



ELSEVIER



Available online at www.sciencedirect.com

ScienceDirect

Procedia - Social and Behavioral Sciences 139 (2014) 472 – 478

Procedia
Social and Behavioral Sciences

XIII Congreso Internacional de Teoría de la Educación

XIII International Congress on Theory of Education

Leadership in teachers: a requirement for employability

El liderazgo del profesor: requisito para la empleabilidad

Elena Arbués^{a*}, Sara Ibarrola-García^a

^a *Universidad de Navarra, Campus Universitario, Pamplona 31009, Spain*

Abstract

In the current context of the European Higher Education Area, the University's mission is to prepare qualified professionals with the necessary skills to work at a prestigious level, and therefore, develop professional leadership. This study addresses whether it is possible to develop professional leadership from the specific field of initial training of future teachers. We start from the educational leadership which includes the concept of teacher leadership. In Spain it is still difficult to find literature sources that delve into this particular type of leadership, although this concept is making inroads into the approaches of other types of leadership in schools. However, in the references found, there is agreement on raising the participation of teachers in the school context by putting their personal and professional skills at the service of improving their environment. From this starting point, and at the same time taking into account the current approach by competences of Higher Education, some methodological proposals are made which may materialize in good educational practices, and help to think how to promote leadership from initial teacher training.

© 2014 Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Peer-review under responsibility of the Organizing Committee of CITE2014.

Keywords: educational leadership; teacher leadership; teacher competences; pre-service teacher education

* Autor por correspondencia.

Correo electrónico: ptciavil@edu.ucm.es

Resumen

En el marco actual del Espacio Europeo de Educación Superior se encomienda a la Universidad la misión de preparar profesionales cualificados, dotados de las competencias necesarias que les permitan desarrollar un verdadero liderazgo profesional. En este estudio se aborda si es posible desarrollar el liderazgo profesional desde el ámbito específico de la formación inicial de los futuros maestros con vistas a fomentar en ellos las competencias requeridas para la empleabilidad. Para ello partimos del término liderazgo educativo en el que se sitúa el liderazgo del profesor. Todavía es difícil encontrar fuentes que ahonden en este tipo concreto de liderazgo, el del profesor, aunque se va abriendo paso en los planteamientos de otros tipos de liderazgo ampliamente estudiados como el distribuido, el transformacional o el instruccional. No obstante, en las referencias halladas existe un acuerdo en resaltar la participación del profesor en el contexto escolar poniendo las competencias personales y profesionales al servicio de la mejora de su entorno. Desde este punto de inicio y, teniendo en cuenta al mismo tiempo, el actual enfoque por competencias de la Educación Superior, se proponen algunas propuestas metodológicas que pueden materializarse en buenas prácticas educativas, contribuyendo de esta forma al desarrollo del liderazgo del profesor y las competencias de empleabilidad desde su formación inicial.

© 2014 Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Peer-review under responsibility of the Organizing Committee of CITE2014.

Palabras clave: liderazgo educativo; liderazgo del profesorado; competencias del docente; formación preparatoria del docente

1. Introducción

La UNESCO en 1998 convocó en París una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, con la finalidad de poner en marcha un proceso de reforma y de encontrar soluciones a sus nuevos desafíos. Se celebraron cinco consultas regionales previas: La Habana, 1996; Dakar, 1997; Tokio, 1997; Palermo, 1997 y Beirut, 1998. Finalmente se redactó una Declaración conjunta que recoge las reflexiones y planes de acción aprobados en dichas reuniones. Se trata de un documento que proclama la misión y función de la educación superior y establece un marco de acción con las medidas a tomar por los sistemas e instituciones, tanto en el plano nacional como internacional. Entre los objetivos propuestos se incluyen los siguientes (UNESCO, 1998, art. 1):

- Reforzar y fomentar la misión de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.
- Formar ciudadanos altamente cualificados y responsables, que participen activamente en la sociedad.
- Proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades.
- Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática.

Del contenido de dicha declaración podemos destacar la expresa referencia a la función social de la universidad, a su cometido de preparar ciudadanos cualificados y de promover, generar y difundir conocimientos mediante la investigación y el fomento de la interdisciplinariedad. Sin duda se trata de un documento que puso de manifiesto y contribuyó al proceso de transformación universitaria que se está llevando a cabo a nivel mundial. En él se señalan los principales retos a los que se enfrenta la educación superior contemporánea, entre los que se encuentran la calidad, la internacionalización y el servicio a la sociedad (Tünnermann y De Souza, 2003).

Es pues misión de la Universidad preparar profesionales cualificados, dotados de las competencias necesarias que les permitan acceder al mercado laboral desarrollando un verdadero liderazgo profesional. Esto nos lleva a pensar cómo es posible desarrollar dicho liderazgo profesional desde el ámbito que nos compete, la formación de futuros maestros en los Grados de Educación. Para ello traemos a colación el término liderazgo educativo en el que se sitúa el liderazgo del profesor.

Precisamente hay algunas razones de actualidad que justifican la necesidad de plantear esta cuestión. A partir del año 2000, los estudios PISA muestran cómo en la mayoría de los países de la OCDE los centros escolares han ido incrementando su nivel de autonomía en diferentes ámbitos de decisión, tales como el desarrollo curricular, la organización y gestión, contratación del profesorado, la formación y la evaluación del proceso de enseñanza-

aprendizaje. El incremento de la autonomía y el empoderamiento de los equipos directivos suponen un cambio en el tipo de liderazgo, ya que éste es mucho más proactivo e implica un nivel más elevado de responsabilidad y de rendimiento de cuentas. En España concretamente, la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) promueve más que antes la autonomía de los centros (artículos 73 y 77). Por ello, se hace necesaria la creación de estructuras de liderazgo efectivo capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos de centro de forma eficiente para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: el trabajo del aula con los estudiantes. La Ley también reconoce la consideración de los miembros del equipo directivo y de los profesores como autoridad pública (artículo 78). Se apuesta por mejorar la calidad del sistema educativo donde el profesor es pieza clave y se observa la necesidad de mejorar el prestigio de la profesión docente y acometer nuevos objetivos y metodologías de aprendizaje.

Ante este panorama parece pertinente el objeto de estudio de este trabajo: analizar el liderazgo del profesor desde su formación inicial. Para ello partimos del análisis del liderazgo del profesor desde el enfoque actual por competencias en la Educación Superior, para pasar finalmente a aportar algunas propuestas que a modo de orientación puedan materializar buenas prácticas educativas en las aulas universitarias.

2. El liderazgo del profesor, competencias y empleabilidad

El liderazgo educativo, se ha estudiado ampliamente desde distintas perspectivas, motivo por el que se han acuñado términos que definen diversos tipos de liderazgo. En concreto, cuando se estudia el papel de los líderes escolares o directivos se alude al liderazgo transformacional, instruccional, pedagógico, para el aprendizaje, centrado en el aprendizaje o, para la justicia social (Aguerrondo y Vezub, 2011; Bernal, Jover, Ruiz, Vera, 2013; Neumerski, 2012). La consideración del liderazgo propio que puede ejercer un profesor se va abriendo paso en todos estos planteamientos, reconociendo la participación de los docentes como clave para lograr mejoras en las condiciones de aprendizaje y enseñanza en el centro educativo. Sin embargo es muy poco frecuente referirse al liderazgo del profesor en la literatura y no se trata explícitamente cómo un docente puede ejercer su liderazgo propio como profesor, aunque eso sí, se asume que la acción personal del docente, ejerciendo o no función directiva e independientemente de la posición que ocupe en la estructura organizativa, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro escolar.

Por esta razón gran parte de los estudios revisados sobre el liderazgo del profesor se vinculan a una temática muy relacionada: el desarrollo profesional del profesorado. En España, el liderazgo del profesor lo encontramos más vinculado a los programas, talleres y cursos de desarrollo profesional continuo los cuales abarcan un amplio abanico de temas de actualidad o innovación educativa. No obstante, está emergiendo una línea de desarrollo docente más vinculada al aprendizaje informal en el propio centro educativo (Darling-Hammond, Chung, Andree, Richardson y Orhanos, 2009) que permita al profesor conectar el conocimiento necesario con las experiencias individuales y las prácticas colectivas, es decir contextualizar el conocimiento que necesita saber en la práctica generando una reflexión compartida y significativa en su entorno más inmediato. Precisamente este marco de acción resalta el liderazgo del profesor en cuanto éste no puede entenderse si no es por referencia al contexto.

Los profesores líderes no ejercen un liderazgo individual ni lo son por su manera particular de enseñar, sino que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (McMaon, 2011, p. 792). Son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros, maestros persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (Beatty, 2011). Esto no suple o ignora el liderazgo directivo, sino al contrario, lo complementa ya que el director en la medida en que puede contar con personas que orientan, motivan e inducen cambios, cumplirá mejor su misión.

Acorde a lo expuesto, plantear el desarrollo del liderazgo del profesor desde la formación inicial implicará tener en cuenta que subyacen una doble vertiente en la actuación de un profesor líder: aquellos aspectos que tienen que ver más con sus características personales y profesionales y, al mismo tiempo, aquellos otros que tienen que ver con las características y condiciones del contexto en el que desarrollará su profesión. El liderazgo del profesor es difícil

que prospere si no es en un contexto que funcione como una comunidad profesional de aprendizaje. Un fuerte sentido de comunidad entre los profesores es el terreno propicio para el incremento de profesionalismo (Bolívar, 2011, p.270). Por tanto, el alumno que se prepara para ser profesor ha de poner sus capacidades personales al servicio de la mejora de su entorno, implicándose en cuestiones sociales y cívicas, como vía para buscar, en la medida de lo posible, solución o respuesta a los problemas y retos sociales actuales (Ugarte y Naval, 2010).

Desde este punto de partida analizamos cómo podría favorecerse el liderazgo de los futuros profesores en las aulas universitarias con vista al logro de la empleabilidad. En el marco de una formación universitaria orientada al desarrollo de competencias profesionales, parece inevitable referirnos a aquellas competencias que lo favorecen.

2.1. Las competencias del profesor para su empleabilidad

Fue en la Declaración de Bolonia de 1999 donde los ministros europeos de educación aceptaron el reto de construir el área europea de educación superior, con el objetivo de lograr una mayor compatibilidad y competitividad. Dicha declaración dio inicio a un principio de convergencia que tiene entre sus objetivos adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad, proporcionando a los estudiantes las competencias necesarias para el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social, científica y tecnológica (párrafo 1).

Llevarlo a cabo ha supuesto en nuestro país una adaptación y concreción legislativa. Así la Ley Orgánica de Universidades de 2007 señala la necesidad de una mayor implicación de las universidades en la mejora de la formación de sus graduados para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las demandas del sistema científico y tecnológico. Y el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos (preámbulo, párrafo 8).

En esta línea se manifiestan las órdenes ministeriales que regulan los nuevos planes de estudio universitarios conducentes a la profesión de maestro. Aspectos susceptibles de análisis son los diferentes módulos, materias y competencias establecidos en la ley y que deben aprender los docentes en la universidad (Orden ECI/3857/2007, Anexo. Apdo. 3). Tras observar las competencias profesionales relativas a los maestros de educación primaria, según la legislación, se refieren principalmente al conocimiento de: el diseño, planificación y evaluación de la actividad docente; las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje; los procesos de interacción comunicativa en el aula; las formas de comunicación con los distintos sectores de la comunidad educativa; y el currículo de las distintas áreas. A través de la adquisición de dichas competencias se considera que el futuro profesor aumenta su profesionalidad y, por tanto, su empleabilidad.

No obstante, el liderazgo del profesor no se contempla como una competencia más. Sí en cambio en otros informes internacionales como el proyecto Tunning (2006), el cual estableció como marco de referencia un conjunto de competencias genéricas, que todo titulado universitario debería poseer en mayor o menor grado, entre las cuales se sitúa la capacidad de liderazgo. De hecho, en sucesivos niveles de concreción, diversas universidades han incluido el liderazgo como competencia genérica o transversal en sus Grados de Educación.

Este hecho debiera conllevar un estudio en profundidad del liderazgo del profesor, más teniendo en cuenta el complejo marco teórico en el que éste se sitúa. No obstante, más allá de la incorporación en las programaciones oficiales del liderazgo como competencia profesional o bien, de aquellas competencias que lo posibilitan, es fundamental reconocer que su éxito dependerá en gran medida del componente metodológico. La metodología empleada puede facilitar que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes profesionales en las propias vivencias que se generen en la clase. Si, de acuerdo con Harris y Muijs (2004), para que el profesor ejercite su liderazgo, tiene que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje, parece razonable exigirlo desde sus primeros pasos formativos y por tanto preguntarse ¿qué metodología puede ayudar a los futuros maestros a desarrollar su liderazgo?

3. Orientaciones metodológicas para el desarrollo del liderazgo del profesor en su formación inicial

Ante el vacío hallado en la literatura sobre experiencias prácticas que puedan servir como referente, nos ocupamos a continuación de aquellas orientaciones metodológicas que pueden favorecer el fomento de las competencias y actitudes del liderazgo del futuro profesor. Para abordar la mejora individual orientada a la mejora del entorno, distinguimos actuaciones metodológicas individuales de actuaciones con el grupo-clase.

3.1. Orientaciones dirigidas al alumnado individualmente

Todo futuro profesor tiene el potencial para desarrollar su propia teoría personal. Se trata de un conocimiento práctico elaborado individualmente mediante procesos de reflexión y de experimentación personal, útil y directamente aplicable a la práctica (Moral y Pérez-García, 2009). Aunque el *Practicum* pueda ser el espacio privilegiado que posibilite a los alumnos el ejercicio de las competencias profesionales; y a los profesores evaluarlas, ya desde las asignaturas del Grado se pueden poner en marcha estrategias metodológicas específicas, múltiples, variadas y aplicables a diferentes situaciones que pueden servir para ayudar al alumno a conectar los conocimientos que tiene que aprender de su profesión, con vivencias, experiencias pasadas y también con las nuevas y las que están por venir. Algunas de las estrategias metodológicas sugeridas son las siguientes (Domingo, 2009; Moral, 1997): diario reflexivo individual; técnicas de observación sistemática; reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares; ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares; verbalización y narración de experiencias reales; detección y análisis de teorías implícitas del docente; detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación; utilización de la indagación como investigación; utilización didáctica de la confrontación o conflicto cognitivo; ejecución de proyectos de investigación-acción individuales; enseñanza simulada, realizando una grabación en vídeo de una situación de enseñanza y se analiza detenidamente cada uno de sus elementos.

Toda esta planificación y desarrollo posterior en las asignaturas tiene un efecto sobre la evaluación, piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, entendemos que el modelo de evaluación propicio para fomentar en los alumnos el liderazgo del profesor es el modelo de evaluación formativo centrado en el alumno, con el que se pretende guiar y ayudar a los alumnos a aprender (Brown y Pickford, 2013). Así la autoevaluación a través de autoinformes o rúbricas puede ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con la competencia desarrollada.

3.2. Orientaciones dirigidas al grupo-aula

El aula permite crear situaciones comunicativas con el grupo apoyadas en la significatividad de los contenidos. En esta línea algunas estrategias que ya cuentan con recorrido en la enseñanza superior son el portafolios, los debates, cine-fóruns, agrupamientos flexibles o grupos cooperativos (Blanchard y Muzás, 2005). También algunas de las estrategias individuales citadas anteriormente podrían, con las debidas adaptaciones, aplicarse grupalmente. Por ejemplo, el análisis de casos, llevando a cabo una comparación del análisis de profesores expertos y principiantes, o bien la investigación-acción en grupo planteando un proyecto completo sobre el que después se reflexione en clase.

Cabe destacar otras estrategias, menos desarrolladas en la Educación Superior como la interdisciplinariedad y el aprendizaje-servicio (service-learning). La interdisciplinariedad permite abordar y estructurar de forma ordenada y simultánea contenidos y disciplinas diversas, lo que resulta fundamental, especialmente en lo relativo al tratamiento de aspectos comunes (transversales) del currículo como puede ser el liderazgo (Quevedo y González, 2012). La interdisciplinariedad permite que los alumnos experimenten la coordinación entre iguales como futuro principio profesional docente ante la necesidad de coordinar por ejemplo un mismo trabajo desde varias asignaturas. Por su parte el service-learning permite integrar el aprendizaje académico con el servicio solidario en equipo a la comunidad con el fin de mejorarla.

Respecto a la evaluación formativa, el grupo de clase permite la evaluación entre iguales, que no necesariamente tiene por qué implicar responsabilidad en la calificación pero sí la participación en la toma de decisiones junto al profesor en los objetivos de aprendizaje y en los criterios de evaluación (López Pastor, 2013).

Por último, convendría ayudar a identificar mejor los liderazgos que emergen en las clases, teniendo en cuenta que no todos son positivos y que se entremezclan competencias académicas con otras más emocionales y sociales, aprendiendo a identificar a los liderazgos y líderes constructivos entre los propios compañeros para saber apoyarse y hacer sinergias que redunden en la mejora de la calidad de las tareas que se desarrollan en común.

4. Reflexiones finales

Lo anteriormente expuesto nos lleva a una serie de consideraciones que señalamos a continuación:

1. El marco teórico del liderazgo del profesor es complejo. No se define claramente como un liderazgo propio y no hay un acuerdo en qué lo constituye. Las escasas referencias lo asocian a otros tipos de liderazgo y también al desarrollo profesional del profesorado. Todavía se mantiene una visión del liderazgo muy centrada en la dirección de las escuelas, y esto ha llevado a pensar qué competencias requiere un profesor para ser directivo, pero no tanto a comprender cómo un docente puede ejercer su propio liderazgo para mejorar su formación profesional con vistas a la empleabilidad.
2. La ausencia de este marco teórico dificulta la puesta en práctica de experiencias para desarrollar el liderazgo del profesor en la formación inicial. No obstante, es una realidad que muchas Facultades incluyen la capacidad de liderazgo o para el liderazgo, como una competencia genérica o transversal en los planes de estudio de los Grados de Educación. Esta es una razón de peso para profundizar en un mejor conocimiento.
3. Actualmente, desde el enfoque por competencias, el desarrollo del liderazgo del profesor pasa inevitablemente por la mejora de la cualificación profesional de los futuros docentes; de forma que puedan acceder al mercado laboral sin perder de vista que también se precisa revalorizar el prestigio social de la profesión. Por ello el entrenamiento competencial requiere que el futuro profesor se plantee una relación clara entre la dimensión personal, es decir, los valores, propósitos y compromisos que concede a su profesión; y la dimensión social, referida a cómo interpreta las expectativas sociales y las exigencias puestas sobre ella.
4. Hay dos aspectos que convergen. Por un lado, el liderazgo del profesor no se entiende si no es en relación al contexto en el que ha de proyectar sus capacidades personales al servicio de la mejora de la educación. Por otro lado, el enfoque por competencias, resalta precisamente el carácter contextual del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo que el alumno llegue a ser competente cuando es capaz de transferir conocimientos, habilidades y actitudes a diferentes contextos. Tanto el fomento del liderazgo como de competencias profesionales en la formación inicial convergen en la dimensión contextual de la actuación de los futuros docentes. La buena actuación profesional del docente en el contexto en el que se desenvuelve posibilita, además de su empleabilidad, la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Por tanto, en la incorporación en la enseñanza universitaria de ciertas competencias que posibiliten el liderazgo del profesor, es preciso, además de ahondar en un mayor conocimiento, prestar atención al componente metodológico. Consideramos necesaria una metodología experiencial, activa, participativa en las que los alumnos tengan que implicarse. Nos hemos referido a la importancia de abordar actuaciones individuales y relacionadas con el grupo clase.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Leadership for Effective School Improvement: Support for Schools and Teachers' Professional Development in the Latin American Region. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.). *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 691-615). Rotterdam: Springer.
- Beatty, B. R. (2011). Leadership and Teacher Emotions. In C. Day & C. K. Lee (Ed.), *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change* (pp. 217-242). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En J. Argos y P. Ezquerro, *Liderazgo y Educación*, (pp.17-42).
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueve el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), p.253-275.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orhanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. N.P.: National Staff Development Council.
- Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999. <http://www.educacion.gob.es/boloniaeees/que.html> (accedido el 15 de abril de 2014).
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 19, 33-50.
- Harris, A., y Muijs, D. (2004). *Teacher leadership a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers*. http://www.gtce.org.uk/133031/133036/133039/teacher_leadership_project_report.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE nº 89, de 13 de abril de 2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).
- López Pastor, V. M. (2013). Fundamentación teórica y revision del estado de la cuestión. En M. V. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- McMahon, M. (2011). Leaders of Learning: Accomplished Teachers as Teacher Leaders. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.). *International Handbook of Leadership* (pp. 779-794). Dordrecht : Springer Netherlands.
- Moral, C. (1997). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: FORCE.
- Moral, C. y Pérez, M.P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Quevedo, V. y González, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos: departamentos didácticos y áreas de competencias*. Madrid: Wolters Kluwers.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).
- Tünnermann, C. y De Souza, M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la conferencia mundial sobre educación superior*. Paris: UNESCO.
- Tuning (2006). *Educational Structures in Europe*. <http://www.unideusto.org/tuning/> (accedido el 15 de abril de 2014).
- Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior*. Paris: UNESCO.