integridad del proceso de evaluación en el que se basa.

La evaluación sobre la base de los portafolios

La concesión del certificado se basará en la entrega por parte de cada participante de un portafolio de evidencia, y de su evaluación en relación a una lista de criterios sobre los que los participantes han sido informados. Más adelante en esta sección del manual, se incluye una lista de posibles criterios.

Documentar en forma de portafolio la experiencia de participación en el proyecto cumple varios objetivos:

- Permite al/a la docente reflexionar sobre lo que está haciendo, recordar lo que ha pasado y precisar sus planes e intenciones.
- Le ofrece la posibilidad de tomar mayor conciencia de su propio aprendizaje, de sus logros y del desarrollo de su capacidad de liderazgo.
- Puede ser tema de debate entre el/la facilitador/a y el/la participante durante las tutorías individuales.
- Proporciona una base fidedigna para la certificación, porque puede evaluarse con rigor.
- Se convierte en un repositorio de evidencia a partir del cual se pueden crear narrativas (una historia del proyecto) e informes que podrían ayudar a otros a desarrollar sus prácticas.

Lo que se considera evidencia

A los/las docentes que participan en este programa se les pide que conserven dos tipos de evidencias:

- a) Evidencia de su participación en el programa.
- b) Evidencia de haber liderado un proyecto de desarrollo.

La evidencia de participación en el programa puede registrarse fácilmente pidiendo a los participantes que utilicen la plantilla «Registro de participación» que deben completar al final de cada sesión de taller. Herramientas como esta se reparten durante las sesiones y se utilizan para contribuir a la reflexión y el debate. Los participantes pueden escribir en ellas en los espacios libres. Si han escrito en la herramienta sus ideas, deben conservarla como evidencia de su participación en el taller.

El profesorado irá creando evidencias a medida que lidere sus proyectos de desarrollo. Por ejemplo, puede que un/a profesora haya decidido reunirse con un par de compañeros del centro para hablar sobre cómo observarse unos a otros mientras utilizan una estrategia de enseñanza particular. Unos apuntes sobre la reunión puede ser buena evidencia. Un plan de acción o un correo electrónico invitando a compañeros de trabajo a una reunión para hablar sobre el proyecto del/de la participante puede ser buena evidencia. También pueden serlo los apuntes tomados mientras se observaba una clase. Es posible que se hayan tomado también fotos. Puede que un/a profesor/a haya solicitado a sus estudiantes que realicen unos pósteres con sus opiniones sobre la nueva práctica introducida. Unas fotos de estos pósteres pueden constituir también una buena evidencia. Como se verá en la guía del taller 1, es importante explicar a los participantes que la evidencia más valiosa es la que se presenta en su forma original e inalterada, por lo que no es necesario ni conveniente que mecanografíen ni recreen de ninguna otra forma las muestras de evidencia.

Debe prestarse la debida atención a los aspectos de privacidad y a los protocolos del centro sobre protección de datos y prevención de daños a menores.

El portafolio

El portafolio es, esencialmente, un documento personal que pertenece solo a un/a participante. No está concebido para distribuirlo dentro del centro escolar ni para mostrarlo a la dirección. Ello inhibiría la capacidad de los/las docentes de reflexionar sobre sus proyectos de liderazgo, sobre la forma en la que abordaron los obstáculos dentro del centro y sobre su aprendizaje profesional. Nuestro enfoque respecto a los portafolios en el programa de LDNP surgió del intento de evitar un proceso de competición académica en el que quienes ya son competentes a la hora de escribir ensayos e informes tienen más éxito que quienes carecen de esas habilidades. El enfoque del portafolio permite a los participantes concentrarse en sus proyectos de desarrollo.

El portafolio es un conjunto de evidencias que tienen su punto inicial el primer día del programa y continúan hasta el final de este. Los participantes deben utilizar algo adecuado para contener las evidencias, como un archivador de anillas o una carpeta. Es importante recordarles que deben traerlo consigo a cada taller, tutoría o evento. Como se explica más adelante, un portafolio puede también compilarse en formatos diferentes, como un álbum de recortes, una colección encuadernada de folios de tamaño DIN A4 o incluso en formato digital, como por ejemplo un sitio web. Sea cual sea el formato, es importante que los participantes del programa comiencen a compilar sus portafolios en la primera sesión y continúen agregando información a lo largo de todo el programa.

Las evidencias deben identificarse y ordenarse en forma secuencial. Cada evidencia debe ir precedida de un breve comentario que explique lo que es; por ejemplo:

«La siguiente evidencia es una foto del póster que coloqué en el tablón de anuncios de la sala de profesores para suscitar el interés de mis compañeros en mi proyecto».

Esto representa un tipo de comentario básico y a veces puede resultar útil ampliarlos de forma que incluyan alguna reflexión sobre los eventos o actividades de las que surge la evidencia.

En las últimas fases del programa, es posible que los participantes requieran orientación sobre cómo presentar sus portafolios. Deben asegurarse de que los/las facilitadores/as que vayan a evaluar los portafolios pueden entenderlos fácilmente.

La evaluación de los portafolios

Evaluar el portafolio es parte de la responsabilidad del/de la facilitador/a, pero la credibilidad de la certificación se verá reforzada si el estándar es comparable al logrado por los programas de otros centros. Normalmente, esto se consigue mediante un proceso de moderación.

La concesión de la certificación depende de la entrega de un portafolio que los/las facilitadores/as evaluarán al finalizar el programa. En el pasado, los criterios de evaluación han sido los siguientes:

Criterios de evaluación

Participación

¿Hay evidencia de una participación plena en el programa? ¿Hasta qué punto?

Labor de desarrollo

¿Hay evidencia de que el/la participante lidera un proceso dirigido a mejorar un aspecto de la práctica? ¿Cuál era el objetivo del proyecto? ¿Parecía adecuado el plan de acción? ¿Ejerció el/la participante su liderazgo?

Impacto

¿Hay evidencias que demuestren que se logró mejorar un aspecto de la práctica en el centro escolar? ¿Qué evidencias existen del impacto del proyecto en el profesorado, en sus compañeros/as de trabajo, en los estudiantes, en el centro escolar y más allá del centro?

Análisis y reflexión

¿Hay evidencia de un proceso de reflexión sobre el liderazgo de la labor de desarrollo y observaciones sobre el liderazgo y sobre la pedagogía? ¿Hay evidencia del uso de publicaciones para informarse o entender mejor lo que ha tenido lugar durante el proyecto?

Presentación

¿Resulta fácil leer y entender el portafolio? ¿Está bien organizado y resulta claro y preciso el lenguaje utilizado en los comentarios? ¿Se citan claramente las fuentes bibliográficas? ¿Incluye una declaración inicial de tipo reflexivo? ¿Presenta una historia del proyecto? ¿Termina con comentarios reflexivos?

Al concluir la serie de sesiones de grupo, los/las participantes deben entregar los portafolios en la fecha acordada con los/las facilitadores/as, normalmente aproximadamente 2 semanas después de la última sesión. Los/las facilitadores/as deben

organizar la entrega de los portafolios, es decir, si deben dejarse en la oficina del centro escolar o entregarse directamente a los/las facilitadores/as.

Seguidamente, los/las facilitadores/as deben repartirse entre ellos la tarea de evaluarlos. Hay herramientas de ayuda entre el resto de los materiales de apoyo descargables, como una copia de una hoja de evaluación cumplimentada y una plantilla de la hoja de evaluación con espacios para escribir comentarios bajo los encabezamientos de los criterios. La práctica normal sería dedicar entre 15 y 20 minutos a revisar un portafolio y escribir los comentarios en la hoja de evaluación. Los/las facilitadores/as deben intentar contribuir con comentarios positivos, así como señalar las deficiencias del portafolio.

Si un/a facilitador/a estima que el portafolio no alcanza el nivel deseado, no debe dudar en decirlo. Puede ser, por ejemplo, que el portafolio no incluya la suficiente evidencia de participación. Los/las facilitadores/as pueden comprobar sus propias anotaciones para ver si la falta de evidencia es un descuido o si el/la participante realmente no asistió a las sesiones requeridas. Otros elementos de los criterios son un poco más complicados. Por ejemplo, puede ser evidente que el proyecto de desarrollo del proyecto del/de la participante no tuvo éxito y no produjo realmente ningún cambio. Aunque es algo que puede resultar decepcionante, no es necesariamente una catástrofe. Quizás esa persona aprendiera mucho sobre el liderazgo y haya explicado satisfactoriamente lo que no funcionó y por qué. Ello podría significar que se han cumplido la mayoría de los criterios y que el portafolio se considera aceptable.

Cuando haya terminado de incluir los comentarios en la hoja de evaluación, el/la facilitador/a debe valorar si la calidad del portafolio es lo suficientemente satisfactoria para justificar la concesión del certificado. Al final de la hoja, el/la facilitador/a debe escribir una de estas dos declaraciones:

- Este portafolio claramente justifica la concesión del certificado.
- Este portafolio no justifica aún la concesión del certificado.

Una vez que los/las facilitadores/as hayan evaluado los portafolios, lo ideal es aplicar un proceso de moderación en el que los/las facilitadores/as se reúnen para examinar una muestra de portafolios con el objetivo de garantizar un estándar común en todos los grupos participantes. Esto conllevará la colaboración con facilitadores/as de programas equivalentes. Un proceso de moderación normalmente supone que los/las facilitadores/as de distintos programas implicados se muestren entre sí ejemplos de portafolios de sus propios programas y analicen el estándar. El método más útil es seleccionar el mejor

portafolio y otro que se considere que no satisface los criterios de evaluación. Este proceso debe permitir que la totalidad de los/las facilitadores/as se sientan seguros de sus propias valoraciones.

Es importante enviar el resultado final de la evaluación a cada uno de los participantes tan pronto como sea posible. Los comentarios de los/las facilitadores/as serán muy valorados.

La concesión del certificado

El material de apoyo descargable incluye una copia de un modelo de certificado. El nombre de la persona que recibe el certificado y el nombre del centro escolar deben figurar en un lugar prominente. El enunciado del modelo describe lo que se ha conseguido:

Este Certificado de Liderazgo Docente ha sido concedido en reconocimiento a la presentación de un portafolio de evidencias que muestra satisfactoriamente la plena participación en el Programa de liderazgo docente no posicional y el liderazgo del correspondiente proyecto de desarrollo.

La concesión de este certificado representa el reconocimiento de un aprendizaje profesional individual, que incluye el desarrollo de la capacidad de liderazgo. La persona que lo recibe ha contribuido significativamente al desarrollo de la práctica, trabajando en colaboración con otras personas para la mejora del centro escolar.

Los/las facilitadores/as pueden libremente cambiar la apariencia del certificado, pero si persiguen conceder un certificado que conlleve el peso de estar vinculado a una entidad más amplia que el propio centro escolar, deben aplicar un estándar común.

Se recomienda imprimir los certificados en papel de buena calidad y que se otorguen con un cierto grado de ceremonia y celebración. Por ejemplo, los/las facilitadores/as pueden solicitar al/a la director/a que presente el certificado en una reunión del claustro al inicio del siguiente año académico. El/la director/a puede decir unas palabras elogiosas de enhorabuena y solicitar a los presentes un aplauso en reconocimiento de la contribución que han realizado los participantes del programa para mejorar la eficacia del centro escolar.

Sección 7:

Descripción de los talleres

El programa debe constituir una secuencia de talleres de 2 horas de duración, con tutorías individuales y eventos de creación de redes de contactos distribuidos en intervalos clave. A la hora de diseñar el programa, los/las facilitadores/as deberán decidir el número total de sesiones y su frecuencia, con un ritmo e ímpetu óptimos que eviten causar un estrés innecesario. El resumen incluido a continuación asume la celebración de 8 sesiones, pero los/las facilitadores/as pueden decidir cubrir el mismo contenido en un número mayor o menor de sesiones.

En esta sección, usamos el término «participantes» para referimos a los/las docentes y otras personas que pertenezcan a los grupos de LDNP basados en el centro escolar. Esta sección presenta una perspectiva general de las 8 sesiones de talleres, para indicar en lo que debe centrarse cada una. Las guías de las sesiones de taller exponen en mayor detalle las actividades del taller junto con las herramientas que han de utilizarse en cada taller. Tanto las guías de las sesiones (1-8) como las herramientas relacionadas se presentan como documentos independientes y pueden descargarse de este sitio web, aunque solo están disponibles en inglés.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los/las facilitadores/as deben garantizar que cada sesión se haya programado claramente en el calendario, que se celebre en una sala apropiada con el mobiliario adecuado y que se facilite un refrigerio al principio y a mitad de la sesión.

Adaptación del programa

Es importante recalcar que los/las facilitadores/as deben sentir que cuentan con la libertad de adaptar la estructura del programa, las actividades que se describen más adelante y las herramientas para el taller. Este documento de guía es fruto de muchos años de uso experto y perfeccionamiento del enfoque del programa de LDNP. Sin embargo, los/las facilitadores/as son libres de realizar ajustes en las actividades y las herramientas para adaptarlas a su contexto particular. La única salvedad es el estándar de la certificación. Para preservar la credibilidad del certificado que se concede, es importante garantizar que las experiencias y esfuerzos de los participantes de un centro escolar sean comparables a

los de otros de centros escolares distintos. Esto supondría un consenso sobre el número y la duración de las sesiones. Un proceso de moderación (véase Sección 6) ayudaría a mantener un estándar común para la evaluación de los portafolios.

Sean cuales sean los ajustes que se realicen, se espera que los/las facilitadores/as tengan presente los principios y valores clave expuestos en la Sección 4 de este manual:

1. Las identidades de los participantes debe reconocerse y considerarse como un recurso.
2. La conversación entre los participantes es de suma importancia

Entre las sesiones

Los/las facilitadores/as deben mantener un diálogo con el/la director/a del centro escolar o con otro miembro designado del equipo directivo. Esto contribuirá a garantizar que sea posible mantener el programa. Es importante asegurarse de que la dirección del centro sepa que el programa progresa de acuerdo al plan. Más tarde, este diálogo puede generar oportunidades para que los participantes compartan su labor más ampliamente en el centro (por ejemplo, en una reunión del claustro).

Antes de cada sesión, los/las facilitadores/as deben visitar la sala donde va a celebrarse la sesión, para comprobar que esté lo suficientemente limpia y ventilada y que contenga el mobiliario adecuado. Si han de mostrarse diapositivas, es aconsejable comprobar que el ordenador y el proyector funcionen.

Los/las facilitadores/as deben también comprobar también lo relacionado con el refrigerio. Por ejemplo, ¿se ha dispuesto lo necesario para las bebidas calientes y frías? ¿Está organizada la comida que se planea ofrecer (galletas, sándwiches, fruta)?

Los/las facilitadores/as deben asegurarse de recordar a los participantes, con dos semanas y una semana de antelación, lo siguiente:

- la fecha y la hora de la sesión;
- que traigan consigo sus portafolios;
- que traigan aquello en lo que debían haber trabajado después de la última sesión.

A continuación se ofrece un resumen orientativo de los contenidos y actividades de cada una de las 8 sesiones.

Guía del taller 1: Para empezar

El contenido o foco del debate del taller 1 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Presentaciones

Lo primero que debe hacerse es facilitar las presentaciones. Es posible que todos se conozcan ya, pero aun así es importante contar con una actividad estructurada en la que la atención se centre por turnos en cada participante. Es importante que cada persona disfrute de la misma oportunidad de ser escuchada y reconocida (véase Estrategia 1: crear un sentido de comunidad, en la Sección 4).

Introducción del programa de LDNP

Es importante comprobar que los participantes conocen la estructura del programa y entienden el compromiso que están aceptando. Los/las facilitadores/as deben recalcar que la plena participación es obligatoria.

Trabajar como grupo

Los/las facilitadores/as deben crear un sólido sentido de comunidad en el que exista la suficiente confianza y buena voluntad para que se den relaciones de amistad crítica. Deben considerarse y acordarse unas normas o protocolos básicos, especialmente relacionados con la confidencialidad. Esto contribuye a infundir confianza y la sensación de que el grupo es un lugar seguro para hablar libremente.

El portafolio

Es necesario introducir y explicar qué es un portafolio. Los participantes deben entender sus funciones:

- Documentar el proceso ayuda a los participantes a trazar su progreso a lo largo del programa y el proyecto, a pensar más profundamente sobre lo que hacen y, en consecuencia, a desarrollar lo que entienden por liderazgo.

- El portafolio proporciona la base para la evaluación necesaria para conseguir el certificado.

Se debe analizar la naturaleza de las evidencias que hay que incluir.

La naturaleza de la labor de desarrollo

Puede que algunos participantes no estén habituados al término «labor de desarrollo». Es importante ayudarles a entender que la práctica docente se desarrolla a lo largo del tiempo. Es un proceso, no un evento. Igualmente, las evidencias para la labor de desarrollo deben agregarse al portafolio durante el curso del programa, no escribirse todo al final.

Pasos en el proceso de la labor de desarrollo

Esto remite a lo que se ha analizado anteriormente sobre la labor de desarrollo. Esta parte de la sesión debería centrarse en los pasos del programa de LDNP (véase Sección 4).

Exploración de valores y motivos de preocupación

Este es realmente el inicio del proceso para cada participante. A fin de identificar un programa de cambio, los/las facilitadores/as deben hacer uso de una actividad que permita a los participantes reflexionar sobre sus valores, responsabilidades, etc. Al final de esta reflexión, cada participante debe haber identificado claramente algo que le preocupa.

Declaración inicial de carácter reflexivo

Este es un resultado importante de la actividad en la que los participantes exploran sus valores y preocupaciones. La declaración debe registrar las reflexiones que hicieron al principio del proceso.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Guía del taller 2: Planificación para el cambio

El contenido o foco del debate del taller 2 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Clarificar el programa de cambio

Tras consultar con otros compañeros del trabajo, los participantes deberían ser capaces de precisar el programa de cambio definido sobre la base de sus preocupaciones iniciales y las consultas con distintos colegas.

Indagación mediante la lectura

Tras identificar un programa de cambio, los participantes necesitarán asesoramiento respecto a dónde encontrar publicaciones que les puedan ayudar a entender la cuestión que les preocupa (por ejemplo, directrices gubernamentales, informes de investigaciones o informes de proyectos de desarrollo realizados con anterioridad por otros docentes). Gran parte de ellos podrán encontrarse en línea.

Elementos en un proceso de desarrollo

Las herramientas especificadas en la sesión permitirán a los participantes explorar actividades típicas de un proyecto de desarrollo (por ejemplo, una reunión con colegas o el ensayo de una nueva práctica en clase).

Optimizar el impacto

Normalmente, puede que las expectativas de los participantes sobre el posible impacto de sus proyectos sean limitadas. En esta parte de la sesión, los/las facilitadores/as pueden emplear herramientas para permitir a los participantes explorar una gama más amplia de posibles impactos. Esto les ayuda a desarrollar la concepción de sus planes de acción.

Elaboración de un plan de acción

El objetivo de esta actividad es mostrar a los participantes uno o más ejemplos de planes de acción elaborados por otros/as docentes y permitirles que usen una plantilla para su propia planificación. Esto supondrá un apoyo a la reflexión y al debate en el taller. Los encabezamientos de la plantilla deben considerarse como orientativos, y no como requisitos obligatorios.

Consulta con otros compañeros

Una vez que los participantes han identificado lo que les preocupa y han elaborado sus planes de acción, deben consultar con distintos colegas. Esto pondrá en marcha la creación de vínculos de colaboración y les ayudará a esclarecer sus inquietudes y a considerar la viabilidad de sus planes de proyecto. Las actividades del taller deberían permitir a los participantes establecer a quién tienen que consultar, de qué forma deben hacerlo y cómo pueden explicar lo que les preocupa.

Preparación para la tutoría

La primera tutoría se habrá programado para que tenga lugar entre esta sesión y la siguiente. Por ello, los/las facilitadores/as deben explicar en qué consisten estas sesiones y en qué es probable que se centre la tutoría. En la Sección 5 de este manual se incluyen detalles al respecto.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Primera tutoría

Esta es la primera de las sesiones individuales descritas en la Sección 5 de este manual. Para entonces, los participantes deberían haber elaborado ya su plan de acción y encontrarse en el proceso de consultar sobre él con sus compañeros de trabajo (véanse los pasos del proceso de LDNP detallados en la Sección 4). La tutoría es una buena oportunidad para que uno/a de los/las facilitadores/as proporcione críticas constructivas y anime al/a la participante a que piense cómo optimizar el impacto del proyecto, quizás mediante otras colaboraciones. Por lo tanto, los participantes deberían poder hablar sobre sus planes de acción en la siguiente sesión. Los/las facilitadores/as deben asegurarse de que el/la participante escribe unas breves notas sobre la tutoría, utilizando la herramienta que se les facilita, para guardar en el portafolio.

Guía del taller 3: Explorar el reto de liderar el cambio

El contenido o foco del debate del taller 3 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Reflexión sobre las tutorías

Si las tutorías han tenido lugar, los participantes han de contar con una oportunidad de reflexionar sobre ellas y discutir su eficacia. Por ejemplo, si los participantes dicen que las tutorías no les resultaron útiles, esto debe analizarse para descubrir qué es lo que debe cambiar.

Compartir los planes de acción

Llegados a este punto, los participantes tendrán ya planes bien desarrollados para sus proyectos, por lo que van a necesitar contar con una oportunidad para hablar sobre ellos entre sí. Esto debe ser un proceso colaborativo y libre de críticas. Los/las facilitadores/as deben animarles a que se planteen preguntas unos a otros y a que se ofrezcan sugerencias constructivas. El aspecto plenario del debate presenta a los/las facilitadores/as la oportunidad de destacar problemas comunes.

La naturaleza del liderazgo

Este es un concepto ampliamente malinterpretado. La premisa del programa es que el liderazgo es una práctica, un conjunto de comportamientos y acciones que, como tales, las personas pueden emplear tanto si ostentan una posición de autoridad como si no.

Anticipar los retos del liderazgo

El debate sobre los planes de acción habrá generado una mayor conciencia sobre los retos de liderar cambios. La actividad de debate ayudará a los participantes a reflexionar sobre ellos y a considerar tácticas y estrategias para abordarlos.

Utilizar la evidencia en el proceso de desarrollo

A menudo, la palabra «evidencia» no se entiende correctamente. Esta parte de la sesión puede utilizarse para explorar el concepto de evidencia y la variedad de formas en las que esta puede recogerse y utilizarse para hacer progresar la labor de desarrollo. Un ejemplo típico sería pedir la opinión de los estudiantes sobre la nueva práctica.

¿Qué estoy aprendiendo sobre el aprendizaje y el liderazgo?

Si los debates están funcionando bien en estas sesiones, los participantes irán ampliando la forma en la que entienden el aprendizaje, cómo se produce y cómo la enseñanza lo posibilita. También desarrollarán la forma en la que entienden el liderazgo, cómo se practica y cómo superar los retos que conlleva. En esta parte de la sesión, los/las facilitadores/as pueden utilizar la herramienta de referencia que se facilita para ayudar a los participantes a reflexionar sobre lo que están descubriendo sobre estas dos importantes actividades.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Guía del taller 4: Aprender de los primeros pasos y adaptación de los planes

El contenido o foco del debate del taller 4 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Primeros pasos y obstáculos

Llegados a esta fase, los proyectos de los participantes deben estar ya en marcha, por lo que van a necesitar contar con una oportunidad para hablar entre sí sobre la experiencia de liderar un proyecto hasta el momento.

Ajustar el diseño del proyecto a la luz de la experiencia

Esto viene a continuación del debate sobre los primeros pasos mencionado anteriormente, y es una oportunidad para esclarecer cómo pueden ajustarse los planes de acción a la luz de la experiencia. Las herramientas proporcionadas muestran ejemplos de dichos ajustes.

Evaluar el impacto

Esto se basa en lo tratado en la Sección 2 sobre el impacto. Esta fase debe centrarse en los métodos que los participantes pueden adoptar para informarse sobre el impacto. Conlleva desprenderse de supuestos como la adherencia a los resultados de los exámenes y, en su lugar, considerar una gama más amplia de indicadores de éxito, métodos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y cambios reveladores en la práctica en la clase.

Presentar las redes de contactos

En esta parte de la sesión, los/las facilitadores/as deben explicar a los participantes los objetivos de la creación de redes de contactos (por ejemplo, aprender mediante el diálogo con homólogos de distintos centros escolares). También pueden explicarse los diferentes métodos de participación en las redes de contactos. Se debe animar a los participantes a compartir su historia honestamente con compañeros que les respaldan.

¿Qué estoy aprendiendo sobre el aprendizaje y el liderazgo?

Si los debates están funcionando bien en estas sesiones, los participantes irán ampliando la forma en la que entienden el aprendizaje, cómo se produce y cómo la enseñanza lo posibilita. También desarrollarán la forma en la que entienden el liderazgo, cómo se practica y cómo superar los retos que conlleva. En esta parte de la sesión, los/las facilitadores/as pueden utilizar la herramienta de referencia que se facilita para ayudar a los participantes a reflexionar sobre lo que están descubriendo sobre estas dos importantes actividades.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Segunda tutoría

Se espera que, en este punto, los proyectos de los participantes estén bastante avanzados, para que las conversaciones puedan centrarse en cómo está progresando el proyecto. Mediante este diálogo, los/las facilitadores/as ofrecen al/a la participante una forma de profundizar en su reflexión. Es también una oportunidad para examinar el portafolio del/de la participante y tratar cualquier problema o dificultad relacionado con él. Los/las facilitadores/as deben asegurarse de que el/la participante escribe unas breves notas sobre la tutoría, utilizando la herramienta que se les facilita, para guardar en el portafolio.

Guía del taller 5: Compartir la experiencia de liderar la labor de desarrollo

El contenido o foco del debate del taller 5 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Reflexión sobre las tutorías

Si ya han tenido lugar las tutorías, los participantes han de contar con una oportunidad de reflexionar sobre ellas y discutir su eficacia, a fin de realizar ajustes si fuera necesario.

Liderar el cambio

Asumiendo que los proyectos de los participantes estén ya bien avanzados, este sería un buen momento para propiciar un debate a fondo sobre liderar el cambio, permitiendo a los miembros del grupo que compartan la experiencia de liderar sus proyectos de desarrollo.

Preparación para un evento de desarrollo de redes de contacto

Cabe esperar que, llegados a este punto, ya se haya terminado de planificar uno de los eventos para desarrollar redes de contactos y, por lo tanto, los participantes necesitarán ayuda para preparar su participación. Dicho evento será una buena oportunidad para que expliquen los orígenes de su proyecto, su diseño y, lo más importante, los retos de liderazgo que han surgido. Las herramientas proporcionadas también permiten a los/las facilitadores/as definir los distintos modos de contribuir a un evento de este tipo, como dirigir talleres, crear pósteres y establecer contactos informales.

¿Qué estoy aprendiendo sobre el aprendizaje y el liderazgo?

Si los debates están funcionando bien en estas sesiones, los participantes irán ampliando la forma en la que entienden el aprendizaje, cómo se produce y cómo la enseñanza lo posibilita. También desarrollarán la forma en la que entienden el liderazgo, cómo se practica y cómo superar los retos que conlleva. En esta parte de la sesión, los/las facilitadores/as pueden utilizar la herramienta de referencia que se facilita para ayudar a los participantes a reflexionar sobre lo que están descubriendo sobre estas dos importantes actividades.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Evento 1 para el desarrollo de redes de contacto

Es de esperar que los/las facilitadores/as hayan contactado con facilitadores/as del programa en otras escuelas con el fin de organizar un evento adecuado en el que el profesorado de los distintos centros pueda intercambiar ideas y ofrecerse entre sí amistad crítica (véase Sección 8). Los/las facilitadores/as pueden proporcionar una herramienta para ayudar a los participantes a guardar constancia de las distintas formas en las que han participado. Una vez cumplimentada, esta herramienta se incluiría en sus portafolios.

Guía del taller 6: Intensificar el impacto y ampliar la colaboración

El contenido o foco del debate del taller 6 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Reflexión sobre la experiencia de desarrollo de redes de contactos

Si los miembros de un grupo han podido asistir y participar en un evento de redes de contactos, necesitarán hablar entre sí sobre la impresión que guardan de sus contribuciones y lo que aprendieron de la experiencia. Esto les ayudará a prepararse para la siguiente ocasión de forma más eficaz.

Análisis del impacto de los proyectos

El taller 2 habrá introducido ya el aspecto del impacto del proyecto, lo cual debería haber ayudado a los participantes a mejorar los planes de sus proyectos. En el taller 4 habrán explorado distintas formas de informarse sobre el impacto real que está teniendo la labor de desarrollo que realizan. Ahora los participantes deberían poder compartir información sobre los tipos de impacto que están identificando.

Ampliar la colaboración

Ahora que el impacto de sus proyectos ocupa un lugar prioritario en la mente de los participantes, los/las facilitadores/as deben animarlos a pensar sobre cómo pueden potenciar este impacto ampliando la colaboración. Por ejemplo, si un/a participante ha estado probando una nueva estrategia docente en sus clases y ha podido persuadir a un compañero del centro para que haga lo mismo, ahora es el momento de sugerírselo a algunos más.

¿Qué estoy aprendiendo sobre el aprendizaje y el liderazgo?

Si los debates están funcionando bien en estas sesiones, los participantes irán ampliando la forma en la que entienden el aprendizaje, cómo se produce y cómo la enseñanza lo posibilita. También desarrollarán la forma en la que entienden el liderazgo, cómo se practica y cómo superar los retos que conlleva. En esta parte de la sesión, los/las facilitadores/as pueden utilizar la herramienta de referencia que se facilita para ayudar a los participantes a reflexionar sobre lo que están descubriendo sobre estas dos importantes actividades.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Guía del taller 7: Crear la historia

El contenido o foco del debate del taller 7 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Puesta al día del proyecto

En esta fase, los participantes deberán poder hablar sobre cómo han ido progresando sus proyectos y qué cambios pueden haberse producido después de las conversaciones de la última sesión sobre el impacto y la colaboración. Los participantes deben además estar identificando las prioridades de actuación clave.

Planificar un legado para el futuro

Esto puede haber surgido durante el debate de la última sesión respecto a cómo ampliar la colaboración. Ahora los participantes pueden concentrarse en cómo garantizar que el impacto de su labor de desarrollo perdure en el futuro.

La historia del proyecto

Los/las facilitadores/as deberían pedir a los participantes que redacten una «historia del proyecto», un relato conciso (500-700 palabras) sobre el origen del proyecto, cómo se lideró y su impacto o beneficio. Esta historia ayuda a los participantes a precisar lo que han conseguido y contribuye al conocimiento profesional en sus centros y fuera de ellos, porque es fácil de compartir.

La revisión de los portafolios

Los participantes deben haber estado compilando su portafolio desde el principio, añadiendo nuevas evidencias al final de cada sesión y asegurándose de que todas ellas estén bien identificadas e incluyan comentarios explicativos si es necesario. Hay tiempo aún para corregir cualquier omisión u otros problemas.

Preparación para la tutoría

La tercera y última tutoría debe programarse de forma que tenga lugar poco después de esta sesión, por lo que los participantes deben prepararse para ella. El tema central de la tutoría debería ser la historia creada por el/la participante sobre el proyecto y la calidad de su portafolio.

Preparación para el evento de desarrollo de contactos: la narrativa emergente

En este punto, es de esperar que el segundo evento para desarrollar redes de contactos esté ya cercano, por lo que los participantes necesitarán contar con una oportunidad para pensar sobre cómo pueden contribuir. La historia que pueden contar ahora sobre sus proyectos es mucho más completa. Por ello, esta es una oportunidad para perfilar su narrativa: la historia el proyecto.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Tercera tutoría

Falta poco para que el programa concluya, por lo que la tutoría debe centrarse en la historia del proyecto y en revisar el portafolio del/de la participante para asegurarse de que estará listo para presentarlo en las próximas semanas.

Evento 2 para el desarrollo de redes de contacto

Es recomendable que este segundo evento para desarrollar redes de contactos vaya a tener lugar en un centro escolar distinto al anterior, y que los/las facilitadores/as de distintos centros hayan colaborado para organizar todo lo necesario. Este evento debe ser una buena oportunidad para poner a prueba la historia del proyecto y profundizar en la forma de entender tanto los aspectos pedagógicos como las dimensiones de liderazgo.

Guía del taller 8: Preparación para la presentación de los portafolios

El contenido o foco del debate del taller 8 se resume a continuación. El documento guía independiente del taller incluye más detalles sobre las actividades y las herramientas de apoyo para esta sesión.

Reflexión sobre la experiencia de desarrollo de contactos

Como en la ocasión anterior, si los miembros del grupo pudieron asistir y participar en un evento de redes de contactos, necesitarán hablar entre sí sobre la impresión que guardan de sus contribuciones y lo que aprendieron de la experiencia. Esto les ayudará a prepararse para este tipo de oportunidades en el futuro.

Las historias del proyecto

La idea de la historia del proyecto se introdujo en el taller 7, y los participantes deberían haber redactado ya el borrador de la suya y haberlo discutido en la tercera tutoría. El evento para desarrollar redes de contactos debería haber supuesto también una oportunidad para explicar su proyecto a sus homólogos, lo cual puede haber generado modificaciones en la historia. Ahora es la oportunidad de mejorar los borradores.

La evaluación de los portafolios

El portafolio se evaluará con el fin de obtener la certificación. Contar con más información sobre cómo se van a evaluar los portafolios ayudará a los participantes a considerar si son satisfactorios.

Revisión del portafolio

En el taller 7, se introdujo una herramienta de revisión que los participantes deberían haber utilizado para rectificar cualquier deficiencia en sus portafolios. Puesto que estos han de presentarse pronto para su evaluación, este es el momento ideal para que los participantes se ofrezcan y reciban unos de otros comentarios críticos que les ayuden a abordar cualquier deficiencia sin resolver.

Aprendizaje profesional

Los/las facilitadores/as pueden utilizar la herramienta del breve cuestionario facilitado para permitir a los participantes reflexionar sobre su propio aprendizaje profesional, que es una dimensión importante del impacto de su participación.

Un comentario reflexivo final

Para completar el portafolio, se debe pedir a los participantes que añadan un comentario reflexivo final. No es algo que necesariamente quieran compartir más ampliamente en el centro, sino una reflexión personal.

Organización para la entrega y la evaluación de los portafolios

La organización para esto debe debatirse y acordarse en esta fase. Quizás se haya preparado también un proceso de moderación de los portafolios (véase Sección 6). Los/las facilitadores/as han de considerar en qué momento tendrán tiempo para realizar la evaluación. También deberá determinarse el procedimiento para presentar los portafolios.

Compilación de las historias del proyecto

Puede que los/las facilitadores/as y el/la director/a del centro quieran compilar todas las historias del proyecto en un solo documento junto con una introducción o comentario. Este documento podría divulgarse por el centro para compartir los resultados del programa y animar a otros a participar en la labor de desarrollo. Al preparar el documento, será esencial leer las historias del proyecto, para garantizar que no incluyen nada que pudiera resultar ofensivo a otros compañeros del centro o que hagan temer a la dirección por la reputación del centro.

Registro de participación

Este es un aspecto sencillo. Cada uno de los participantes debe dedicar un par de minutos a anotar brevemente de lo que ha tratado la sesión y cualquier medida que haya decidido tomar como resultado. Para hacerlo, puede utilizar el modelo proporcionado.

Otras formas de evidencia para el portafolio

Durante la sesión, los participantes habrán utilizado varias herramientas como ayuda a la reflexión y el debate. Los/las facilitadores/as han de asegurarse de que los participantes entiendan que estas herramientas deben incluirse en los portafolios.

Sección 8:

Organización de eventos para desarrollar redes de contactos

Esta sección incluye asesoramiento relativo a:

- Los argumentos para el desarrollo de redes de contactos.
- La colaboración con otros/as facilitadores/as.
- Factores a considerar.
- Qué hacer si un centro escolar es el único en el área con un programa de LDNP.

Los/las facilitadores/as han de ofrecer a los participantes oportunidades para que establezcan contactos con docentes de otros centros, idealmente con aquellos que participan en programas similares. No obstante, si esto último no es posible, deben buscarse otras oportunidades.

Los argumentos para el desarrollo de redes de contactos

Una de las desventajas de un programa basado en un único centro escolar es la posibilidad de insularidad, que se caracteriza por el hecho de que los miembros del centro dan por sentado que lo que ocurre en sus centros es lo habitual. Los debates en grupo sin duda reflejarán las perspectivas dominantes en dicho centro particular. Establecer contactos externos aporta una más amplia variedad de perspectivas, experiencias y conocimientos al debate. También es probable que, a cualquiera que participe en un debate le resulten extremadamente valiosas las preguntas y retos que le planteen homólogos no familiarizados con su contexto. Esta es la razón por la que es importante reunir a docentes de distintos tipos de escuelas para que establezcan contactos. Por ejemplo, cuando quienes dan clase a niños/as muy pequeños entablan diálogo con otros compañeros de profesión que enseñan a estudiantes de 17 años, los supuestos que normalmente se dan por hecho comienzan a cuestionarse. Esto es especialmente cierto con las redes de contactos extranjeras, donde pueden existir entornos culturales y políticas educativas completamente diferentes.

Los eventos para desarrollar redes de contactos representan oportunidades cada vez más infrecuentes para que profesionales muy atareados puedan reunirse en un entorno seguro para intercambiar ideas y brindarse amistad crítica e inspiración. Al estar fuera de sus

contextos de organización habituales, los participantes suelen sentir que pueden expresar sus ideas libremente sin miedo de ser juzgados o temer que su reputación profesional resulte perjudicada.

Resulta aconsejable invitar a asistir a estos eventos también a compañeros que aún no han participado en el programa de liderazgo docente. La experiencia puede resultar una fuente de aprendizaje profesional para todos, y los involucrados podrían sentirse motivados a participar en el programa en el futuro.

El enfoque recomendado es una opción de muy bajo coste, lo que contrasta mucho con el tipo de eventos que se celebran en edificios gubernamentales o en hoteles. Normalmente, es necesario que los/las docentes se desplacen y, si la distancia es considerable, puede que sea necesario organizar alojamiento para pasar la noche. Liberar al profesorado de sus cometidos académicos habituales para que asistan a un evento conlleva también un coste y quizás la desventaja más significativa es que el aprendizaje de los estudiantes se ve interrumpido cuando los/las docentes se ausentan del centro a causa de este tipo de eventos. Para que los eventos para desarrollar redes de contactos se conviertan en un aspecto habitual de la vida escolar, deben tener un coste muy económico y ser lo suficientemente breves como para que puedan celebrarse al final del día escolar (por ejemplo, de las 17:00 a las 18:30) y en el centro escolar mismo.

La colaboración con otros/as facilitadores/as

Si existen en la misma área otros programas de apoyo al liderazgo docente no posicional, los/las facilitadores/as deben contactar con sus homólogos en dichos centros para hablar sobre cómo se podrían organizar eventos para desarrollar redes de contactos. A fin de preparar un programa de actividades preciso para el evento, es esencial poder predecir cuánta gente asistirá. Los/las facilitadores/as pueden asegurarse de que todos los miembros de sus grupos estén comprometidos a asistir y bien preparados para realizar sus contribuciones. La información sobre la contribución de los miembros del grupo debe transmitirse a la persona que esté elaborando el programa para el evento. Dicho programa es fundamental, ya que permite a todas las personas interesadas saber lo que pueden esperar y organizar el tiempo de la mejor forma.

Factores a considerar

A la hora de planificar eventos para desarrollar redes de contactos, los/las facilitadores/as deben considerar los siguientes factores:

Ubicación y espacio

Normalmente, los centros escolares cuentan con todos los espacios necesarios. Probablemente tengan una zona de aparcamiento, un vestíbulo o área de recepción, un salón de actos, sala de multiusos o equivalente, o una biblioteca, y clases. Obviamente, el/la director/a del centro tiene que permitir el uso de las instalaciones para un evento de este tipo, y asegurarse de que no coincide con otros eventos o actividades. Los/las facilitadores/as que se ofrezcan voluntarios/as para organizar el evento deben solicitar el acuerdo de la dirección del centro con tiempo suficiente. Celebrar el evento en el centro tendrá repercusiones para los/las conserjes, para quienes se ocupan de la seguridad, para los equipos de limpieza, etc.

El horario

Nuestra experiencia es que los eventos para desarrollar redes de contactos pueden resultar muy eficaces si tienen una duración de solo 90 minutos, siempre que estén bien organizados. Esto significa que pueden celebrarse al final de la jornada lectiva. En la Red HertsCam, los eventos de este tipo siempre se celebraban entre las 16:30 y las 18:00. Se podría pensar que, si han trabajado todo el día, los profesores y profesoras van a estar demasiado cansados para participar, pero nuestra experiencia es que, cuando llegan y se les recibe amigablemente con un café o un zumo y un trozo de pastel, cobran nuevas fuerzas. La emoción y el placer de la experiencia de crear nuevos contactos invariablemente sustenta a los participantes hasta las 6 de la tarde, y aún les queda tiempo después para disfrutar de otros planes.

Hemos observado que, en algunos países, a veces se organizan eventos para desarrollar contactos en días no lectivos, dedicándoles toda la jornada. Sin embargo, nuestro consejo es que esto no resulta apropiado, porque supone una demanda excesiva y nada sostenible del tiempo de que dispone el profesorado.

Para acomodar diversas actividades en un evento de 90 minutos, el horario tiene que estar muy bien planificado. Se podría, por ejemplo, pedir a un grupo de estudiantes que ayuden acudiendo a la clase a la hora apropiada para indicar a los/las líderes de los talleres que deben terminar y a los participantes que han de pasar a la siguiente sesión. También se

puede pedir a los/las líderes de los talleres que pongan una alarma para que las sesiones terminen a tiempo.

La planificación del programa del evento

Para conseguir que un evento funcione bien en un periodo de 90 minutos, es fundamental elaborar un programa para el evento preciso, en el que cada elemento esté claramente indicado y se indique su horario. Se incluye un ejemplo de un programa de estas características entre los materiales de apoyo descargables.

Un programa típico incluiría:

- Un breve periodo de tiempo para los preliminares, como registrar la asistencia.
- Una sesión plenaria para dar la bienvenida a los participantes y explicar el programa del evento.
- Un «recorrido de galería», tal y como se define más adelante.
- Una serie de talleres (2-3) celebrados en paralelo.
- Una sesión plenaria final.

Si se quiere ofrecer a los asistentes la opción de elegir el taller en el que quieren participar, es importante pensar bien el nombre con el que aparecerán en el programa, ya que algunos pueden sonar más interesantes que otros. Se puede pedir que especifiquen qué aspectos de la práctica se han estado desarrollando. Un buen título puede ser algo como: *Mejorar la práctica docente para apoyar a grupos de estudiantes desaventajados y con bajas destrezas de aprendizaje*. Hay que estar dispuesto a editar los títulos recibidos para garantizar que resulten claros e interesantes. Quizás haya que utilizar estrategias para evitar que demasiadas personas se apunten a un taller popular. Una forma de hacerlo es tener una hoja con el número exacto de plazas del taller, para que los asistentes apunten su nombre al llegar. Cuando las plazas estén completas, se puede retirar la hoja.

Preliminares

A su llegada, se debe dirigir a los visitantes al lugar donde han de registrar su asistencia y apuntarse a los talleres que escojan. Si procede, se puede pedir a un grupo de estudiantes que ayude en esta tarea. Después se invita a los asistentes a que se sirvan una taza de café o un zumo y se presenten unos a otros de manera informal. Durante este tiempo, se indicará a quienes hayan traído pósteres dónde pueden colocarlos. El centro que organiza el evento puede facilitar chinchetas, tabloncillos para colgarlos, etc., o pedir a los asistentes que los traigan consigo.

La sesión plenaria inicial

A la hora que se indique en el programa del evento, se debe invitar a los asistentes a sentarse en el salón de actos (o la sala multiusos u otra sala apropiada). Los/las facilitadores/as que hayan organizado el evento dirigirán unas palabras de bienvenida y a continuación invitarán al/a la director/a del centro a dar la bienvenida a todos. Los/las facilitadores/as posteriormente explicarán el programa del evento y rogarán a todos/as que se ciñan al horario especificado.

Recorrido de galería

El término «recorrido de galería» en este contexto hace referencia a una forma particular de organizar cómo ver los pósteres. En un espacio grande, normalmente al fondo del salón de actos (u otra sala apropiada), normalmente se pedirá a quienes hayan traído los pósteres que se coloquen junto a estos. A continuación se divide al resto de los asistentes en grupos pequeños de 3-4 personas. Esto se puede realizar escribiendo un número en sus programas para asignarlos a un grupo determinado. Luego, se indica a los participantes que visiten los pósteres por turnos, comenzando por el número asignado a su grupo. Los grupos deben recorrer en secuencia todos los pósteres de la galería y cada grupo debe moverse a intervalos regulares.

Los visitantes pueden entablar conversación con quien diseñó el póster, hacerle preguntas y sugerencias, etc. El póster puede incluir una invitación a escribir en una nota adhesiva una respuesta a una pregunta concreta y pegarla al póster, o algo parecido. Si, por ejemplo, la sesión tiene 20 minutos de duración y cada grupo se mueve cada 5 minutos, cada participante podrá centrarse en 4 pósteres. Aunque es posible que haya muchos más pósteres, este método permite a los participantes centrarse plenamente en algunos de ellos, y todos los que hayan traído un póster habrán sido visitados.

Talleres dirigidos por docentes

Normalmente, un evento incluirá talleres dirigidos por docentes que participan en el programa de LDNP. A los participantes que hayan decidido liderar talleres se les habrá proporcionado una hoja orientativa en las sesiones de taller. Estas directrices indican que deben planificar el taller de forma que incluya una variedad de actividades (por ejemplo, 10 minutos para las presentaciones, 10 minutos para la actividad de debate, 5 minutos para el debate plenario). El/la líder del taller explicará qué es lo que identificó como una cuestión preocupante y resumirá cómo está progresando el proyecto. Probablemente presentarán un problema o dilema y organizarán una actividad que permita a los/las presentes ofrecer sugerencias y compartir sus propias experiencias.

Se le puede pedir al/a la líder del taller que dirija dos sesiones, una después de otra, pero si muchas personas desean presentar talleres, los 2 sets de talleres pueden ser completamente distintos. El objetivo es permitir a todos los/las asistentes que participen en tantos proyectos como sea posible en los 90 minutos del evento.

Los/las facilitadores/as deben garantizar que haya un número razonable de personas asistiendo a cada taller. Por ejemplo, un mínimo de 8 personas por taller debería generar un buen nivel de debate. Por lo tanto, es importante considerar cuántas personas en total asistirán al evento y después dividir las entre el número de las que se hayan ofrecido a liderar talleres. Por ejemplo, si van a asistir 50 personas y hay 5 talleres en cada set, cada taller debería contar con 10 personas. Otro tema a considerar es cómo gestionar el proceso para que los asistentes elijan los talleres (véanse los comentarios anteriores del apartado «La planificación del programa»).

Evaluación

Este proceso debe ser muy breve y realizarse al final de cada uno de los eventos de desarrollo de redes de contactos. Una forma de hacerlo es pedir a la totalidad de los asistentes que se reúnan 5 minutos en el salón de actos (u otra sala indicada) antes de irse a casa. Se debe finalizar dando las gracias a todos los que han contribuido y repartiendo un papelito que cada persona debe cumplimentar. Un/a facilitador/a puede recogerlos según los participantes salen. El papel puede preguntar: *Indique algo que le haya parecido particularmente interesante y una sugerencia sobre cómo mejorar nuestros eventos para desarrollar redes de contactos*. Solo debería llevar un minuto cumplimentarlo.

Otra forma de hacerlo sería dar a cada asistente notas adhesivas y pedirles que escriban en una de ellas lo que les ha gustado más y en otra cómo se podrían mejorar los eventos. Después se les puede pedir que peguen sus notas en uno de dos tableros situados en distintos puntos de la sala.

Resultará útil que el centro donde se celebra el evento redacte un resumen de los comentarios para pasar al equipo que organiza el siguiente evento.

Qué hacer si un centro escolar es el único en el área con un programa de LDNP

Quizás no haya otros grupos de LDNP en los centros cercanos. Por lo tanto, es posible que haya que considerar otras formas de ofrecer oportunidades para establecer redes de contactos. A continuación, ofrecemos algunas sugerencias.

Eventos de redes en línea

Cuando estalló la pandemia, todos descubrimos cómo reunirnos en línea utilizando Zoom u otras plataformas similares. No es tan gratificante como un evento presencial en un centro escolar, pero puede funcionar bien y tiene además otras ventajas, como poder establecer contactos internacionalmente. En Zoom, es posible crear y organizar «salas» para grupos pequeños y utilizar herramientas digitales para asistir el debate.

Invite a compañeros/as de profesión no participantes en el programa

Los/las facilitadores/as que quieran organizar un evento podrían considerar invitar a compañeros y compañeras de profesión que no participen en el programa de liderazgo, ya que los talleres pueden ser una fuente de aprendizaje profesional. Será necesario explicarles que los talleres no han de considerarse como una «formación», sino como una oportunidad para el debate y la exploración mutuos.

Invite a compañeros/as de profesión de otros centros

También resulta razonable considerar la posibilidad de contactar con otros centros de la zona para preguntar si les gustaría asistir a un evento de desarrollo de contactos. Incluso si no están participando en un programa similar, puede que algunos de ellos estén intentando mejorar la práctica en sus escuelas, por lo que quizás les resulte útil participar en el evento exponiendo un póster o dirigiendo un taller.

Asesore a los participantes sobre otras oportunidades

Quizás sea posible encontrar eventos como conferencias o cursos de un día a los que los participantes del programa de LDNP podrían asistir para conocer a docentes de otros centros.

Sección 9:

Creación de una red organizacional

Hasta ahora, la orientación se ha centrado en cómo facilitar un programa de LDNP. Esta sección se centra en la posibilidad de que los/las facilitadores/as puedan decidir desarrollar algún tipo de entidad organizativa que pueda convertirse en una fuente de apoyo para estos programas en el futuro. Establecer este tipo de entidad puede contribuir a elevar el perfil del liderazgo docente no posicional y crear un movimiento de cambio.

Para ello, podemos basarnos en la experiencia de la Red HertsCam, que se desarrolló a partir de la necesidad de ayudar en cuestiones como:

- Impartir programas de iniciación para los/las facilitadores/as.
- Publicar con regularidad un boletín informativo para los/las facilitadores/as.
- Reclutar participantes para el programa.
- Revisar, actualizar y distribuir material de orientación y herramientas para los talleres.
- Organización de eventos para desarrollar redes de contactos.
- Moderar las evaluaciones de los portafolios.
- Conceder certificados.
- Organizar la publicación de las narrativas de los/las docentes para desarrollar el aprendizaje.
- Promocionar el liderazgo docente no posicional.

HertsCam surgió de la asociación entre el departamento de educación de una universidad (Cambridge) y una administración educativa local (los Servicios de Educación de Hertfordshire). Sin embargo, para que la red resultara sostenible, su comité directivo decidió en 2011 convertirse en una organización independiente con fines benéficos. En el Reino Unido, las organizaciones con fines benéficos se registran en una agencia gubernamental para que sus objetivos y finanzas estén sujetas al escrutinio público. En otros países pueden considerarse una ONG. Es una forma de crear una entidad y permite a la red cobrar tasas por centros escolares o personas participantes.

En Inglaterra, la dirección de muchos centros ejerce control sobre sus presupuestos y, por lo tanto, podía decidir pagar una tasa para implantar un programa de HertsCam en sus escuelas. Aunque, por supuesto, esto conllevaba ciertas dificultades. En el caso de

HertsCam, aunque existía como organización independiente desde 2012, resultó difícil generar suficientes ingresos de las tasas que se cobraban a los centros escolares para cubrir los costes de dirigir la organización. En muchos países, no es posible recaudar ingresos para pagar por la asistencia necesaria.

Un enfoque distinto puede consistir en crear un equipo de apoyo específico en forma de nueva dimensión de una organización ya establecida. Por ejemplo, quizás sea posible llegar a un acuerdo con una agencia gubernamental local o con una ONG. En Inglaterra, algunos centros educativos pertenecen a consorcios semiautónomos denominados «multi-academy trusts» o MAT. Una organización de este tipo podría decidir abordar el reto de proporcionar el tipo de apoyo que se ha detallado anteriormente.

Se espera que este documento de guía facilite toda la información necesaria para permitir a los centros escolares lanzar sus propios programas de LDNP y crear oportunidades para crear redes de contactos sin un coste significativo. Sin embargo, quizás sea útil plantearse encontrar la forma de crear algún tipo de entidad organizativa que pueda gestionar el tipo de apoyo que los/las facilitadores/as necesitarán en el futuro. Si esto es algo que se considera hacer, es importante ser realista respecto al coste de mantener tal entidad.

Sección 10

Observaciones finales

Los posibles beneficios y resultados esperados del programa de LDNP descritos en la Sección 2 de este manual se tratan en mayor profundidad en un libro que acompaña la presente publicación.

Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice (Frost, Durrant, Hill, Holden y Roberts, 2025).

Es recomendable que quienes estén considerando poner en marcha un programa de LDNP lean el libro, puesto que en él se basan los argumentos para el programa de LDNP.

Uno de los resultados descritos en la Sección 2 es «Promoción y activismo», que puede surgir cuando la participación en el programa hace que el profesorado se sienta inspirado a promoverlo. La evidencia que se presenta en el libro mencionado anteriormente muestra que, en la profesión docente, existe el potencial no solo de que el profesorado se convierta en agentes de cambio eficaces, sino también de que muchos docentes lleguen a ser facilitadores/as y organizadores/as. De esta forma, el programa puede crecer y convertirse en un movimiento para el cambio social.

Esperamos que los lectores de este manual decidan poner en marcha un programa de LDNP y, por lo tanto, quieran descargar el resto de los materiales de apoyo, incluidas las preguntas clave para los/las facilitadores/as, las guías de los talleres y las herramientas complementarias que necesitarán los/las facilitadores/as. Debe recalcarse que tanto este documento como las guías de los talleres deben considerarse como orientación, y no como instrucciones. Quienes pongan en marcha el programa y los/las facilitadores/as pueden decidir adaptar la especificación del programa y las actividades de los talleres para adecuarla a sus circunstancias locales. Este manual está disponible en inglés, ruso, español y árabe, pero las guías de los talleres y las herramientas complementarias se ofrecen solo en inglés. Si usted y sus compañeros de centro o asociados desean iniciar un programa de LDNP y no residen en un país de habla inglesa, deberán considerar cómo traducir los materiales a su propio idioma.

Esperamos que este manual ponga en marcha una cadena de empoderamiento cuyo punto de partida sea la decisión de un número de profesores y profesoras de aceptar el desafío de facilitar. Ello conducirá al empoderamiento de un grupo de docentes, que se convertirán en agentes de cambio. Este grupo de docentes, ya con nuevas capacidades, empoderarán

a su vez a sus colegas de centro, a quienes habrán persuadido para colaborar en proyectos de desarrollo. Esperamos que su experiencia con el programa de LDNP le resulte verdaderamente transformadora.

Referencias

Frost, D. (1995) Reflective Action Planning: A Model for Continuing Professional Development, en D. Frost, A. Edwards y H. Reynolds (eds.) *Careers Education and Guidance*. Londres: Kogan Page, págs. 93-104.

Frost, D. (2011) *Supporting teacher leadership in 15 countries: the International Teacher Leadership project, Phase 1 - A report*. Cambridge: Leadership for Learning, Universidad de Cambridge, Facultad de Educación.

Frost, D. (2023) Teacher Leadership, en P. Woods, A. Roberts, M. Tian y H. Youngs (Eds.) *Handbook on Leadership in Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, págs. 89-101.

Frost, D. (2025) *In pursuit of enhanced teacher professionalism: a story of praxis*. Letchworth Garden City: HertsCam Publications. www.non-positionalteacherleadership.com.

Frost, D. y Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders: Exploring the Impact of Teacher Led Development Work, *School Leadership and Management*, 22 (2), 143-161.

Frost, D., Durrant, J., Head, M. y Holden, G. (2000) *Teacher-led School Improvement*, Londres: RoutledgeFalmer.

Frost, D., Durrant, J., Hill, V., Holden, G. y Roberts, A. (2025) *Teachers and the practice of leadership: enabling change for transformation and social justice*. Londres: Routledge.