

El Ejercicio del Liderazgo Docente en Colombia: Voces de los Maestros

**Ana María Barbosa Gómez
Claudia Aideri Briceño Vargas
Yuly Mayerly Gómez Rincón
Mónica María Lizarazo Sierra.
Tatiana Maguin Martínez**

Directora de tesis: Clelia Pineda Báez, PhD

**Maestría en Educación
Facultad de Educación
Universidad de La Sabana
Chía, Junio 13 de 2018**

Tabla de Contenidos

Resumen	6
Abstract	7
Capítulo 1	8
Planteamiento del Problema	8
Antecedentes.....	9
Preguntas de Investigación.....	16
Objetivos de Investigación	16
Justificación	17
Capítulo 2	19
Marco Teórico	19
La Evolución del Concepto Liderazgo: Breve Recorrido.....	19
Liderazgo Distribuido.....	22
Liderazgo Docente	26
El perfil del docente líder.....	28
Creencias.....	29
Estado del Arte sobre Liderazgo Docente.....	30
Capítulo 3	41
Metodología	41
Tipo de Estudio	41
Contexto	42
Población	43
Aspectos Éticos	45
Instrumento.....	46
Entrevista.....	46
Descripción General del Procedimiento de recolección de datos.....	49
Capítulo 4	52
Análisis de Datos	52
Marco de Análisis	52
Categorías que Emergen del Análisis.....	59
Categoría 1: Creencias centradas en la visión, el trabajo colectivo y la coherencia entre discurso y actuación.	60

Subcategoría 1: Visionarios y orientadores de procesos de cambio.	60
Subcategoría 2: Promotores de liderazgo.....	64
Subcategoría 3: Coherencia entre discurso y actuación.....	66
Categoría 2: logros y dificultades en el ejercicio del liderazgo.....	67
Subcategoría 1: Logros del ejercicio de liderazgo: trascendencia y movilización.	67
Subcategoría 2: Crisis y tensiones asociadas al liderazgo docente..	72
Subcategoría 3: Carencia de recursos y tensiones asociadas a los procesos de rendición de cuentas.	76
Categoría 3: Liderazgo docente y la utilidad de los programas de formación.....	78
Subcategoría 1: Fortalecimiento de la toma de decisiones informada.	79
Subcategoría 2: Una tarea pendiente, Fortalecer la coherencia y el acompañamiento.	85
Capítulo 5	90
Conclusiones y discusión	90
Recomendaciones	95
Preguntas para futuras investigaciones	96
Limitaciones del estudio	97
Referencias	98
Anexos	106
Anexo 1: Carta a directores por correo.....	106
Anexo 2: Matriz de seguimiento.....	107
Anexo 3: Formato de Consentimiento Informado.....	108
Anexo 4: Matriz de entrevista.....	109
Anexo 5: Carta a expertos.....	111
Anexo 6: Entrevista pilotaje.....	115
Anexo 7: Transcripción de una entrevista.....	117
Anexo 8: Matriz información participantes.....	119

Lista de Tablas

Tabla 1	13
Colombia en Latinoamérica	
Tabla 2	45
Datos de la población.	
Tabla 3	48
Matriz de la estructura de entrevista	
Tabla 4	51
Convenciones de transcripción	
Tabla 5	53
Codificación abierta	
Tabla 6	59
Cuadro de organización de categorías y subcategorías	

Lista de Figuras

Figura 1.	50
Descripción proceso de recolección de datos	
Figura 2	57
Ejemplo de codificación axial	
Figura 3	58
Ejemplo de codificación selectiva	
Figura 4	79
Organización subcategoría 1	

Resumen

Esta investigación se inicia a partir de la ausencia de estudios relacionados con el tema del liderazgo docente en Colombia. Los objetivos se centran en: (1) interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de un grupo de docentes, (2) identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes y (3) determinar, desde su perspectiva, las transformaciones en su ejercicio de liderazgo propiciado por los programas de cualificación de posgrado en los que participaron. El estudio de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo empleó entrevistas a profundidad con 21 docentes, participantes de programas posgraduales de la Ruta de Formación de la Universidad de La Sabana. Los resultados indican que el docente-líder se concibe como un visionario con un buen manejo de habilidades comunicativas y sociales que lo convierten en modelo ejemplarizante dentro de la comunidad. La investigación resalta su rol como gestor de innovaciones y como agente en la movilización de acciones y grupos de personas y pone de relieve la injerencia del relacionamiento apropiado con directivos docentes y pares en la realización de sus propuestas. En cuanto a la injerencia de la cualificación en el ejercicio del liderazgo, ésta se presenta como una oportunidad de generar espacios de reflexión que le llevan a fundamentar sus acciones en la teoría y a proponer mejores alternativas para el desarrollo de sus habilidades y talentos. La investigación enfatiza la necesidad de generar sinergias entre la universidad y el estudiante para responder de manera más asertiva a sus necesidades de formación y al acompañamiento en sus proyectos.

Palabras Claves: Liderazgo docente, liderazgo distribuido, cualificación docente, creencias de liderazgo

Abstract

This research responds to the absence of studies related to the topic of teacher leadership in Colombia. The main objectives were: (1) interpreting the beliefs about the concept of leadership from a group of teachers, (2) identifying motivations, difficulties and achievements in their role as leaders and (3) determining, from their perspective, the transformations in their leadership fostered by the graduate qualification programs in which they participated. This qualitative, descriptive and interpretative study collected data through in-depth interviews from 21 teachers who were participants of postgraduate programs of the “Ruta de Formación”, a program of Universidad de La Sabana. The results indicate teacher-leaders believed they were visionaries characterized by solid communication and social skills and were exemplary models within the community. The research highlights their role as innovators and as agents for the mobilization of actions and groups of people, and shows the influence of healthy relationships with principals and peers in the realization of their proposals. The research also reveals that qualification programs are opportunities to generate reflections that lead them to take actions based on the theory and to propose alternatives for the development of their skills and talents. The research emphasizes the need to generate synergies between the university and the student to respond more assertively to their qualification needs and support their process.

Key Words: Teacher leadership, distributed leadership, leadership beliefs, teacher qualification

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

El liderazgo ha sido un tema explorado desde diversos ángulos y en campos tan variados como la administración, la política y la educación. Su importancia está demostrada porque históricamente han estado presentes individuos que se han destacado por impulsar a otros en la búsqueda de mejores condiciones de vida. Contar con una definición precisa de liderazgo es una tarea compleja. Eddy y VanDerLinden (2006) señalan que la evolución del término ha estado marcada por un paso de roles formales a informales, de énfasis en el individuo a concepciones más colectivas de liderazgo como el transformacional, el inclusivo y el distribuido en los que se valoran los esfuerzos grupales y se abandonan las nociones del líder como héroe.

En el campo educativo el término ha estado asociado a la función de rectores y directivos escolares, por cuanto se cree que son ellos los encargados de llevar a cabo los procesos de evaluación, planeación y transformación institucional. Entendido de esta manera, el liderazgo se asocia con los procesos de gestión y administración centrados en una concepción burocrática de la institución y trae como consecuencia el soslayar el papel del educador como líder de su entorno. Convierte al docente además en un seguidor y ejecutor de los planes de los directivos escolares y deja de lado su rol como gestor de cambios.

Sin embargo, la influencia del liderazgo docente en la transformación escolar ha sido documentada en diversos contextos internacionales. Leithwood, et al. (2006, citados en Bolívar, 2010) y Leithwood, Harris y Strauss (2010), demostraron que es el factor más preponderante en los logros de aprendizaje de los estudiantes en razón a que son los profesores quienes tienen a su cargo la potenciación del currículo y las prácticas instruccionales. Coggins y McGovern (2014), Horn y Marfán (2010) afirman que el docente juega un papel preponderante en las oportunidades

de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes y en su desempeño académico. Bolívar (2010) señala que, al asumir un liderazgo instruccional o pedagógico, los maestros focalizan sus acciones en el aprendizaje de los estudiantes, y que los centros escolares con buenos resultados son el producto de un eficiente trabajo de dirección escolar y de liderazgo compartido. Esta misma postura es sostenida por Slegers, Thoonen, Oort y Peetsma (2014) quienes señalan además que las mejoras escolares dependen de factores motivacionales y de condiciones de aprendizaje que se desprenden del crecimiento profesional del docente. York-Barr y Duke (2004) reafirman la idea de que el liderazgo docente es un proceso mediante el cual se incrementan las oportunidades de aprendizaje y los logros del alumnado, y que ese proceso está fuertemente influenciado por el trabajo individual y colectivo de los profesores, y su capacidad para convencer y movilizar a otros. Un docente que ejerce su liderazgo genera transformaciones en su institución y convoca a sus pares a hacer parte de estos cambios de manera activa y acertada. La trayectoria que traza el líder docente le lleva a exigirse a sí mismo y a proponer nuevas metas que trascienden al aula. Es, por consiguiente, un actor fundamental en el desarrollo y avance de la calidad educativa.

Antecedentes

La literatura sobre el tema del liderazgo docente es amplia y diversa. Crowther, Ferguson, y Hann (2009), señalan que, por más de 30 años, se ha explorado y documentado en diferentes partes del mundo y ha demostrado que “prospera en ambientes innovadores y es conducido bajo tierra por aquellos estandarizados de donde puede resurgir para volcarse contra el sistema mismo en defensa de la dignidad de los maestros y de las situaciones a las que ellos sirven” (p. 11). Ross, Adams, Bondy, Dana, Dodman y Swain, (2011) señalan que el tema está al centro de las agendas de formación profesional y de política educativa en países como Estados Unidos, Italia, el Reino Unido y con gran notoriedad en Australia y Nueva Zelandia. En estas dos naciones se han llevado

a cabo un sinnúmero de estudios que han llevado a la formulación de estrategias de preparación docente. (Andrews, Ganz, Baggetta, Han, & Lim, 2010; Ross et al., 2011).

El rastreo de información sobre liderazgo docente en Latinoamérica lleva a concluir que se ha tratado muy tangencialmente en los estudios sobre liderazgo educativo. Horn y Marfán (2010) en su meta-análisis de estudios realizados en Chile, aluden a las tareas de rectores, directivos, coordinadores y concluyen que independientemente de la concepción de liderazgo que se maneje, este incide en los logros de los alumnos. Empero, no se hace una descripción de investigaciones sobre el trabajo de maestros líderes. Esto guarda coherencia con lo señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2012) y con United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2014) en cuyos trabajos se indica que la investigación sobre el liderazgo docente en América Latina es escasa y que los estudios realizados se han centrado mayoritariamente en los modelos de dirección escolar y su conexión con la eficacia escolar, obviando el papel del maestro como gestor de cambios y como dinamizador de la escuela. Bernal e Ibarrola (2015) añaden que los maestros se mencionan tangencialmente en los modelos de liderazgo utilizados en la región y que se necesita más investigación para describir las características de los docentes líderes eficaces.

Riveros-Barrera (2012) considera que “el liderazgo educativo es un proceso especializado de fuerte injerencia social” (p. 293). Que debe ser compartido por todos los agentes de la institución educativa y no recaer exclusivamente en los coordinadores o los rectores. Es posible también pensar en la escuela como el escenario donde convergen distintas formas de liderazgo (Rodríguez-Molina, 2011) como el administrativo y el pedagógico, siendo el segundo el que generalmente, aunque no de manera exclusiva, ejercen los profesores. Varios autores (Bernal & Ibarrola, 2015; Bolívar, 2010; Cárdenas & Campos, 2012; Coggins & MaGovern, 2014; Galdames & Rodríguez, 2010; Hallinger & Heck, 2012; Horn & Marfán, 2010; Riveros-Barrera, 2012; Rodríguez-Molina,

2011) afirman que fomentar el liderazgo distribuido y promover el liderazgo docente abre el espacio para la mejora educativa, en primer lugar, porque se fomenta el trabajo colaborativo, y en segundo lugar porque el reconocimiento de la labor del profesor líder estimula la motivación para el buen trabajo y genera ambientes más amenos y cálidos (Bernal & Ibarrola, 2015; Bolívar, 2010). En cuanto al primer aspecto, varios estudios han mostrado que los docentes líderes crean relaciones de trabajo con sus pares y monitorean sus prácticas pedagógicas lo cual redundará en la consolidación de proyectos de carácter interdisciplinar y en propuestas formativas más pertinentes que incluyen experiencias de aprendizaje de mayor calidad dentro y fuera del aula de clase (Bernal & Ibarrola, 2015; Coggins & MacGovern, 2014; Ramírez-González, 2015). En relación con el segundo aspecto, es decir el motivacional, se sabe que en la medida que se genere el liderazgo docente en las instituciones educativas, estamos haciendo un reconocimiento a la labor docente, es decir le estamos dando un status a la profesión docente en la comunidad, por lo tanto, la profesión docente se está dignificando, lo que influye emocionalmente en ellos y juega un papel fundamental en su desempeño (Bernal & Ibarrola, 2015; Bolívar, 2010; Cárdenas & Campos, 2012; Nusche & Moorman, 2009; Pont, 2009; Rodríguez, 2009; Tapia-Gutiérrez, Mansilla-Sepúlveda, Becerra-Peña, & Saavedra-Muñoz, 2011).

Es incuestionable que un buen docente ejerce una fuerte influencia en los procesos y logros de aprendizaje de sus estudiantes. Desde una mirada de desempeño, los resultados en pruebas como Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS, 2007) y Program for International Student Assessment (PISA, 2015) así lo demuestran ya que aquellos países que cuentan con un cuerpo profesoral altamente calificado y con propuestas de cualificación docente sólidas obtienen resultados muy satisfactorios en esas pruebas. Tal es el caso de Finlandia, que como señalan Crowther, et al. (2009) se caracteriza además por una visión compartida de liderazgo escolar.

Para el caso Latinoamericano, los pobres resultados en esas pruebas (Méndez, 2015) muestran serias falencias en la preparación docente, vacíos metodológicos o de otra índole que pueden estar incidiendo en ellos de manera negativa. Es posible enfrentar esta situación si se mejoran las condiciones laborales y económicas de los docentes y sobre todo si se hace una fuerte inversión en su cualificación (Bolívar, 2010; Coggins & MacGovern, 2014; Gómez, 2013; Ramírez-González, 2015; Rodríguez, Cárdenas & Campos, 2012; Rodríguez-Molina, 2011; Vázquez, et al., 2014). Para el caso colombiano, Gómez (2013) afirma que la participación “en ambas pruebas: TIMSS (1995) y PISA (2006 - 2007 - 2009), arrojó resultados muy pobres, lo que indica que lo que se enseña en este país está muy lejos o es muy atrasado o es muy distinto de los estándares internacionales” (p. 149). En áreas como matemáticas, ciencias y lenguaje, Colombia presenta una gran diferencia a nivel de puntajes comparada con países como Singapur, Finlandia, y Corea. En el caso de Colombia los mejores puntajes en estas áreas no alcanzan a los puntajes inferiores de los países anteriormente mencionados. Por otro lado, estas pruebas dejan ver que los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del nivel 1, lo que pone en descubierto un bajo dominio científico y tecnológico (Gómez, 2013). Hoy en día la situación es muy parecida pues, aunque se observan ligeras mejoras en los resultados de PISA 2015 y en la Prueba TIMSS 2007; los resultados siguen siendo preocupantes. Fernandes, Lopera y Cervantes (2010) en su informe sobre el desempeño de Colombia en las pruebas TIMSS en matemáticas y ciencias para grados octavo y cuarto, afirman que “los puntajes promedio de Colombia están por debajo del promedio TIMSS en ambas áreas y grados” (p. 16). Estos desempeños son comparados con países como Ucrania, Turquía e Irán, que tienen un desarrollo humano similar al de Colombia, y que lograron mejores resultados en estas pruebas. La Tabla 1 refleja la situación que según el ICFES muestra que Colombia en las pruebas PISA 2015 “ha mejorado el puntaje promedio en cada una de las pruebas y está cerrando las brechas de aprendizaje frente a países como Chile, Uruguay, Brasil y

México” (p. 23). Según Méndez (2015) la preparación y actualización permanente del saber docente tendrá una considerable injerencia en los resultados de los estudiantes colombianos.

Tabla 1

Colombia en las pruebas PISA en comparación con otros países de Latinoamérica

País	Lectura				Matemáticas				Ciencias			
	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015
Chile	442	449	441	459	411	421	423	423	438	448	445	447
Uruguay	413	426	411	437	427	427	409	418	428	427	416	435
Argentina	374	398	396	-	381	388	388	-	391	401	406	-
Costa Rica	-	443	441	427	-	409	407	400	-	431	429	420
Colombia	385	413	403	425	370	381	376	390	388	402	399	416
México	410	425	424	423	406	419	413	408	410	416	415	416
Brasil	393	412	410	407	370	386	391	377	390	405	405	401
Perú	-	370	384	398	-	365	368	387	-	369	373	397
República Dominicana	-	-	-	358	-	-	-	328	-	-	-	332

Tomado de ICFES. Resumen ejecutivo Colombia en Pisa 2015.

Lo anterior, conduce a reflexionar sobre el papel que cumplen los programas de cualificación docente y su relación con el liderazgo. Si bien un número de estudios se han focalizado en el impacto de formas de liderazgo en la escuela (Hallinger & Heck, 2012; Harris, 2003; Horn & Marfán, 2010; Slegers, et al., 2014), las percepciones y experiencias de los profesores sobre experiencias de liderazgo (Cheng & Szeto, 2016; Coggins & McGovern, 2014), en determinar concepciones de liderazgo de los maestros y su influencia en las prácticas escolares (Bernal & Ibarrola, 2015; Fairman & Mcckenzie, 2015; López, 2013), en examinar el valor que

tienen los programas encaminados al desarrollo profesional de los docentes en el ejercicio del liderazgo desde su propia perspectiva (Snoek & Volman, 2014) y desde la de los directores en el ejercicio del liderazgo (Ross et al., 2011), muy pocos se han concentrado en determinar el impacto de programas posgraduales. Cuando se examina la literatura sobre este tema en Latinoamérica, y particularmente en Colombia, se observa una ausencia de estudios que abordan este campo.

Las ideas señaladas anteriormente llevan a reflexionar sobre dos aspectos. El primero se relaciona con la necesidad de caracterizar y analizar el liderazgo docente en nuestro país y el segundo con la importancia de examinar el papel que están cumpliendo las políticas de cualificación en Colombia en la promoción del liderazgo docente. De manera más concreta, se abre el espacio para reflexionar sobre el impacto de la política educativa en Bogotá en los últimos cinco años, cuyo interés se ha centrado en la profesionalización docente en aras de mejorar la calidad de la experiencia educativa que se ofrece a los niños y niñas de las instituciones públicas en la ciudad de Bogotá.

En Colombia en los últimas dos décadas se han desarrollado planes y proyectos con el objetivo de generar espacios de cualificación docente, tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, iniciativas que nacen a partir de lo propuesto en el Plan Decenal de Desarrollo Educativo de 1996 - 2006 y el decreto 709 de 1996, documentos en los cuales se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores, este asume la formación y profesionalización docente como un factor determinante de la calidad educativa; durante esta década se plantean los primeros pasos hacia la formación de un Sistema Nacional de Formación de Docentes con los objetivos de estructurar políticas públicas en este campo, configurar el rol del docente y aportar al sistema de formación, en este contexto se promulga el decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización docente.

Los planteamientos del Plan Decenal de Educación de 2006 - 2015, continúan girando en torno a la necesidad de la cualificación y mejoramiento de las condiciones de desempeño de los docentes para la formación; la resolución 0029 de 2007 establece los cursos, créditos para ascenso en el escalafón, seminarios y talleres para cursos de actualización docente. En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, se estructura el Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores, el cual presenta un documento con avances significativos históricos, teóricos y referentes internacionales sobre la profesionalización de los docentes, basados en el análisis de las condiciones y problemáticas actuales de la educación.

Estos avances en materia de políticas en pro de mejorar la calidad docente a nivel nacional abren un espacio para reflexionar sobre el impacto de estas, en la ciudad de Bogotá; en el Acuerdo 119 de 2004 dentro de la política de Bogotá Sin Indiferencia, se generan estrategias para fortalecer procesos de investigación científica y tecnológica de formación docente, con programas como “Apoyo a la Investigación e Innovación Pedagógica y Educativa”. Estas políticas centradas en el mejoramiento de desempeño del profesor para atender a las necesidades del siglo XXI, años más tarde se establece el Acuerdo 308 de 2008, bajo el plan de trabajo de la administración "Bogotá Positiva" en la cual se generan estrategias de capacitación de coordinadores y rectores.

En el marco del Plan de Desarrollo 2012 - 2016 “Bogotá Humana” se presenta el proyecto 894 “Maestros Empoderados con bienestar y mejor formación” como una propuesta de formación a nivel postgrado de docentes vinculados a la Secretaria de Educación, en los niveles de especialización, maestría y doctorado en diferentes universidades de alta calidad de la ciudad Bogotá.

Como parte del aporte a la profesionalización de docentes de la capital colombiana y en respuesta a la política pública propuesta en los últimos años en el país, la Universidad de La Sabana,

como institución acreditada de alta calidad, ha tenido a su cargo la profesionalización de gran número de estudiantes distribuidos en 11 programas de posgrado congregados en la Ruta de Formación. Si bien el programa no manifiesta de forma explícita el tratamiento del liderazgo, se asume que los docentes participantes desarrollan o mejoran sus habilidades y procesos como líderes en sus instituciones a través de los proyectos que llevan a cabo o en los que participan. Este aspecto, sumado al hecho que el tema de liderazgo educativo ha sido estudiado con gran profundidad a nivel internacional (Andrews, 2010) es escasa la literatura sobre liderazgo en Latinoamérica y principalmente en Colombia. Para responder a este vacío, esta investigación tiene como objetivos interpretar los valores y creencias que subyacen a las concepciones de liderazgo de un grupo de maestros y determinar el aporte de los programas de posgrado en el desarrollo y ejercicio del liderazgo docente. Más puntualmente se plantean los siguientes interrogantes y objetivos.

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles creencias de liderazgo tiene un grupo de docentes en programas de posgrado?
- ¿Cómo han vivido su experiencia de liderazgo los docentes?
- ¿Cómo creen los docentes que los programas de posgrado han influenciado su liderazgo?

Objetivos de Investigación

- Interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de los docentes.
- Identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes.
- Determinar, desde la óptica docente, las transformaciones en el ejercicio del liderazgo propiciado por los programas de formación en los que participaron.

Justificación

La revisión de literatura lleva a concluir que la investigación sobre liderazgo docente en nuestro país es escasa y que el tema de la influencia de los programas de formación posgradual en el ejercicio del liderazgo docente no ha sido examinado. Estos vacíos se constituyen en la razón fundamental para realizar este proyecto de investigación. Con los resultados que se obtengan se pretende: En primera instancia, hacer una aproximación al tema del liderazgo docente desde las experiencias vividas por miembros de instituciones educativas que participaron en un programa encaminado a fortalecer su desarrollo profesional.

En segundo lugar, con este proyecto se busca reivindicar la imagen del docente como líder en nuestro contexto. Como menciona Katzenmeyer y Moller (2001), “El despertar este gigante dormido de liderazgo de los maestros tiene un potencial limitado para hacer una diferencia real en el ritmo y la profundidad del cambio de la escuela” (citado en Danielson, 2007, p. 102). El liderazgo docente tiene un papel fundamental en el desarrollo integral de la persona del estudiante dentro y fuera del aula. Permite establecer, promover y participar en forma directa o indirecta proyectos, investigaciones o actividades que trascienden en la comunidad por su interés de resolver necesidades o dar respuesta a inquietudes de los integrantes que conforman la institución educativa. Por lo anterior, es necesario definir y caracterizar al docente líder como agente directo de cambio y transformación, teniendo como resultado mejor calidad educativa reflejada en los desempeños de sus estudiantes y que se articulan con otras áreas del conocimiento.

Como tercer punto, es necesario reflexionar sobre el papel que cumple el liderazgo docente en los profesores que cuentan con oportunidades de profesionalización generadas por las políticas públicas educativas y analizar los cambios que se presentan en las prácticas educativas que proponen los docentes para responder a necesidades de sus contextos y que son objeto de sus investigaciones.

Además, este trabajo pretende contribuir a las reflexiones sobre las redes de trabajo y el relacionamiento en la escuela como parte del trabajo de los maestros líderes. La literatura muestra de forma reiterativa que los docentes líderes crean relaciones de trabajo con sus pares en las que la realimentación y la colaboración se conjugan con el aprovechamiento del saber pedagógico, metodológico y didáctico docente en aras de producir cambios en la escuela (Coggins & McGovern, 2014; Danielson, 2007; Danielson, 2006; Galdames, 2010; Horn & Marfán, 2010; Limerick, et al., 1998, citados en Andrews & Crowther, 2006; Vásquez, Bernal & Liesa,, 2014; Rodríguez, 2010; Soto, 2013).

Por último, este trabajo busca fortalecer la línea de investigación de la Maestría en Educación: Política e Innovación educativa. El propósito de esta línea es: “generar conocimientos teóricos y metodológicos sobre la implementación e impacto de las políticas educativas en la institución educativa, desde la óptica de la innovación” (p. 4). Por lo tanto, se busca dar solución a problemáticas socioeducativas y poder motivar a otros, para la generación de nuevas investigaciones, en este campo y que sirvan para la formación de nuevos docentes líderes que aporten desde su quehacer al cambio y transformación de la realidad educativa de nuestro país.

Capítulo 2

Marco Teórico

Según el diccionario de la Real Academia Española, el concepto de liderazgo se asocia con la condición y ejercicio del líder. Su raíz etimológica alude al que ha recibido el cargo de guía. Se deriva del sufijo - *azgo* que significa conjunto de actividades propias de algo o alguien y la palabra inglesa *leader* que significa guía. Es decir, el liderazgo refiere al conjunto de actividades encabezadas por un individuo o líder. Según Leithwood, et al. (2006, citados en Bolívar, 2010) es la capacidad de influir o intervenir en los otros con un propósito de mejora colectiva en una meta propuesta.

Un líder, en el campo educativo, es un individuo que ejerce influencia para orientar, motivar a toda la comunidad de la escuela, y en particular fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa & Lloyd 2009; Vásquez et al., 2014). Se caracteriza además por ser un modelo de autoridad sin que ello implique ejercer prácticas autoritarias. Lo guía su visión de proyección de la institución educativa planteada en el marco de valores claros. Además, dinamiza los procesos curriculares y pedagógicos de la institución (Robinson, et al., 2009). Esto se reafirma en palabras de Fullan (2001) quien expresa que: “la prueba de fuego de todo liderazgo es si moviliza el compromiso de las personas para poner su energía en acciones destinadas a mejorar cosas. Es el compromiso individual, pero sobre todo la movilización colectiva” (citado en Danielson, 2006, p. 9).

La Evolución del Concepto Liderazgo: Breve Recorrido

Lupano y Castro (2008) señalan que el campo del liderazgo se ha estudiado desde perspectivas cognitivas, conductuales y de personalidad que en general buscan establecer rasgos

del líder, comprender sus comportamientos y examinar las relaciones que estos establecen con sus seguidores y con el contexto.

En sus inicios, los estudios sobre liderazgo se centraron en determinar los rasgos diferenciales de grandes figuras históricas como Alejandro Magno o Napoleón. Así surge lo que se denominó a principios del siglo XX como la teoría del gran hombre, cuya visión plantea que los atributos de liderazgo son innatos y que no son susceptibles de desarrollo (Estrada, 2007). A partir de 1920 esa concepción evoluciona hacia lo que se llamó la teoría de los rasgos, que profundizaba sobre las características de los líderes y sugería que entre sus atributos estaban altos niveles de energía, inteligencia, intuición y capacidad para prever y persuadir (Lupano & Castro 2008).

Años más tarde, en la década del cincuenta y sesenta en la Universidad Estatal de Ohio surge la teoría del comportamiento, de la cual se desprende la noción de que entre los atributos de un líder está su conducta hacia el logro de objetivos, la definición de roles, tareas y los procesos para llevarlas a cabo (Lussier & Achua, 2009, citados en García-Solarte, 2015). La teoría propone, además, una dimensión denominada ‘consideración’ que se basa en la idea del mantenimiento de las relaciones entre el líder y sus seguidores, la cual se fundamenta en el respeto y la confianza que se tiene entre ellos. Palomino (2009) plantea que esta teoría se centra en lo que el líder hace y como lo hace, y no necesariamente en sus atributos. Lupano y Castro (2008) proponen otras dos tendencias generadas paralelamente a las anteriores por la Universidad de Michigan que definen dos tipos de comportamientos presentes en el liderazgo. El primero centrado en el trabajo, es decir en las actividades orientadas por el líder, y el segundo centrado en los trabajadores, y enfocado en las necesidades humanas de los subordinados.

Lewin (1951) propone tres estilos de liderazgo: el autocrático, el democrático y el *laissez faire*. El primero se refiere al empleo y cumplimiento de órdenes. Es un estilo en el que predomina la capacidad de mando y en el que la participación de los subordinados es limitada. El segundo o

democrático se caracteriza por fomentar la participación de los subordinados y porque favorece la retroalimentación como oportunidad para dirigir. El último, el estilo *laissez faire*, se caracteriza por el papel mediador que asume el líder y porque los subordinados fijan sus metas y trazan las rutas para su logro, con lo cual se abre el paso a un mayor grado de autonomía e independencia (García-Solarte, 2015).

Años más adelante, alrededor de la década de los años sesenta surge la teoría de la contingencia, que sugiere que poseer ciertos rasgos o comportamientos no garantizan el ejercicio del liderazgo. Esta postura plantea que las cualidades del líder y su relacionamiento con los seguidores están condicionadas por la interacción entre ellos dos y los entornos en los que se desenvuelven. Desde la mirada de Fiedler (1961, citado en García-Solarte, 2015), el comportamiento del líder se ve afectado por el contexto en el que ejerce el liderazgo y ello determina su efectividad. Se resalta el apoyo socio-emocional que brinda el líder a sus seguidores y el papel central de la interacción entre ellos.

Por último, se presenta la teoría emergente la cual tiene sus inicios a mediados de la década de los sesenta e inicios de los setenta. Esta teoría se enfoca en el liderazgo transaccional y transformacional. El primero refiere a la dinámica de interacción entre el líder y sus seguidores (Daft, 2006). En el que el líder identifica deseos y preferencias de sus seguidores y les ayuda a alcanzar el rendimiento requerido para lograr la recompensa que ellos desean. En este tipo de liderazgo es común encontrar situaciones de castigo y retroalimentación por el incumplimiento de las metas establecidas.

El liderazgo transformacional, por su parte, es entendido como aquel liderazgo determinado a generar transformaciones progresivas en la organización y en quien hace parte de ella (Daft, 2006). Desde esta postura, un líder transformacional posee la habilidad para inspirar a los subordinados en el logro de objetivos mayores a los inicialmente planeados y para obtener

recompensas intrínsecas. Se caracteriza también por convertir a los seguidores en líderes, es decir, por generar espacios en los cuales se puedan potenciar nuevos líderes, lo que a su vez genera altos índices de autoestima y autorrealización personal. Se busca además el bienestar de la institución u organización y mantener el ideal de los objetivos propuestos.

Como se observa, el concepto del liderazgo ha evolucionado de posturas centradas solamente en los rasgos distintivos de una persona, a visiones que abarcan su relacionamiento con los seguidores, al papel de la interacción, a la injerencia del contexto en el que interactúan líderes y seguidores y a tendencias más centradas en la potenciación de otros. En este último sentido, surge una postura que ha tomado fuerza en las últimas décadas, tanto en el campo empresarial como en el educativo, y que alude al trabajo mancomunado entre actores que asumen tareas en pro de un bienestar común. A este tipo de liderazgo se le denomina distribuido.

Liderazgo Distribuido

Este tipo de liderazgo está fundamentado en dos vertientes: la teoría de la actividad y la cognición distribuida (Bolden, 2011; López, 2013; Spillane, Halverson & Diamond, 2004). La primera, hace referencia a los comportamientos y conocimientos que se generan en un momento y contexto específico y que están mediados por la interacción dialógica entre individuos. Alude así, a las relaciones sociales y culturales entre diferentes actores en la realización de una actividad. De manera más concreta, refiere a un sistema de engranajes en el que todos los actores trabajan por el logro de un bien común. López (2013) señala el carácter itinerante e intersubjetivo de la actividad humana y su injerencia en la construcción de conocimiento:

Las actividades humanas son sistemas complejos que cambian en forma continua, interactúan y se reorganizan a medida que las personas se adaptan y producen transformaciones en el ambiente. En otras palabras, esto significa que el conocimiento no

se produce en forma individual, sino que es inter subjetivo, la actividad humana es social. El cambio no se produce en un único sentido, se genera a partir de una actividad conjunta, ya que los sistemas de actividad son dialécticos, sean éstos cooperativos, conflictivos, de frente o a través de redes virtuales (p. 84).

Esta mirada, centrada en lo colectivo, se fundamenta en el trabajo de Engeström (1999, citado en Bolden, 2011) quien propuso que la actividad humana es el resultado de interacciones mediadas y recíprocas que involucran a las personas, los objetos y los contextos; es evolutiva y adaptativa al tiempo y al espacio y determina las formas que asumen las organizaciones. Es decir, la actividad humana no es estática, sino que se transforma en la medida en que se generan interacciones entre los individuos, sus contextos sociales y culturales, sus normas y sus divisiones de trabajo. Se habla entonces de una distribución del liderazgo porque se reconoce el aporte y trabajo de todos aquellos que se involucran en la gestión y liderazgo, sin que ello esté restringido a quienes ocupan cargos formales (Bolden, 2011). El hecho de que la actividad humana esté en permanente fluidez hace que también lo haga la iniciativa (López, 2013). Esto a su vez como dice Gronn (2002) redundando en la “acción concertada” (citado en Bolden, 2011, p. 252) que se define como la práctica compartida en la que el compromiso, la colaboración y las prácticas intuitivas laborales se manifiestan como lo afirma Gronn (2002) en formas de “agencia conjunta” (citado en Bolden, 2011, p. 252).

La otra teoría sobre la que se fundamenta el liderazgo distribuido es la cognición distribuida que se refiere a que “la cognición y experiencia humana están integralmente unidas a los contextos físicos, humanos y culturales en que ocurren” (Bolden, 2011, p. 253). Es decir, la construcción de conocimiento no es una cuestión puramente cognitiva, sino que implica las relaciones entre actores, situaciones, acciones y artefactos. López (2013) afirma que “la actividad cognitiva se extiende a los actores y los artefactos para dar sentido a la situación, por lo tanto, es importante reconocer la naturaleza versátil de cualquier situación” (p. 85). En consecuencia, el liderazgo no se puede

desligar de los contextos, las personas, los sucesos, los lugares, los tiempos en el que ocurre. Todos esos elementos confluyen en su ejercicio. Según Spillane (2006), el liderazgo distribuido es una 'práctica situada' que involucra el trabajo realizado por aquellos en cargos formales y no formales en situaciones cotidianas de prácticas que determinan sus acciones. Se extiende más allá de las funciones específicas e individuales de los actores, sus roles o posiciones a las interacciones entre todos aquellos que asumen la dirección de las tareas, los seguidores y las situaciones.

En concreto, según Spillane (2006) si el liderazgo se distribuye entre los miembros de una comunidad, es posible evidenciarlo en diversas formas de interacción que se han clasificado en colaborativas, colectivas y coordinadas. En la primera, dos o más líderes trabajan de manera simultánea y en el mismo lugar para lograr el mismo propósito; es decir, ejercen el mismo liderazgo. La práctica se desarrolla en equipo y la tarea es la misma. En la segunda, o distribución colectiva, las tareas son realizadas individualmente y en lugares y momentos distintos, pero los líderes se complementan entre ellos para formar un todo. En la tercera, los líderes realizan tareas en secuencia para lograr un objetivo en común. Según Riveros-Barrera (2012) este tipo de interacción es de alta complejidad, por cuanto involucra la planeación pormenorizada de tareas y una gran precisión en la distribución de funciones. Solo cuando se cumplen ambos criterios las acciones se pueden encadenar de forma estructurada para lograr las metas propuestas.

El liderazgo distribuido, al favorecer la participación de un mayor número de personas en los proyectos de una institución, permite que la cantidad de líderes se incremente y ello a su vez redundará en mejores resultados en una comunidad (Bernal & Ibarrola, 2015). En el campo educativo en concreto es una propuesta que reta a los modelos de dirección escolar centrados en figuras individuales y en procesos estáticos e impulsa la democracia y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar (Riveros-Barrera, 2012). Entre sus ventajas también se

menciona la producción de conocimiento cuando se comparten las prácticas de los docentes, el fomento del trabajo colaborativo y el desarrollo de la experticia (Harris, 2003).

Es importante aclarar que la distribución del liderazgo no hace referencia a menor carga de trabajo o responsabilidades que cuando se ejerce un liderazgo formal (Leithwood, Harris & Strauss, 2009). Por el contrario, los líderes deben trabajar con mayor responsabilidad para lograr sus objetivos. También es necesario enfatizar que la literatura tiende a emplear varios términos para referirse a este tipo de liderazgo como: democrático, participativo, disperso, delegado, compartido, entre otros. Sin embargo, Bolden (2011) sintetiza la propuesta de Bennett, Wise, Woods y Harvey (2003) en la que se concluye que el liderazgo distribuido presenta dos rasgos distintivos. El primero es que se considera como una propiedad emergente de un colectivo que interactúa permanentemente. El segundo es que “hay apertura a los límites del liderazgo” (p. 257) y el tercero es que el liderazgo tiene como característica esencial que se distribuye entre muchos de los individuos que forman un colectivo y no solo en un grupo reducido de ellos.

El mismo autor señala que esta conceptualización no está exenta de falencias o debilidades como, por ejemplo, asumirla de una forma mítica, negar la figura del rector, creer que todos los individuos deben ser líderes y que existe una fórmula única para ejercerlo. También se le critica que no examina los manejos de poder y la dispersión de responsabilidades.

En conclusión, el liderazgo distribuido se refiere a la interacción de sujetos y situaciones de manera organizada, que exige un nivel más alto de compromiso y responsabilidad en el logro de los objetivos institucionales, a la vez permite el crecimiento y fortalecimiento del liderazgo docente.

Liderazgo Docente

El concepto de liderazgo docente tiene sus raíces en el liderazgo distribuido. Gronn (2000, citado en Ross et al., 2011) afirma que su naturaleza es emergente, que no se trata de un fenómeno estático y que no se caracteriza por ser vertical y rígido en las relaciones que propicia, sino que por el contrario surge del trabajo entre pares. Bolívar-Botía (2010) expresa que el liderazgo distribuido permite que los maestros, no solo los directivos o personas que ocupan cargos formales de liderazgo puedan emerger como fuente de influencia, y propicia que se conviertan en líderes informales que transforman su entorno y lo convierten en un lugar de aprendizaje.

El liderazgo docente ha sido un tema que se ha tratado muy tangencialmente y al que, según Bernal e Ibarrola (2015), se alude indirectamente de dos maneras. La primera, cuando se mencionan todos los actores que hacen parte de la institución educativa y no se atribuyen los logros exclusivamente al director. La segunda manera, es cuando se describen las tareas de liderazgo ya que para ejecutarlas se incluye a los maestros debido a que son ellos los que están de manera más directa en las aulas de clases, en contacto permanente con los estudiantes, y conocen con mayor grado de profundidad el contexto y las problemáticas a mejorar. Según Calderón (2001) todo docente que inicia acciones de cambio es un líder en su contexto pues en su labor está implícita la toma de decisiones y la necesidad de influir en otros positivamente para obtener las transformaciones deseadas. Es por eso, que para esta investigación el liderazgo docente se entenderá como la asociación de habilidades, valores y principios de los docentes para influir en otros dentro y fuera del contexto escolar. Esto implica movilizar y energizar los agentes de la comunidad escolar para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Involucra, además la toma de decisiones informadas y el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación para inspirar y motivar a la comunidad en los esfuerzos colectivos (Danielson, 2006, York-Barr & Duke, 2004).

Estudios en diversos países evidencian la importancia de los docentes líderes en la transformación de las comunidades escolares porque incide en la calidad de la educación, (Coggins & McGovern, 2014; Horn & Marfán, 2010; Sandoval, 1998) y mejora el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes a través de estructuras innovadoras (Danielson, 2006; Leithwood citado en Bolívar-Botía, 2010). Además, tienen la capacidad para alentar a sus pares en el logro de la excelencia profesional, trasciende el aula de clase y crea un ambiente de cambio y transformación en la comunidad. (Bernal & Ibarrola, 2015; Bolívar-Botía, 2010; Coggins & MacGovern, 2014; Danielson, 2007; Ramírez-González, 2015).

De esta manera, York-Barr & Duke (2004), afirman que el liderazgo docente es importante porque “mejora el estatus de los maestros, desarrolla sus habilidades, corrobora sus conocimientos profesionales, y mejora su motivación y estimación intelectual” (Citado en Ross et al., 2011, p. 1213).

El liderazgo docente se ejerce de dos formas distintas (Danielson, 2007). Una formal caracterizada por el empleo de protocolos de selección que incluyen exámenes y entrevistas para ejercer cargos de dirección en áreas o niveles. Este tipo de liderazgo involucra la movilización de pares en proyectos y la realimentación de sus procesos para llevar a cabo un acompañamiento en su quehacer pedagógico. El segundo tipo de liderazgo docente es denominado informal y surge espontáneamente cuando los profesores toman la iniciativa, asumen los retos que nacen en la escuela, generan propuestas de solución, convocan a sus pares en las iniciativas y ganan su apoyo y valoración como profesionales.

Es necesario crear condiciones y contextos dentro de los colegios para tener más docentes líderes, porque juega un papel preponderante en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes y en su desempeño académico (Coggins & McGovern, 2014; Horn & Marfán, 2010). De esta manera, se abre un punto crítico en la parte directiva de los colegios, pues son los

directivos los responsables de crear y facilitar un ambiente donde los docentes no sean rechazados por innovar y proponer nuevas estrategias de aprendizaje, no sean criticados por hacer experiencias significativas y enriquecedoras para el proceso de enseñanza. Un ambiente donde se permita construir relaciones de trabajo asertivas con sus pares en las que la realimentación y la colaboración se conjugan con el aprovechamiento del saber pedagógico, metodológico y didáctico docente en aras de producir cambios en la escuela (Coggins & McGovern, 2014; Danielson, 2007; Danielson, 2006; Galdames & Rodríguez, 2010; Horn & Marfán, 2010; Limerick et al., 1998, citados en Andrews & Crowther, 2006; Soto, 2013).

El perfil del docente líder

Danielson (2006), señala que:

Una característica importante de un docente líder es la experiencia y habilidad para involucrar a otros en un trabajo complejo. Se trata también de una inquebrantable pasión por la misión principal de la escuela y el valor de enfrentar obstáculos para lograr esa misión (p.12).

Los buenos docentes líderes proponen pedagogía del cambio y trabajan en proyectos que responden a las características específicas de los estudiantes, sus contextos y necesidades. Superan también factores asociados a la vulnerabilidad y articulan acciones para involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias (Loera, García & González, 2008). Los docentes líderes son individuos que despliegan valores para hacer frente a los retos y trabajar en la resolución de problemas. La confianza, colaboración, responsabilidad, resiliencia, sabiduría y sentido de justicia son algunos de sus rasgos. Poseen, además, una capacidad para examinar diversos puntos de vistas e incluir diversas perspectivas en los planes escolares. Bernal e Ibarrola (2015) señalan que en el docente líder habita un deseo inherente de cambio, de hacer las cosas bien, una alta motivación por su labor, un alto sentido de compromiso, y una actitud crítico-reflexiva y,

creativa que lo conduce a la innovación. Además, el docente líder se distingue por sus habilidades comunicativas. Es una persona con gran capacidad de escucha, de postura abierta y respetuosa que le lleva a facilitar los encuentros entre pares y a ganar su confianza y a decidir sobre un curso de acción. Demuestra también optimismo, entusiasmo y perseverancia.

Un número de valores y disposiciones hacen a ciertos individuos idealmente adecuados para liderazgo docente. Son docentes de mente abierta, y respetuosos de las opiniones de los demás; que muestran optimismo, entusiasmo, confianza y decisión. Perseveran y no permiten que los contratiempos los desvíen de sus iniciativas. Por otro lado, son flexibles y dispuestos a intentar un enfoque diferente si en el primer esfuerzo se topan con obstáculos. (Danielson, 2007, p. 16).

Además, los docentes líderes se caracterizan por un alto grado de inteligencia emocional, entendido como el manejo asertivo de emociones para resolver conflictos, comunicarse y conocer profundamente sus fortalezas y debilidades (Bernal & Ibarrola, 2015; Rodríguez, et al., 2012).

Creencias

La Real Academia Española define creencia como el firme asentimiento y conformidad con algo. La creencia es la idea que se considera verdadera y a la que se da completo crédito como cierta. Para este estudio de investigación, se asumirá el concepto de creencia desde el planteamiento que expone el filósofo español Ortega y Gasset (2010), quien es un pensador contemporáneo, con una sensibilidad propia de la época, que asume una postura crítica y filosófica que se detiene en el ser y en el individuo. Es así, como la sociedad a la cual pertenece le asigna unos modelos culturales, religiosos, sociales, económicos y políticos, que a su vez forman el soporte de las creencias del momento, las cuales hacen parte fundamental de su desarrollo personal y profesional. Por lo mismo, afirma que “la máxima eficacia sobre nuestro comportamiento reside en las implicaciones latentes de nuestra actividad intelectual, en todo aquello con que contamos y en que, de puro contar con ello, no pensamos” (Ortega y Gasset, 2010, p. 6). Los parámetros para fundamentar el sistema

de creencias de un individuo están determinados por la importancia que estas tienen para su vida. Según el filósofo Ortega y Gasset al analizar los conceptos de idea y creencia y su relación; infiere que las ideas son aquellas estructuras mentales explicativas en las que pensamos, en tanto que somos conscientes de ellas son ideas y no creencias. Por tanto, somos portadores de ideas. Las creencias son lo radical del hombre, lo que lo constituyen y da un orden a todo, el soporte de ideas en las que piensa. Ortega y Gasset (2010) afirma: “las ideas se tienen; en las creencias se está. Pensar en las cosas y contar con ellas” (p. 1). Las creencias son una fuerza poderosa dentro de la conducta que da sentido de vida, es una orientación para la acción, no es intelectual, no es cognitiva, esta trasciende a la realidad de su cotidianidad.

Para concluir, se puede decir que las creencias se forman a partir de las ideas que se van ratificando a través de la vida personal y social, y estas dan certeza sobre el significado de algo, conformando afirmaciones que se consideran verdaderas con gran poder dentro de la conducta, que determinan el grado de inteligencia, vitalidad y creatividad para administrar el recurso intelectual, profesional y personal que permita alcanzar el éxito en su desarrollo personal y profesional.

Estado del Arte sobre Liderazgo Docente

La literatura sobre liderazgo educativo frecuentemente alude al directivo como factor clave para el logro estudiantil. Bernal e Ibarrola (2015) señalan que el liderazgo del profesor tiende a examinarse en relación con su capacidad para asumir cargos directivos, y que se soslaya su importancia en los procesos para mejorar la calidad educativa. De hecho, las autoras plantean que las discusiones en torno a su rol se realizan tangencialmente alrededor de nociones de liderazgo pedagógico y distribuido; es decir, sobre su acción en el aula de clase y en relación con las sinergias con los miembros de su comunidad.

En la revisión teórica de estas autoras (Bernal & Ibarrola, 2015) se destaca que el estudio del liderazgo del profesor se ha centrado en tres temas a saber. El primero, son concepciones de enseñanza que muestran que en la medida en que los profesores construyen vínculos entre su conocimiento y su acción en el aula se crean ‘sinergias’ de gran injerencia para su profesionalización y capacidad de guiar a otros. El segundo aspecto, que se ha estudiado es su competencia emocional es el “producto de un querer hacer las cosas bien, actuando por convicción propia. Por tanto, el elemento emocional tiene un papel relevante como favorecedor de la actitud del líder” (p. 64). El tercer aspecto, son sus visiones sobre el clima escolar que indiscutiblemente median en su posibilidad de proponer e implementar iniciativas en su comunidad y de llevarlas a buen término.

De forma reiterada, la literatura constata que el liderazgo docente se define como la capacidad de ‘influir’ en otros en la consecución de un objetivo (Lussier & Achua, 2010; Meza-Mejía & Flores-Alanís, 2014; Vásquez et al., 2014). Es decir, su función principal es la de llegar a otros, para generar así mayores posibilidades de acción para la mejora continua y solución de las necesidades escolares. La definición más aceptada, empero, es la de York-Barr y Duke (2004) quienes plantean que el liderazgo docente es un proceso en el que los “profesores individual y colectivamente influyen en sus colegas, directores y otros miembros de la comunidad escolar, para mejorar la enseñanza y las prácticas de aprendizaje, con el objetivo de incrementar el aprendizaje y su logro” (p. 288). No obstante, Poekert, Alexandrou y Shannon (2016) señalan que esta conceptualización no incluye la forma en que el liderazgo se desarrolla ni los incidentes críticos que explican las transformaciones propuestas por los docentes. Esto demanda mayor énfasis en las investigaciones para dar cuenta de las distintas formas en que el liderazgo se desarrolla y de las circunstancias en que ello ocurre.

Una investigación que da cuenta del proceso para convertirse en docente líder es la auto etnografía realizada por Knapp (2017). La autora describe cómo en su trabajo como profesora de matemáticas en una escuela de educación media se convirtió en líder y aprendió a promulgar el liderazgo en roles informales. Adicionalmente, determinó los aspectos que influyeron positivamente esa labor y los que fueron detractores. Las auto-reflexiones y las entrevistas hechas a colegas de su comunidad escolar le llevaron a concluir que el desarrollo del liderazgo docente implica mantener una actitud de aprendizaje permanente que se alimenta de la participación frecuente en programas de profesionalización. Es también clave propender por la generación de comunidades de aprendizaje con los colegas, visibilizar las acciones y crear lazos con distintos actores escolares. Entre los factores que afectaron negativamente el desarrollo de su función como líder estuvieron las ambigüedades sobre su rol; es decir, el asumirse y aceptarse como líder, y las tensiones generadas principalmente con los colegas, bien fuera porque las relaciones tendían a asumirse de manera más vertical que horizontal o por el incremento en el trabajo en equipo. También fue un detractor la falta de comunicación y apoyo directivo que puede explicarse porque los rectores carecen de conocimiento o no cuentan con estrategias para asumir e incorporar el papel y trabajo de los docentes líderes.

Otro trabajo que ha indagado sobre el liderazgo docente es el de Vásquez et al., (2014) quienes llevaron a cabo una investigación en Zaragoza, España entre 2006 y 2009 con profesores y directivos de centros educativos infantiles, primaria y secundaria. A partir de un cuestionario semi-estructurado, los 249 participantes respondieron preguntas asociadas a la concepción y significados que se atribuían al liderazgo, sinónimos con el que se compara y creencias sobre el concepto.

Los hallazgos indican que los profesores y directivos asocian el liderazgo con la ‘capacidad de dirigir’ a un colectivo y que es un término que se acompaña de una multifuncionalidad; es decir,

la dirección va ligada al logro de objetivos a las maneras de guiar y potenciar a otros. El docente líder según Vásquez et al., (2014) es quien “dinamiza y moviliza, motiva, aúna y aglutina, organiza, coordina, gestiona y afronta problemas” (p. 93). Pero para llevar a cabo esas funciones, los encuestados señalaron que los líderes deben ser modelo de valores y deben contar con habilidades comunicativas para negociar y resolver conflictos, por cuanto ello repercute en la generación de ambientes de relacionamiento armónicos. En cuanto a las creencias, los autores señalan que se tiende a concebirlo como ‘dinamizador’ de procesos, profundo conocedor de pedagogías y teorías del aprendizaje y alejado de marcos autoritarios, es decir, asociado a tendencias de participación más distribuidas, que de hecho forman parte de las tendencias del liderazgo distribuido y transformacional. Esto concuerda con la investigación de Leithwood, Harris y Hopkins (2008) quienes, con base en una revisión de estudios sobre liderazgo, plantean que formas distribuidas de liderazgo tienen gran injerencia en la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas. Finalmente, la investigación de Vásquez et al., (2014) señala un punto importante relacionado con habilidades de gestión que debe poseer un docente líder, lo cual es un indicador de que el liderazgo y la gestión se deben asumir de forma complementaria. Esto es un punto relevante por cuanto lleva a cuestionar si los docentes en el contexto colombiano están preparados para asumir retos relacionados con la gestión de proyectos.

Otro estudio puntual sobre creencias del docente acerca del liderazgo fue realizado en China (Li, 2015) con un gran número de profesores y directores de 625 escuelas de educación infantil con un cuestionario que indagaba por las formas de liderazgo que, desde la perspectiva de los participantes, caracterizan las prácticas de liderazgo en sus escuelas (transaccional, transformacional, distribuida) y la injerencia de la cultura en esas prácticas. El análisis reveló que los profesores emplean una mezcla de estilos que dependen de las situaciones que enfrentan y que, aunque muchos se reconocen como líderes, su ejercicio se limita al aula de clase. Dicho de otro

modo, el poder de decisión en contextos externos al aula está fuertemente limitado; lo cual según el investigador se explica en la carencia de incentivos para los docentes bien sea en remuneración o posicionamiento profesional. Pero también podría estar relacionado con estructuras rígidas de gobernanza que aún prevalecen en el sistema educativo de ese país y que perpetúan el poder de los rectores y administradores desfavoreciendo formas más participativas y democráticas en la escuela.

El punto anterior se relaciona con varias investigaciones (Bernal & Ibarrola, 2015; Horn & Murillo, 2016; Sebastián, Allensworth & Huang, 2016; Szeto & Cheng, 2017) que demuestran que el apoyo directivo es condición en el empoderamiento de los docentes líderes. Si bien es el profesor quien propone, innova y transforma el aula de clase o las prácticas escolares en general, es el directivo quien se encarga de apoyarlas y potenciarlas. La investigación de Sebastián et al., (2016), por ejemplo, tuvo como objetivo comprender si los directivos escolares podían emplear el liderazgo docente como mediador en la construcción de capacidad de la escuela (*capacity building*) para que a través de una mejor organización escolar se pudiera incrementar rendimiento estudiantil. El estudio de corte netamente cuantitativo realizado en escuelas públicas de Chicago, demostró que cuando los rectores emplean el liderazgo docente como un medio para mejorar el clima escolar, ese trabajo repercute en mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Si bien a veces resulta imposible realimentar el trabajo pedagógico de cada docente en una institución, el estudio reconoce que los profesores valoran que si el rector fomenta “un clima escolar donde los estudiantes y maestros se sienten seguros para hacer su trabajo de enseñanza y aprendizaje, todas las aulas de clase se benefician” (p. 91).

Lo anterior, guarda relación con los resultados del estudio de Horn y Murillo (2016) quienes, con datos provenientes de 600 instituciones escolares chilenas en la que incluyeron 3000 docentes de educación básica, directores y otro personal, mostraron que dos tipos de práctica directiva ejercen influencia en el compromiso del profesor. Una es trazar direccionamiento y

estructurar la institución y la otra es el apoyo pedagógico para generar oportunidades de reflexión, acrecentamiento de los conocimientos y mejoramiento de la práctica pedagógica. Los autores afirman que: “aquel profesor que ha tenido la experiencia de sentirse experto en su trabajo y de hacer las cosas bien, desarrolla una mayor motivación y capacidad de innovar.” (p. 65). Esto pone de relieve lo que otras investigaciones han enfatizado y es el aprovechamiento del saber pedagógico, metodológico y didáctico del docente líder (Ramírez-González, 2015).

En relación con el fortalecimiento de la práctica pedagógica Coggins y McGovern, (2014) respaldan la creencia de que el liderazgo docente puede tener un impacto genuino para favorecer el aprendizaje de los estudiantes en cualquier tipo de escuela. Con base en su experiencia con el programa llamado “*The Turnaround Teacher Teams Initiative* (T3)”, los autores demuestran que es posible capitalizar esfuerzos para fortalecer las habilidades de liderazgo de maestros experimentados y dispuestos, que trabajan en escuelas de bajo rendimiento. Presentan cinco razones para apoyar el liderazgo docente. Una es que tiene una asociación clara con el aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento escolar. La segunda, es que habrá más oportunidades de atraer a esos maestros líderes para que trabajen con estudiantes de bajo rendimiento. La literatura señala que a los estudiantes de bajo rendimiento generalmente no se les asignan los maestros más calificados, pero cuando se alienta a los maestros a ejercer su liderazgo, se estimula su impulso interno para cambiar las cosas. Los autores destacan la necesidad de establecer roles de liderazgo claramente definidos, crear y utilizar redes de apoyo entre docentes. Además, señalan que es necesario incluir incentivos o compensaciones al trabajo realizado por los docentes líderes. En tercer lugar, a los docentes generalmente les gusta extender su influencia más allá del aula de clase, por lo que sus carreras deben incluir oportunidades de crecimiento que a su vez los ayuden a combatir la inercia que resulta de permanecer en un cargo laboral por un tiempo prolongado. La cuarta razón, es que los maestros líderes influyen sobre sus compañeros y su influencia debe ser

percibida como efectiva. La quinta y última razón, se relaciona con la idea de que las voces de los maestros deben ser escuchadas por los legisladores para ayudar a elaborar las políticas educativas que afectan a los estudiantes. Los autores afirman que el liderazgo docente "se convierte en una vía indispensable para la mejora de la escuela y para la construcción de una fuerza docente sostenible de alto rendimiento" (p. 21).

Por su parte Klar (2011) demostró que los directivos pueden promover la capacidad pedagógica de sus profesores cuando se proporcionan oportunidades de desarrollo en comunidades profesionales. El estudio llevado a cabo en 3 escuelas urbanas con 43 entrevistas a directivos y asistentes, observaciones y revisión documental mostró que formar y consolidar comunidades profesionales de aprendizaje dentro de la escuela incentiva la capacidad de trabajo en equipo orientado a resolver las necesidades particulares de los contextos donde laboraban los profesores. La colaboración estuvo al centro de esas comunidades obviando así el trabajo vertical y prescriptivo.

Otro aspecto central en la investigación sobre la injerencia de los directivos y administradores en el liderazgo docente es el manejo de la competencia emocional (Pascual, Larraguibel, Zenteno & Guarda, 2016) que implica en primera instancia un buen manejo comunicativo. Transberg (2012) establece que la comunicación al interior de la institución educativa debe ser "fluida y a la vez organizada, cuidando que los canales de información estén unificados para evitar la mala información y el desarrollo de una cultura del rumor que pueden ser dañinos para la institución" (Citado en Pascual et al., 2016, p. 60). La mala comunicación puede generar dificultades en el proceso del liderazgo y convertirse en un detractor en el logro de objetivos. De hecho, el estudio longitudinal de Szeto y Cheng (2017) realizado con 20 profesores novatos en Hong Kong mostró que la comunicación con directivos jugó un papel central en el desarrollo de su capacidad de liderazgo. Tres tipos de interacción: 'de empoderamiento', 'de

inspiración' y de 'permitir' fueron las que facilitaron ese desarrollo. Los autores concluyen que la comunicación constructiva y regular entre directivos y los maestros se refleja en la frecuencia de dichas interacciones y en el contenido de los diálogos que facilitó el '*coaching*', la capacitación y la retroalimentación mutua.

Otro aspecto clave en el desarrollo del liderazgo docente parece ser las oportunidades de profesionalización para fortalecerlo. Es bien sabido que ser líder no depende de condiciones biológicas sino de oportunidades para generar habilidades y fortalecerlas. Snoek, Enthoven, Kessels y Volman (2017) señalan en su estudio realizado en Ámsterdam que los programas formales de maestría, para su caso, lograron que los maestros trascendieran el aula de clase, con un trabajo estratégico y compartido entre la escuela y la universidad, lo que se convierte en un catalizador de nuevas prácticas innovadoras, esto repercutió en su crecimiento personal y profesional del docente

Esta investigación muestra que los programas formales pueden influir notablemente en el desarrollo del liderazgo del profesor, con el fin de generar avances en la institución. Además, se visualiza un cruce de fronteras del contexto de la universidad-escuela como avance significativo de las propuestas. Esto implica una coherencia del programa y las condiciones de las instituciones donde laboran los docentes. El estudio ilustra que la maestría puede contribuir a la cualificación de los docentes de manera individual, pero puede generar cambios en la cultura y la estructura de la escuela. Se muestra que la maestría debe potencializar las habilidades y cualidades de los docentes para ejercer influencia dentro del equipo de trabajo, hasta el punto de afectar la estructura organizativa de la escuela. Al capacitarse un docente se crea un proceso en el cual el líder genera esas condiciones de potenciar el liderazgo en los compañeros y crear un clima organizacional de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. Esto guarda concordancia con las ideas propuestas por Elizondo y Gallardo (2017) quienes afirman que: "la capacitación y el desarrollo profesional de los

docentes son estrategias que los sistemas educativos deben fortalecer con el fin de enfrentar los nuevos desafíos educativos” (p. 137).

La cualificación, además de ser un elemento fundamental en los procesos de formación docente, es visto como un factor que enriquece directamente las prácticas de enseñanza. Avidov-Ungar (2017); Barbón y López (2014); Sung, Chang y Liu (2015), coinciden en plantear que el desarrollo profesional proporciona a los docentes herramientas y estrategias para mejorar las condiciones de enseñanza, situación que está directamente relacionada con los logros académicos de los estudiantes. Barbón y López (2014) en su investigación señalan que el proceso formativo del profesorado lo lleva a transformar las visiones y concepciones que se tienen sobre la educación y que conduce además a una actualización continua y a su superación personal y profesional, lo cual permite que sea un sujeto pedagógicamente competente. Así mismo, McCray (2018) expone que, en el proceso de cualificación, los profesores logran promover el diálogo entre sus pares, construyendo redes de aprendizaje con el objetivo de mejorar sus prácticas educativas y el rendimiento escolar de la población con la que trabajan.

Por otro lado, la cualificación docente es vista como una necesidad de carácter mundial debido a la implicación que este proceso tiene con respecto al desarrollo humano, social y económico de un país. Al respecto Elizondo y Gallardo (2017) plantean que organizaciones como las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) proponen la necesidad de generar reformas educativas en torno a la profesionalización docente en miras de actualizar a los docentes para enfrentar los cambios y retos de la actualidad. Los autores ponen de relieve, en consecuencia, el papel del docente como un factor esencial en el desarrollo de una nación. Barbón y López (2014) concuerdan con esta idea y señalan la urgencia en la cualificación permanente de los profesores como una “temática de gran actualidad en el marco

internacional, que repercute en el contexto nacional como una demanda social de primer orden” (p. 63).

Al respecto Vezub, (2013) en su estudio plantea la importancia de la cualificación docente en el contexto latinoamericano y menciona los avances en materia de políticas educativas que se han venido estructurando en pro de la formación continua de los profesores. Aclara que dichas políticas deben ir respaldadas de estructuras sólidas que permitan el financiamiento, tiempo, recursos y escenarios para el desarrollo de estos programas, además agrega que los procesos de actualización deben ser coherentes con el contexto y las necesidades de este, en esta medida nace una serie de exigencias y demandas por parte de la sociedad hacia el docente.

Otro factor recurrente en las investigaciones encontradas es el reto que los programas de cualificación deben cumplir para dar respuesta a los contextos en los cuales están inmersos los docentes, lo cual implica valorar y dignificar el ambiente particular de cada profesor. Barbón y López, (2014); McCray, (2018); Sung et al. (2015) y coinciden en que los programas de profesionalización deben contextualizarse, brindar herramientas, desarrollar habilidades y desarrollar competencias en los profesores a fin de responder de manera efectiva a las demandas y necesidades de su contexto.

Ross et al. (2011) exponen que los docentes líderes al cursar un programa de cualificación logran empoderarse para modificar o reafirmar sus prácticas educativas al igual que su conocimiento y de esta manera aportan al avance del sistema educativo. Mendoza y Roux (2016) añaden que esta mejora se logra gracias al empoderamiento de los docentes en su papel y a la influencia que ellos ejercen sobre sus pares hacia la innovación, como producto de la motivación generada en los procesos de cualificación.

En síntesis, la literatura en primer lugar hace mención al trabajo en equipo entre directivos y docentes para generar espacios donde se potencialice la realimentación y las dinámicas escolares.

En segundo lugar, hizo referencia a las creencias que se construyen en torno al liderazgo, considerado como un proceso en el que los docentes influyen en toda la comunidad, con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Se resalta la construcción de relaciones sinérgicas entre pares y se caracteriza al líder como un sujeto capaz de dirigir, con alto nivel de reflexión y con objetivos claros. Por último, la cualificación juega un papel predominante en el desarrollo del liderazgo en un docente, pues le brinda herramientas teóricas para su práctica educativa y ejercer su liderazgo de una manera más empoderada.

Capítulo 3

Metodología

El capítulo presenta la ruta metodológica empleada para dar respuesta a los interrogantes de esta investigación. Se describe el tipo de estudio en el que se enmarca la propuesta, el contexto, los criterios para seleccionar la población y los instrumentos con lo que se acopian los datos. De la misma manera se especifica la forma como el proyecto se ajusta a los parámetros éticos para la investigación en ciencias sociales.

Tipo de Estudio

Esta investigación es de tipo cualitativo, de corte descriptivo e interpretativo. La investigación cualitativa se caracteriza por ser inductiva, es decir parte de las cualidades que proporcionan los datos para formular conceptos. Es por lo tanto generativa, ya que los conceptos y sus relaciones posibilitan por consiguiente profundizar o generar nuevas teorías (Patton, 2002; Denzin & Lincoln, 2003). Para el caso de este proyecto, indagar sobre las creencias y experiencias de liderazgo de un grupo de profesores, permite ampliar el conocimiento sobre este tema, que ha estado limitado a las visiones de contextos anglo-sajones principalmente.

Este tipo de investigación busca “describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según la percepción de los miembros de la situación estudiada” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005, p. 110). Es decir, da cuenta del sentido que los participantes le otorgan a una determinada situación, permite visualizar sus experiencias, sus vivencias en contextos naturales, y de esta manera, examina cualidades de los sujetos y objetos, ubicándolos en momentos históricos culturales, sociales o geográficos específicos. Para este caso, interesa las

visiones y sentidos que le otorga un grupo de docentes que participó de varios programas de formación posgradual en Bogotá al fenómeno del liderazgo.

En general, se trata de una investigación descriptiva porque detalla “situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Patton, 1980, 1990, citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 9) y es interpretativa porque refiere a “representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo” (Denzin & Lincoln, 2000, citados en Moral, 2006, p. 148).

Contexto

Frente a la necesidad e importancia de la cualificación docente para mejorar la calidad de la educación, la Secretaría de Educación Distrital de la ciudad de Bogotá (SED) junto con el Comité Distrital de Capacitación Docente (CDCD), han trazado políticas para la formación y cualificación del cuerpo docente de la capital colombiana, con el propósito de dar respuesta a las problemáticas y desafíos de los contextos de educación pública. Para tal efecto, se creó el programa Docentes Empoderados con Bienestar y Mejor Formación, liderado por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas - Subsecretaría de Calidad y Pertinencia de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). El programa está dirigido a los docentes y directivos de colegios públicos de la ciudad de Bogotá, con el objetivo fundamental de apoyar los estudios de posgrado en los niveles de especialización, maestría y doctorado en las diferentes universidades de Bogotá, para contar con maestros cualificados y empoderados que puedan transformar las instituciones y localidades a través de proyectos pedagógicos que beneficien a la comunidad y aporten a la calidad educativa de nuestro país.

El contexto en el cual se desarrolla esta investigación es la Universidad de La Sabana, institución de educación superior, ubicada en el municipio de Chía Cundinamarca, que tiene como

visión poseionarse como un foco del saber superior, de primer orden, al servicio de la persona, de la familia y de la sociedad valorando la rectitud de criterio y la coherencia de vida, con decisión de servicio a los demás (Universidad de La Sabana, 2017).

Esta institución ha tenido la tarea de cualificar a docentes y directivos participantes del programa Docentes Empoderados con Bienestar y Mejor Formación y docentes vinculados a instituciones privadas, de la ciudad de Bogotá, por medio de once (11) programas de posgrado que se encuentran en la línea de formación de la Universidad de La Sabana, los cuales están distribuidos en ocho (8) maestrías: (Pedagogía, Educación, Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Didáctica del inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo, Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Auto-dirigido, Informática Educativa, Proyectos Educativos Mediados por TIC y Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia) y tres (3) especializaciones (Gerencia Educativa, Pedagogía e Investigación en el Aula y Psicología Educativa). Estos programas buscan la formación de docentes, que con su ejercicio profesional contribuyan al desarrollo socio-educativo del país; y a la cualificación pedagógica de las instituciones educativas para lograr una educación de calidad, que sea inclusiva y equitativa para todos.

Población

La población participante de esta investigación está conformada por un grupo de 21 docentes que se encuentran cursaron un programa de cualificación de la línea de formación de la Universidad de La Sabana, de los cuales 18 participantes hacen parte del programa Docentes Empoderados con Bienestar y Mejor Formación, vinculados a instituciones de carácter público y tres (3) vinculados a instituciones educativas de carácter privado. Se trata de docentes líderes que

aportan a la mejora educativa de nuestro país, desde los diferentes roles o funciones que desempeñan en forma activa.

Para esta investigación se empleó un muestreo con propósitos específicos, entendido como un método no probabilístico de selección de sujetos; es decir se escogen porque presentan rasgos que se ajustan al objeto de investigación (MacMillan & Schumacher, 2005). Para la selección de la muestra se elaboró una serie de criterios que fueron el producto de una constante reflexión y análisis sobre la literatura consultada. Con ello se especificó un perfil del docente líder en nuestra comunidad. Se eligieron profesores que:

- Hubieran participado de la Ruta de Formación de la Universidad de La Sabana.
- Tuvieran proyectos innovadores.
- Hubieran movilizado a sus pares en la institución a la que pertenecían.
- Con carisma, gran sentido de compromiso, habilidades comunicativas superiores, que refiere a buena oratoria, capacidad para transmitir y escuchar a los otros.
- Que hubieran fomentado el trabajo colaborativo con sus colegas.
- Que hubieran tratado de generar o fortalecer vínculos con sus pares u otros miembros de la comunidad.

Con base en estos criterios se contactaron a los directores de los programas de formación (Anexo 1), con el fin de solicitar e identificar una lista de estudiantes o egresados que cumplieran con los criterios del perfil de un docente líder. Los directores de los programas facilitaron al grupo de investigación los datos de contacto de los posibles candidatos. Obtenida esta información, se sistematizó en una matriz de seguimiento (Anexo 2). A continuación, se estableció contacto con los candidatos respetando su horario y disposición para participar en este proyecto de investigación. La siguiente tabla precisa aspectos de la población y los docentes líderes participantes.

Tabla 2

Datos de la población.

Programa	Institución Pública	Institución Privada	Género	
			Femenino	Masculino
Maestría en Educación	7	1	4	4
Maestría en Pedagogía	3	2	4	1
Maestría en Informática educativa	4	N/A	3	1
Maestría en Didáctica del inglés	2	N/A	2	N/A
Maestría en Familia	1	N/A	1	N/A
Especialización en Gerencia Educativa	1	N/A	N/A	1
Subtotal Docentes	18	3	11	10
Total Docentes	21		21	

Nota: elaboración propia.

Aspectos Éticos

Este proyecto de investigación se desarrolló bajo los lineamientos o Políticas Generales para la Investigación en la Universidad de La Sabana, que plantea las normas y valores éticos de las posibles investigaciones en las se debe detallar el debido proceso y la responsabilidad de los investigadores. La universidad cuenta con un comité de ética cuyo objetivo principal es valorar la calidad e integridad de las investigaciones que se desarrollan bajo un estatuto, en el que se regulan los derechos de los participantes y las responsabilidades de los investigadores. Por esta razón, cada participante firmó de manera voluntaria un consentimiento informado, que según Wax (1982) “responde a una ética Kantiana, que sostiene que los seres humanos deben ser tratados como un fin en sí mismos y nunca como un medio para conseguir algo” (citado en Sandín 2003, p. 209).

Con el consentimiento informado explica la naturaleza de la investigación y garantiza la protección de la identidad de los participantes, la protección de su dignidad e integridad y el uso de opiniones y declaraciones únicamente con fines pedagógicos. Los participantes tienen la oportunidad de verificar las declaraciones hechas en las entrevistas y la interpretación que se haga

de ellas. Se brindó información para aclarar todas las dudas e inquietudes que se presentarán y se le informó acerca de los resultados obtenidos en esta investigación. (Anexo 3).

Instrumento

Entrevista.

La entrevista es definida por López y Deslauriers (2011) como un intercambio comunicativo entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado con un objetivo específico. Para este estudio se realizó entrevistas a profundidad que es un instrumento que permite el diálogo entre dos sujetos. Taylor y Bogdan (1990) manifiestan que las entrevistas son “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes” (p. 101). En este tipo de entrevistas, el entrevistador es una herramienta de análisis, la cual precisa, indaga y puntualiza la información necesaria en un ambiente de armonía y fluidez, propicio para recolectar los datos para el estudio de investigación (Taylor & Bogdan, 1990). En palabras de López y Deslauriers, (2011), el investigador “es quien sugiere el campo a explorar” (p. 12).

En estas entrevistas se indagó sobre: las diferentes creencias de liderazgo, las características que debe poseer un líder, que proceso se debe realizar para llegar a ser líder, como ejerce su liderazgo en la institución, las dificultades que se le presentan en el camino y, por último, si recibe apoyo de los diferentes agentes de la comunidad educativa. También interesó indagar sobre las percepciones de los participantes acerca del papel de los programas de formación para el desarrollo o afianzamiento de su liderazgo. En este proyecto de investigación las entrevistas fueron semiestructuradas y se basaron en una guía de preguntas, en las que se dió libertad al entrevistador de adicionar o explicitar información para obtener datos a mayor profundidad del tema de interés (Hernández et al., 2010).

Para este estudio de investigación se realizó una guía de preguntas a partir de los objetivos propuestos. Se diseñó una matriz en la que se especificaron las categorías de indagación (Anexo 4). Para validar el instrumento se apeló al juicio de expertos, en este caso se solicitó el apoyo a dos personas con un alto perfil investigativo, que pertenecen a universidades de gran prestigio, cuyos trabajos se visibilizan en la plataforma de Currículum Vitae Latinoamericano y del Caribe (CvLAC), además son expertos en el campo educativo y en formación docente. A los dos especialistas se les envió una carta de invitación en la que se especificaron los objetivos de la propuesta y una guía con preguntas para examinar la calidad, pertinencia y relevancia de las preguntas, con el fin de determinar si existían sesgos o vacíos en el instrumento e hicieran los comentarios para mejorar su calidad (Anexo 5).

Los comentarios se discutieron en una revisión por parte del equipo de investigación, con el objetivo de afinar el instrumento. Luego se procedió a implementar una prueba piloto con un docente líder que cumplía el perfil establecido para la participación en este proyecto (Anexo 6). Se realizó la transcripción de la entrevista al pie de la letra, tratando de mantener en lo posible la fidelidad de las palabras que fueron expresadas por el participante. Una vez más, se procedió a revisar si las preguntas eran pertinentes, si existían contradicciones en lo que se estaba presentando y se pidió al participante dar su opinión con respecto a la claridad de las preguntas. Con estos insumos se refinó el instrumento una vez más y se estructuró la guía final que se presenta a continuación:

Tabla 3

Matriz de la estructura de entrevista

Categoría	Objetivo	Preguntas
Preguntas demográficas	Especificar las características demográficas de los participantes.	Por favor, dígame: ¿Cuál es su nombre?
		¿Qué edad tiene?
		Estado civil: Casado, soltero, viudo, religioso.
		Educación: pregrado, especialización, maestría, doctorado. ¿Dónde y cuándo hizo el último nivel pos gradual y en que lo hizo?
Preguntas contexto	Especificar las características del contexto donde labora.	<p>¿En qué lugar trabaja y dónde se encuentra ubicado?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tipo de institución: pública, privada, mixta. ● Número aproximado de estudiantes. ● Jornada: mañana, tarde, nocturna. ● Duración de la jornada. ● Número aproximado de profesores. ● Visión y misión del colegio. ● Localidad.
Experiencia profesional	Conocer sobre la experiencia profesional del entrevistado.	<p>¿Cuénteme sobre su experiencia docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Lugares donde ha trabajado ● Materias a cargo
		¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?
Creencias de liderazgo	Indagar a cerca de las creencias de liderazgo.	Cuénteme, ¿para usted que es ser líder?
		¿Qué características particulares debe tener ese líder?
		¿Cómo se llega a ser líder?
Experiencia personal de liderazgo	Identificar motivaciones, proceso, logros y dificultades en su ejercicio como líderes	¿Cómo se ve usted como líder en esta institución?
		<p>Cuénteme, ¿Cómo ha sido su proceso de liderazgo en la institución?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Que lo ha impulsado a ejercer ese liderazgo? ● ¿Qué iniciativas ha propuesto? ● ¿A quién o a quienes ha involucrado? ● ¿Cómo ha llevado a cabo ese proceso? ● ¿Qué cambios ha generado en su contexto?
		¿Cuáles han sido factores claves para facilitar su liderazgo? (Apoyo de: compañeros, directivos, comunidad, etc.)
		Y ¿Cuáles han sido dificultades para desarrollarse como líder en su institución? (compañeros, directivos, comunidad, etc.)

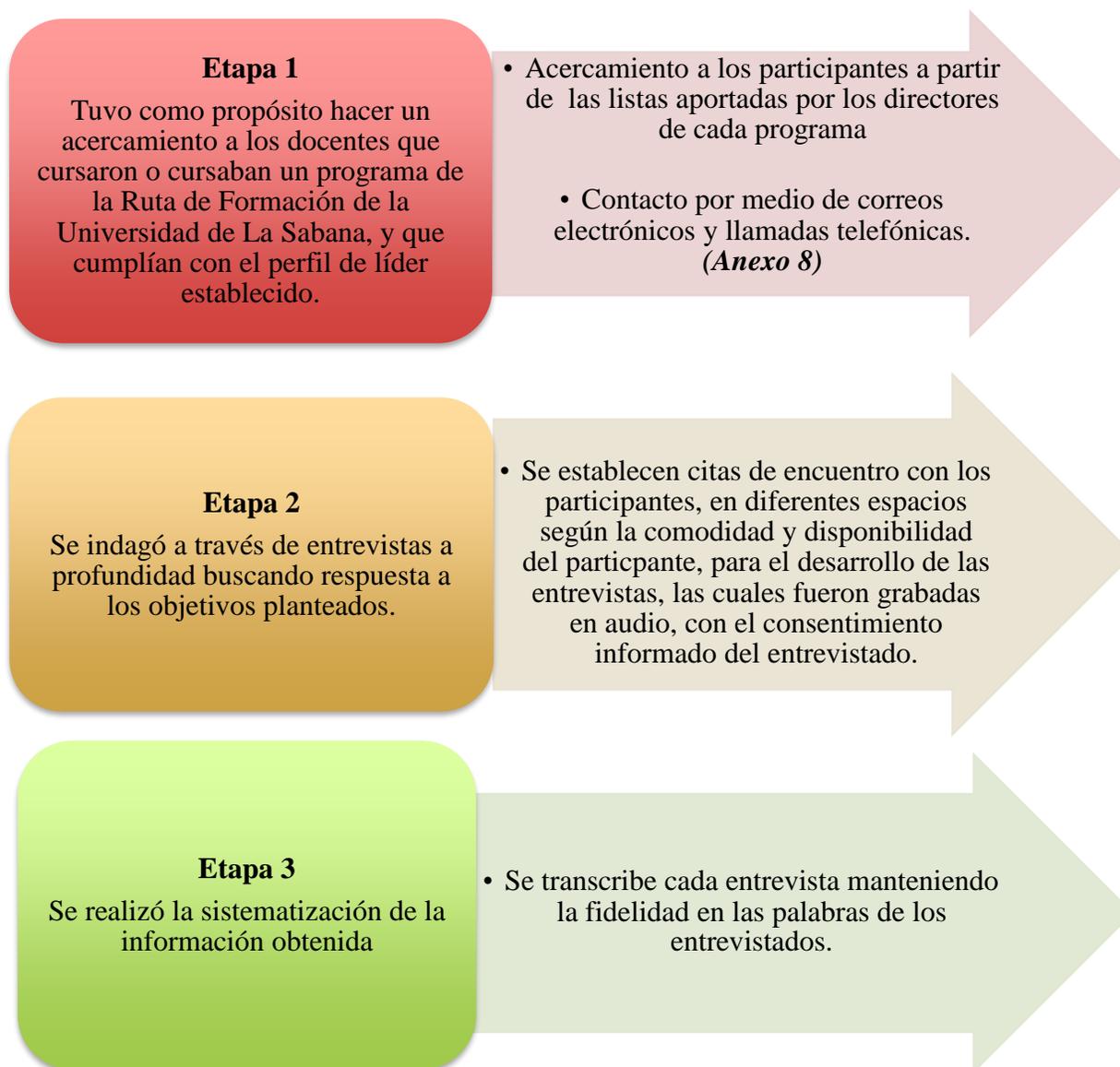
Percepción sobre los programas de cualificación docente	Determinar las transformaciones en el ejercicio del liderazgo propiciado por los programas.	Cuénteme, sobre el programa posgradual que curso <ul style="list-style-type: none"> ● Nombre del programa ● Énfasis ● Tema de su trabajo de investigación
		¿Qué fue lo más útil de la formación recibida para potenciar su liderazgo en la institución educativa?
		¿Qué fue lo menos útil de la formación recibida o qué considera que hizo falta para potenciar tu liderazgo?
		¿Cómo debería ser ese programa de cualificación docente para que realmente permita a los maestros crecer profesionalmente y mostrar una parte de liderazgo?
		¿Qué papel ocupa el liderazgo en la calidad del ejercicio profesional?

A continuación, se detalla el proceso de recolección de datos por medio de las entrevistas (Anexo 7) y se incluye a manera de ejemplo una de ellas realizadas a los participantes.

Descripción General del Procedimiento de Recolección de Datos.

Este proyecto de investigación realizado durante el año 2017 se enmarca bajo la metodología cualitativa, descriptiva- interpretativa, que estuvo dividida en tres etapas. Cada una de ellas cumplió con objetivos distintos.

Figura 1. Descripción proceso de recolección de datos



Nota. Elaboración propia

Para la transcripción y el análisis de los datos se diseñó una serie de convenciones con el objetivo de utilizar un lenguaje homogéneo que el equipo investigador pudiera emplear de manera fácil para sistematizar el análisis de las entrevistas.

Tabla 4

Convenciones de transcripción

SIMBOLO	USO
[]	Palabras que se incluyen para aclarar el sentido del texto
...	Segmentación del texto para continuar una idea
Letra cursiva	Palabras claves que se quieren resaltar
(.)	Una pausa breve, normalmente
(mmm) (heeee)	Momento tomado por el entrevistado para estructurar una idea o comentario.
(hhh)	Exhalación audible
“ ” / “ ”	Frases importantes dentro del diálogo

Nota: Elaboración propia

Capítulo 4

Análisis de Datos

En este apartado se presenta el análisis de los datos recolectados en las 21 entrevistas realizadas a los docentes líderes para dar respuesta a los objetivos de investigación: (1) interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de un grupo de docentes, (2) identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes y (3) determinar, desde su perspectiva, las transformaciones en su ejercicio de liderazgo propiciado por los programas de cualificación de posgrado en los que participaron.

Marco de Análisis

Los datos fueron analizados con base en el marco de teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) quienes proponen que el estudio de la realidad se puede hacer de manera inductiva. Esto significa que los datos mismos son el fundamento para la construcción de conceptos y de teoría. La inmersión en los datos se da con una orientación hacia el descubrimiento; en la que el investigador asume una posición sensible hacia la realidad que estudia. Por medio del '*método de comparación constante*' el investigador acumula evidencias suficientes para las categorías emergentes que resultan del análisis de sus datos. Se busca por lo tanto que los hallazgos sobre un fenómeno social o educativo estén anclados en el análisis de los datos recogidos.

Para el proceso de análisis de datos de esta investigación, cada una de las entrevistas fue transcrita en su totalidad, manteniendo la fidelidad en los términos y expresiones empleadas por los docentes líderes participantes (anexo 7). El análisis de datos cualitativos propuesto por Strauss y Corbin (2002) implica una serie de etapas que comprenden la codificación abierta, axial,

selectiva, y la construcción de explicaciones con el apoyo de memorandos. Cada una de estas fases se explica a continuación.

La codificación abierta refiere a etiquetar los datos asignándoles rótulos de acuerdo con la interpretación que de ellos haga el investigador. En palabras de Strauss y Corbin (2002) es “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 11). En este proyecto, las investigadoras realizaron un ejercicio colectivo de segmentación de datos; es decir, tomaron una entrevista y de manera conjunta identificaron temáticas que iban surgiendo de su contenido a la luz de cada uno de los constructos de las preguntas.

Las unidades de análisis para cada constructo se explican a continuación:

Tabla 5

Codificación abierta

Creencias
<p>Palabras, frases u oraciones que refieran a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Creencia de liderazgo (“ser líder es”) ✓ Características del docente-líder (“un líder se caracteriza por”) ✓ Proceso por el que se llega a ser líder (“el proceso para ser líder es”)
<p><i>Significados</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capaz de asumir responsabilidades. ● Capacidad de transformación social. ● Acercamiento directo a las demás personas. ● Quien se proyecta socialmente. ● Persona con calidad humana. ● Capacidad para el trabajo en equipo. ● Capaz de impactar políticas educativas. ● Cuestionador y reflexivo. ● Concibe el aula como lugar de experimentación. ● Con actitud de descubrimiento. ● Posibilita la innovación. ● Se proyecta. ● Con posibilidad de impactar y transformar. ● Impacta las políticas educativas. ● Apoya y moviliza a otros. ● Liderazgo en el fortalecimiento de lo académico.

<ul style="list-style-type: none"> ● Manejo de grupo. ● Mejorar la educación colombiana por medio de proyectos. ● Motivador con sus pares. ● Reconocimiento de los pares. ● Capacidad de compartir y apoyar el conocimiento y nuevas estrategias. ● Reconocimiento de los pares. ● Capacidad emocional y psicológica. ● Capacidad para apoyar y guiar. ● Quien traza una visión para la comunidad. ● Medio de transformación social. ● Papel clave en el desarrollo de institución. ● El liderazgo como una respuesta a la calidad del ejercicio profesional. ● Parte fundamental en el compromiso y del quehacer docente.
<p><i>Rasgos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Poder político y poder social. ● Movilizar a otros. ● Actos conscientes. ● Potenciar a otros. ● Honestidad. ● Responsabilidad. ● Ruta de navegación. ● Saber delegar. ● Trabajo conjunto. ● Identificar las habilidades propias y la de los demás. ● Ser ejemplo. ● Acercamiento personal. ● Confianza. ● Empatía. ● Habilidades de comunicación. ● Habilidades de relacionamiento. ● Trabajo en pro de la comunidad. ● Humildad. ● Sentido de pertenencia. ● Humanismo. ● Saber comprender para dar solución. ● Objetividad. ● Curiosidad.
<p><i>Proceso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La experiencia. ● Reflexionar y confrontarse con los demás. ● Conociendo sus falencias y fortalezas. ● Testimonio para otros (ejemplo.)
<p>Motivaciones, logros y dificultades</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Palabras, frases u oraciones que refieran a: ✓ razones que lo impulsan a ser líder – motivaciones. ✓ aciertos, cambios, logros.

<p>✓ retos, problemas, crisis, tensiones.</p>
<p>Motivaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inquietud interior. ● Ver las problemáticas de los niños. ● Los resultados favorables y bienestar de los niños. ● Vocación. ● La apatía y el aburrimiento de los estudiantes. ● El sorprenderse con la ciencia como sistema dinámico. ● La satisfacción de los padres. ● El deseo por cambiar la educación ● La felicidad de los niños. ● Cualificación docente. ● Contribuir a la sociedad y a la localidad donde ha vivido. ● Mejorar la educación para así mejorar el contexto social.
<p>Logros</p> <p>Factores claves:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El cambio en los estudiantes ● Transformación docente ● Los rectores / coordinador ● Canales de comunicación ● La inquietud intelectual
<p>Dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Resistencia de los pares. ● Falta de exigencia a los procesos. ● La familia / desconocimiento de los procesos. ● Falta de recursos. ● Tiempo. ● Ruptura de paradigmas. ● El sistema educativo público. ● Falta de reconocimiento a los cambios generados por la Secretaría de Educación <p>Infraestructura</p>
<p align="center">Percepción sobre el impacto de los programas en el ejercicio como líder</p> <p>Palabras frases u oraciones que refieran a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilidad de los programas. ✓ limitaciones, falencias de los programas de cualificación. ✓ aspectos que se podrían mejorar en los programas.
<p>Utilidad del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cambios a nivel institucional ● Vinculación de los directivos al proyecto de investigación ● Aprendizajes en el ámbito de gestión institucional ● Relacionar los proyectos al contexto ● Formación y calidad humana ● El programa como un proceso de actualización ● Reflexionar sobre las prácticas educativas ● El programa como un proceso que genera resultados provechosos ● Generar nuevos procesos de aprendizaje

- Empoderamiento del papel del docente
- Reflexionar a partir de la experiencia propia

Falencias del programa:

- No presenta falencias
- Falta de profundización
- El poco conocimiento de la realidad y contexto de los estudiantes
- Falta de pertinencia y coherencia en algunas materias
- Falta de comunicación docentes-estudiantes
- Falta de desarrollo del liderazgo docente
- Falta de docentes exigentes

Sugerencias:

- Mayor cobertura
- Impactar
- Conocer el contexto y realidad de los estudiantes
- Aprendizajes a nivel profesional
- Desarrollar el liderazgo
- Continuidad entre el proyecto y la implementación
- Evitar la prepotencia de los profesores
- Mayor articulación y seguimiento continuo a los procesos de tutorías de tesis
- Innovación
- Procesos de investigación más construidos por el estudiante que por el tutor

Nota: Elaboración propia

Cada uno de los términos descritos se fue depurando o ampliando a medida que las investigadoras realizaron la lectura de las entrevistas. Se determinaron los temas más recurrentes y se reagruparon, lo cual es parte del proceso de codificación axial. Se denomina así por cuanto los temas se agrupan en ejes que a su vez se enlazan con otros que guardan similitud en un proceso inductivo continuo (Strauss & Corbin, 2002). A manera de ejemplo se ilustra esta etapa con la categoría: “creencias sobre liderazgo”.

Figura 2

Ejemplo de codificación axial

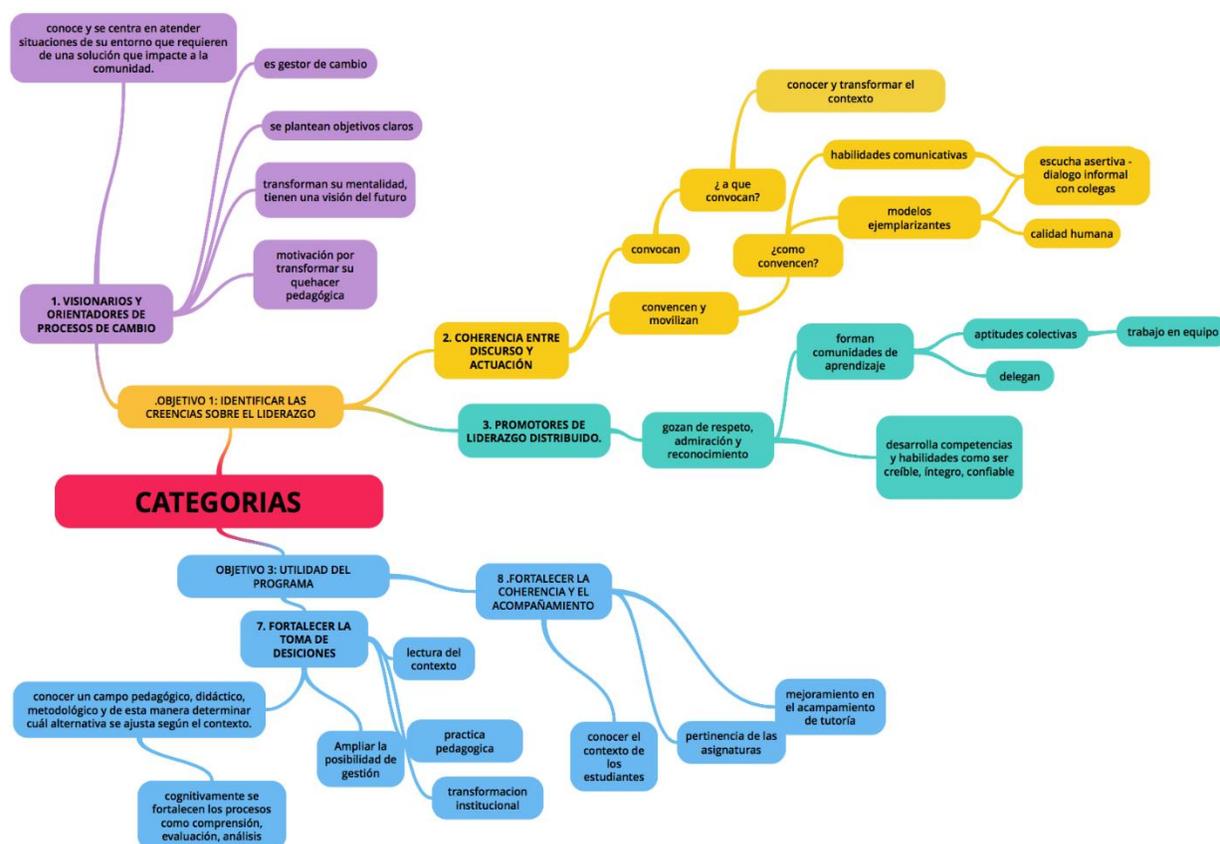


Nota: Elaboración propia.

La codificación axial implica la construcción de categorías de manera sistemática que se conectan con sub-categorías (Strauss & Corbin, 2002). Este proceso se va depurando y se establecen vínculos entre las categorías que comienzan a tomar un carácter más interpretativo. Por medio de notas reflexivas de cada una de las investigadoras, conocidas como ‘memorandos’ (Charmaz, 2009) y con el diálogo continuo sobre esas reflexiones se obtienen categorías centrales que se emplean para generar explicaciones que den respuesta a los objetivos de investigación. Esta última fase se denomina codificación selectiva (Charmaz, 2009). Para ilustrar esta etapa, se muestra en la Figura 2 las categorías que emergieron sobre las creencias de los docentes acerca del liderazgo.

Figura 3

Ejemplo de codificación selectiva



Nota: Elaboración propia.

Para darle credibilidad al análisis y validez a las interpretaciones realizadas se apeló a la triangulación por investigador. Esta estrategia refiere al análisis que hace cada uno de los miembros de un grupo de investigación, de forma independiente, para luego someter ese análisis a comparación, contrastación y verificación (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005). Con ello se busca reducir posibles sesgos en la interpretación de la información y robustecer las explicaciones de cada una de las categorías.

Categorías que Emergen del Análisis

A continuación, se presentan las categorías que emergen como respuesta a los objetivos de investigación planteados. La primera sintetiza el conjunto de creencias sobre liderazgo del grupo de docentes líderes que participó en la investigación, la segunda expone los logros, motivaciones y dificultades en el proceso de liderazgo, y la última plantea las percepciones sobre el impacto de los programas de formación en los que participaron los docentes, sobre ese ejercicio como líder.

Tabla 6

Cuadro de organización de categorías y subcategorías

Objetivos	Categorías	Subcategoría
Interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de los docentes	Creencias centradas en la visión, el trabajo colectivo y la coherencia entre el discurso y actuación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visionarios y orientadores de procesos de cambio. 2. Promotores de liderazgo. 3. Coherencia entre discurso y actuación.
Identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes.	Logros y dificultades en el ejercicio del liderazgo del liderazgo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logros del ejercicio del liderazgo: transcendencia y movilización. 2. Crisis y tensiones asociadas al liderazgo docente. 3. Carencias de referencias y tensiones asociadas a los procesos de rendición de cuentas.
Determinar, desde la óptica docente, las transformaciones en el ejercicio del liderazgo.	Liderazgo docente y la utilidad de los programas de formación: fortalecer la toma de decisiones informada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El fortalecimiento de decisiones informadas. 2. Una tarea pendiente. fortalecer la coherencia, el acompañamiento, y la sinergia universidad-estudiante.

Nota: Elaboración propia

Categoría 1: Creencias centradas en la visión, el trabajo colectivo y la coherencia entre discurso y actuación.

La Real Academia Española define la creencia como aquello que se considera verdad y a lo que se le asigna crédito con un alto grado de certeza. Ortega y Gasset (2010) señala que una creencia es más que una idea-ocurrencia, es una imbricación de experiencias acumuladas e internalizadas que están fuertemente influidas por rasgos culturales. Las creencias funcionan como un filtro para la toma de decisiones y la acción docente (Abukari, 2014; Pajares, 1992) e involucran construcciones de orden cognitivo, es decir, elaboraciones mentales y emotivas que resultan de la experiencia. Las creencias, afirma, Funkhouser (2017) son “herramientas con las que navegamos por el mundo. Nos informan acerca de las maneras en que podemos lograr nuestras metas” (p. 813) y sirven como fundamento para la solución de problemas de tipo práctico.

En este trabajo, los profesores entrevistados definieron sus creencias sobre liderazgo como formas visionarias cuya función es orientar los procesos de cambio en la escuela. Las creencias llevan implícitas nociones acerca del liderazgo distribuido y refuerzan la noción de coherencia entre el discurso y la actuación. A continuación, se explica cada una de estas características.

Subcategoría 1: Visionarios y orientadores de procesos de cambio.

Los docentes-líderes se reconocen como visionarios y orientadores de los procesos y de las personas de sus instituciones. El visionario, como señalan Vázquez et al., (2014) se caracteriza por su capacidad para generar una imagen o una proyección de su organización en forma global. La visión, según esos autores es una imagen de futuro con un marcado sentido de dirección, es decir, de planteamiento de objetivos claros, de acciones concretas y de cómo llevarlas a cabo para resolver un problema. Las concepciones de los profesores de esta investigación sobre esas visiones se caracterizaron por el alto grado de confianza y creatividad que les imprimen a sus propuestas. Esa

confianza parece derivarse de la experticia que han ganado a lo largo de su trayectoria profesional y que les provee de conocimientos y de un alto grado de dominio conceptual que les libera de temores frente a la innovación. Con respecto a lo anterior, el docente-líder 4 expresa: “Yo creo que hay unas circunstancias en términos de la experiencia, en términos de lo que le sucede en la vida que van determinando, el asumir procesos de liderazgo” lo que permite generar en palabras del docente-líder 5: “La experiencia a satisfacción personal y profesional...porque creo, que ellos son los que creen en mí y yo creo en ellos”.

Al concebirse como visionarios potencian su capacidad de pensar en grande y de asumir proyectos en los cuales traza metas a corto y mediano plazo de manera organizada y disciplinada. Su ingente deseo de innovar les conduce a fortalecer su voluntad y generar compromiso y responsabilidad en su quehacer. En palabras del docente-líder 9: “Uno tiene que levantarse todos los días con una visión y una meta y trabajar al máximo por llegar allá”.

A partir de esa confianza y creatividad se van desarrollando una serie de habilidades que les hace reconocer su injerencia en los colegas, como lo afirma el docente líder 13:

La labor docente requiere que todos nos sintonicemos, estar presto al cambio, mirar que la sociedad es cambiante y generar propuestas desde los intereses de los estudiantes que uno tiene. A mí no me funciona la misma dinámica con 401 que 402, yo tengo que cambiar, pero yo tengo que ser muy creativa e inteligente.

Los docentes líderes consideran que la creatividad es una habilidad que favorece el desarrollo de actitudes en pro de mejorar las condiciones y la calidad de la comunidad educativa, al respecto el docente líder 7 refiere: “También creo que cuento con algo de creatividad, y eso ayuda a proponer soluciones, o proponer nuevas cosas para el mejoramiento”.

Los docentes-líderes atraen a sus pares y les infunden el deseo de transformar su práctica. Es interesante, que, si bien la intención de orientar e incidir en otros se perfila en las tareas, sus esfuerzos se canalizan en promover una interacción asertiva y continua con sus pares para asegurar

que ellos se sientan fuertes y capaces de afrontar nuevos retos y proyectos. Esto indica que reconocen la importancia de humanizar su labor como eje central en el fortalecimiento de la capacidad de construcción colectiva (*Capacity-building*) de la institución. Se focalizan en un clima de buenas relaciones, de armonía y respeto entre los miembros de la comunidad, que es fundamental para el logro de los objetivos grupales. En palabras del docente-líder 19: “Para mi ser líder es saber organizar equipos de trabajo, organizar a las personas para llevarlas a que, mediante la mejor versión de sí mismas, saquen los mejores resultados posibles. Es jalonar, empujar”; lo reafirma el docente-líder 1 “Debe tener humildad, debe tener sentido de pertenencia, debe tener... mucha humanidad, ser humano no quiere decir ser débil, ser dócil, debe saber escuchar y comprender las cosas buenas y las cosas malas y poder ayudar”.

Si bien se habla sobre incentivar a otros, los docentes-líderes no aluden a una influencia de poder sino a una construcción colectiva y consensuada. Esto significa que las relaciones entre ellos no se jerarquizan, sino que por el contrario tienden a ser horizontales y simétricas. Esto aparece referido en expresiones como: “Un líder es una persona que guía a los demás, pero que al mismo tiempo va de la mano con los otros y trabaja de la mano con ellos” (Docente-líder 9). Esta idea la reafirma el docente-líder 11: “Un líder, primero que todo es el que acaba con las jerarquías. Un líder tiene que ser una persona que está a nivel de su gente”.

En sus aproximaciones de guiar y trabajar con otros, los profesores de esta investigación incluyen dentro de sus creencias, que las habilidades comunicativas son indispensables para su proceso de liderazgo. La capacidad de escucha aparece como un factor esencial para generar empatía con los colegas y para dar cabida a sus ideas. “Tiene que tener empatía. Básicamente tiene que manejar muy bien la comunicación con sus compañeros. Debe ser una persona que tenga facilidad para comunicarse con el otro y facilidad para expresar sus ideas de manera coherente, armoniosa” (Docente-líder 6). Implícito en este fragmento aparece la capacidad de expresión a la

que se le asignan diferentes propósitos. Uno de ellos es la realimentación, que se asume como un proceso comunicativo asertivo fundamentado en el trabajo sobre la ‘posibilidad’ más que sobre la ‘carencia’. El docente-líder 16 expresa: “Dar una retroalimentación de manera asertiva para que no lo haga desde la crítica; desde la mirada de lo que no se hizo, sino cómo se puede mejorar las dificultades que se presentaron”. Esto enfatiza que al no sumergirse en la crítica destructiva se posibilita el trabajo con proyección al futuro.

Otro aspecto relacionado con la capacidad expresiva es transmitir las ideas de forma coherente y asertiva. Para movilizar a la comunidad en el logro de las metas propuestas, indiscutiblemente el acto de congregar, de convencer, y de convocar al cambio involucra contar con un discurso persuasivo que invita a la reflexión y que esté matizado por rasgos de respeto, calidez. El docente-líder 8 afirma: “Pues primero, buen trato con los demás. Ser capaz de hablar con todo el mundo y de dirigirse a todos con respeto, con asertividad”. Acrecentar la posibilidad de cambio se refleja en expresiones como: “El líder tiene la capacidad de persuadir, de motivar y de convencer; es decir, de persuadir o convencer al otro que puede mejorar.” (Docente-líder 6).

Además de su habilidad comunicativa, las creencias de los docentes entrevistados involucran el reconocimiento de las virtudes del otro; es decir, sus habilidades, valores, experiencia y calidad humana lo cual permite potenciar su actuación. Al valorar esas virtudes se preserva la identidad de los miembros de la comunidad y se moviliza al equipo desde intereses comunes lo cual genera satisfacción. Esto se realiza a partir de un proceso reflexivo y de la organización y planificación de tareas colaborativas direccionadas hacia objetivos comunes. El docente-líder 5 plantea:

Ese líder debe rescatar o fortalecer las competencias o las cualidades de las personas frente a determinado tema o necesidad. Es decir, la característica del líder está basada en potencializar, rescatar y quizás desarrollar capacidades en las personas. En el caso de los niños. Pues es eso. Buscar entonces talento en las personas.

Involucrar 'al otro' no soslaya el papel que cumple el análisis contextual. Estos docentes tienen claro que es necesario saber dónde se trabaja, con quién se trabaja y para quién se trabaja y que las respuestas a esas preguntas permiten la formulación de estrategias y búsqueda de herramientas que favorecen la transformación de su entorno. En palabras del docente-líder 6:

Para mí el liderazgo tiene que ver con la ayuda a la comunidad... entonces si no tengo claro qué es lo que quiero y no describo bien mi comunidad, pues no voy a poder ser líder en mi comunidad. El conocimiento del contexto donde yo estoy es importante. Saber qué es lo que necesita mi comunidad es algo importante para ser líder. Y lo otro, es querer trabajar. El carisma y el querer atender a la comunidad y llegarle a la comunidad con lo que yo quiero hacer. Esa comunidad incluye a mis compañeros de trabajo, a los directivos, a mis padres, al mismo entorno de la comunidad. Mirar toda la necesidad, el contexto general.

Para este grupo de docentes el reto fundamental está en crear pertenencia y permanencia en los cambios que se pueden generar al interior de la comunidad y darle sentido y dirección a lo que se plantea. Sus creencias están impregnadas de visión y pasión acompañadas de calidez y humildad en el trato con el otro y en la exaltación de sus virtudes, conocimientos y habilidades. "Debe ser definitivamente una persona que ame lo que hace, una persona apasionada por lo que hace porque en esa pasión y en ese amor es que realmente el liderazgo sí funciona" (Docente-líder 11).

Subcategoría 2: Promotores de liderazgo.

Esta subcategoría forma parte del primer objetivo; es decir, las creencias sobre liderazgo. El análisis de los datos indica que ser promotores del liderazgo forma parte de su repertorio de creencias. La palabra promotores en este contexto refiere al fomento del trabajo colaborativo, no sólo entre pares, sino también a la participación de la comunidad educativa en general; porque en su discurso subyace la noción de que la transformación se logra por medio una construcción social colectiva en la que los miembros de la comunidad asumen tareas, desde sus saberes y habilidades. Spillane (2006, citado en Riveros-Barrera 2012) afirma que "el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual" (p.

296). El mismo autor afirma que el trabajo entre individuos se puede manifestar de formas distintas: colaborativa, colectiva y coordinada.

Como se mencionó anteriormente los docentes de esta investigación asignan valor a la democratización de las prácticas escolares y a la participación de los profesores en las propuestas de cambio: “Es poder delegar y poder trabajar juntos, colaborarnos en pro del uno al otro” (Docente-líder 1). El trabajo colectivo se percibe como una oportunidad para incentivar la curiosidad, lo cual conduce a estimular el autoaprendizaje en los profesores. Es también una posibilidad para reflexionar sobre los atributos y cualidades con los que cuenta cada persona. Es decir, se supera el pensamiento deficitario, entendido como aquella mentalidad de carencia e incapacidad para asumir retos y cambios. Porque se trabaja con base en lo que está presente, o domina cada individuo más que sobre sus carencias. Sobre este asunto el docente-líder 2 expresa: “Debemos ser curiosos, debemos siempre encontrar como oportunidades en donde nosotros podamos destacarnos y donde podamos, de pronto, explotar esas características que tenemos”.

Hay un reconocimiento de la importancia de delegar funciones y de acompañar los procesos para que los miembros de la comunidad ganen autonomía: “Yo pienso que el liderazgo es más un acercamiento y un acompañamiento, que uno hacer todas las cosas [solo]. Acompañar esos procesos con comunidades para que ellos luego sean líderes de su propio cambio” (Docente-líder 13). Sin embargo, prevalece la idea de que debe existir una persona que impulse esos procesos y los docentes se muestran a sí mismos como modelos ejemplarizantes: “Yo puedo jalonar a una persona, tal vez con mi ejemplo, mostrándoles que si se pueden alcanzar metas” (Docente-líder 2).

Los docentes en su discurso manifiestan la necesidad de trabajar en equipo y de la importancia de tener metas comunes, para la transformación de su contexto. Sin embargo, no se hace explícito cómo es el proceso de construcción en ese trabajo colectivo, para llegar al liderazgo.

Subcategoría 3: Coherencia entre discurso y actuación.

Como parte de las creencias sobre liderazgo está concebirlo como un ejercicio caracterizado por la coherencia entre el discurso y la actuación. Spot y Nubiola (2012) plantean que la coherencia se entiende “como unidad de vida, es una exigencia para quienes tienen la responsabilidad de formar a otras personas. Ser coherente significa que lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace coincidan, es decir, sean concordantes” (p. 2). Bajo esta mirada, los docentes líderes plantean la necesidad de articular el sentir, el pensar y el hacer, con el fin de alcanzar los objetivos o metas propuestas y de esta manera generar cambios en su comunidad. Lo anterior se evidencia en las palabras del docente-líder 18:

Yo pienso que para que sea coherente el líder debe ser una persona íntegra. Debe ser, digo yo, en el sentido que su pensar, su decir y su sentir tengan unidad. Entonces esa coherencia radica en estar encaminado hacia un punto en el que se busque ayudar a los demás. No solo su beneficio propio, sino ayudar a los demás a raíz de sus acciones.

Por otra parte, aseguran que es un ser que da certeza de responsabilidad y compromiso, “la única medida es un docente detrás de la ocasión, con el ejemplo, con responsabilidad, con el compromiso y otras cualidades” (Docente-líder 12). La búsqueda de la coherencia entre el discurso y la actuación exige que el docente desarrolle una serie de valores como la responsabilidad, no sólo personal sino social. Al respecto Spot y Nubiola (2012) afirman que “la credibilidad de un profesor va unida siempre a la coherencia que muestra en su quehacer diario entre pensamiento y vida” (p. 1). El docente-líder se moviliza por una iniciativa y por un convencimiento de transformación para mejorar la calidad educativa, en busca de cambios que dan cuenta de su contexto, “pienso que el ejemplo edifica de cierta manera cuando uno es líder en su campo lleva a los otros a ser líderes y a tratar de emular comportamientos” (Docente-líder 14), Adicional a esto, los docentes plantean que el impacto generado por la responsabilidad social trasciende a esferas políticas locales, distritales y nacionales. Al respecto el docente-líder 3 ratifica que en la responsabilidad social se “descubre

cómo puedes afectar un contexto, cómo puedes afectar una decisión incluso distrital o hasta nacional, precisamente a través de la labor que tú haces”. Lo anterior coincide con lo planteado por Spot y Nubiola (2012) “La ejemplaridad del profesor es un deber y a la vez un atractivo que persuade y mueve” (p. 3).

Categoría 2: Logros y Dificultades en el Ejercicio del Liderazgo.

Los datos revelan que las acciones de los docentes participantes lograron la trascendencia, entendida como una impronta en la persona del estudiante para empoderarlos y mejorar sus oportunidades de aprendizaje. En esta investigación el término impronta se emplea para designar el sello o la huella que el docente deja en el estudiante.

Esta categoría da respuesta al segundo objetivo de investigación, que busca determinar los logros y dificultades presentes en la práctica del ejercicio del liderazgo, este análisis se determinó en un logro y tres dificultades que se desarrollaran en las siguientes sub-categorías.

Subcategoría 1: Logros del ejercicio de liderazgo: trascendencia y movilización.

Trascender es repercutir en otros y extender las acciones del aula de clase a otros contextos. El docente-líder 12 manifiesta: “ahí [en las acciones] uno se da cuenta que los estudiantes logran aprender algo de uno. Que logra trascender para la vida, que uno logra llegarles a ellos”. Dejar una huella personal en el estudiante le moviliza al cambio; es el pilar de su acción educativa: “a diferencia de otras profesiones, no estamos manejando un objeto sino personas y hay que persuadir a estas personas para que sean mejores, no solo profesionales sino para que sean personas de bien” (Docente-líder 18). Una visión esperanzadora de proyectos de vida guía su actuación: “Aquí lo que hacemos es justamente inspirar para que ellos se empoderen y se convenzan de que pueden llegar

a ser alguien en la vida” (Docente-líder 19) para generar actitudes de resiliencia frente a la adversidad, de creer que el cambio si es posible. Hay narraciones de gran contenido emotivo frente a los cambios suscitados en los estudiantes, como el caso de los siguientes docentes quienes comparten sus experiencias:

De hecho, hay un niño que en el foro lo aplaudieron, en el foro distrital y local porque dijo algo como... “Mi nombre es [nombre del niño]. Yo estoy con la profe [nombre del docente] desde segundo cuando yo llegué al colegio. Nadie daba un peso por mí, porque yo era lo más gamín y mamón del mundo. Venía del colegio [nombre del colegio]. Yo era un gamín. La profesora [nombre del docente] me presenta el proyecto y yo me río de ese proyecto porque no le veo sentido. Y cuando me pongo a mirar me gusta el proyecto y me meto en el proyecto y hoy en día soy una mejor persona. A mí me sirve el proyecto para no tener hijos a temprana edad, voy a hacer un profesional”. (Docente-líder 13).

Los cambios, grandísimos, porque yo les he visto la curiosidad[estudiantes], por ejemplo, respecto a la música y eso para mí me engrandece, pues uno se crio en el campo y con música colombiana y los niños no conocían ni una canción de esas, entonces ya ahorita ya me hablan, ya se aprendieron otras que aquí no se les enseñaron y llegan y las cantan, eso es muy gratificante. Ehh lo mismo lo de conocer Colombia, ellos están muy metidos en la tecnología en sus juegos, pero ya ahorita se les habla de las diferentes regiones de todo lo que tiene, de su naturaleza y ellos están muy muy entretenidos con eso y siempre le traen a uno cosas nuevas, que vieron, que el papá le conto, entonces ya se habla en la familia también de esa temática. (Docente-líder 10).

Muchas veces al final de año digo estoy cansada el otro año voy a pasar ahí como de agache, pero no, vuelvo y me los encuentro vuelven y me piden ellos mismos el coro, profe cuando empezamos y vuelvo y cojo otra vez un año loco, pero es ver en ellos su alegría, es ver que un coro de 40 integrantes por lo menos salen 3 a estudiar música que te sigan buscando el año siguiente para que les ayudes, para contarte como les está yendo, incluso en este momento tengo un chico haciendo practicas conmigo del año pasado, que entro a la universidad distrital a estudiar música, felicidad saber, escuchar que me digan por ti estoy haciendo lo que estoy haciendo, tú me llevaste a eso, tú me abriste como ese amor hacia la música y quiero venir a compartirlo contigo, eso ya hace que uno se sienta feliz y que no me canse nunca. (Docente-líder 11).

Pero resulta que más allá de ganar, es osea si ganan ellos, porque es que es su trabajo, es visibilizado en otro lugar es que su autoestima es afectada positivamente, es que ellos aprendieron a hablar en público, a ser entrevistados, a quitarse la timidez, a entender que sí ocupan un lugar en el espacio y que son personas importantes, que pueden soñar y que pueden alcanzar su proyecto de vida. Tiene trascendencia y que no se tiene que quedar sobre unas ideas, sino que pueden ser un ejemplo para mostrar y que otros también puedan salir adelante. (Docente- líder 3).

Sus propuestas permean ámbitos distintos al salón de clase, que en ocasiones se concibe como el espacio de experimentación, este término se toma de la reflexión generada por el docente-líder 3 quien expone “mi aula parece un laboratorio”. Ese tránsito a otros espacios viene marcado por actitudes de descubrimiento y el auto reconocimiento del logro. Es decir, para impactar fuera del aula, y a otras personas, es condición reconocerse como líder y empezar a cambiar las creencias sobre el impacto que pueden tener sus acciones como lo menciona Beatty (2011)

Los profesores líderes son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros tienen una visión compartida de la educación e 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. (Citado en Bernal e Ibarrola, 2015, p. 64).

En el siguiente fragmento del docente-líder 3 refleja la actitud de asombro frente a la visibilización de sus acciones y a la huella de su labor que se cristaliza en una conciencia acerca de su responsabilidad social.

Saliendo de las cuatro paredes. Digamos que personalmente yo no soy como un ser muy extrovertido que me esté viendo todo el tiempo. O sea, yo trabajo como una hormiga en mi aula que parece un laboratorio. Pero en la medida que comenzaron a haber resultados positivos, pues lógicamente fue inevitable que me vieran. Entonces, en ese momento ha generado en ese liderazgo una responsabilidad social. Pero muy interesante realmente, porque tú descubres, digamos, cómo puedes afectar un contexto, cómo puedes afectar una decisión, incluso distrital o hasta nacional, precisamente a través de la labor que tú haces.

Estas observaciones guardan concordancia con el trabajar en prospectiva, con una visión positiva que garantice abrir espacio para el cambio y para la experimentación, en la que los errores se asumen como posibilidades de nuevos aprendizajes. El docente-líder 3 anota:

Nosotros nos presentamos a diferentes premios, no con el ánimo de ganarlos, sino con el ánimo de saber si vamos bien... y también nos presentamos al premio compartir, entonces nos dieron garrote hasta el infinito, pero es que es eso, es saber que un tercero te mire con otros ojos también, que te diga: mira puedes irte por este lado, estas bien, eso no lo imaginábamos, nadie lo hace, si lo hace y eso fue, es muy bueno o sea es muy bueno para el docente líder que otros te retroalimenten todo el tiempo, que digan están bien, no, salió esto nuevo, esto puede ir por este lado, entonces digamos que hemos crecido paralelamente y es eso todo el tiempo estar digamos en pos de crecer, de aprender, de cambiar, de modificar.

En relación con lo anterior, los docentes en su curiosidad de anhelo por transformar sus prácticas han trazado un camino bajo el ensayo-error y la retroalimentación entre sus pares y terceros; experiencias que los han llevado a crecer y a construir aprendizajes y a su vez les exige salir de la zona de confort, es decir, dejar de lado su propio conformismo y comodidad, con el deseo de asumir nuevos retos; Al respecto el docente-líder 11 lo expresa de manera concreta así:

Ejercer un liderazgo es muy importante, lo que pasa es que tienes que liberarte del concepto que solamente debes darles 6 horas [su labor] y no más, cuando uno está pensando así, es cuando empieza a ser el docente del montón, que cumple sus horas y se va, jamás se involucra en un proyecto, jamás quiere proponer algo diferente, ni nada novedoso e implica muchísimo más tiempo de trabajo.

Trascender el aula de clase y moverse a otros contextos surge de un proceso de reflexión sobre el quehacer pedagógico, sobre los estudiantes, sobre el currículo, sobre la creatividad. Se evidencia una actitud de aprendizaje continuo, de descubrimiento, y realimentación de los procesos realizados. Por último, se nutre de la cualificación que han recibido los docentes-líderes y del trabajo en equipo. Como bien lo expresa el docente-líder 1: “Es importante cualificarnos, retroalimentarnos, tenemos que, no quiere decir masificarnos, no es eso, pero si entender cómo nuestra cultura, como nuestra sociedad va cambiando”. Perspectiva que comparte el docente-líder 18: “Lo más útil considero yo, es haber encontrado una nueva perspectiva de los conocimientos...entonces esa actualización considero que es fundamental”.

Acorde con la visión de trascender del aula al contexto, es necesario resaltar que, si bien los procesos nacen en el aula de clase con ideas sencillas, estas van aumentando su nivel de importancia y afectación a contextos más grandes, con el objetivo de consolidar la integración de sus pares y motivar la participación en proyectos innovadores. Como lo expresa el docente-líder 8: “Comencé

con un grupo chiquito de profesores, con los que querían y esos que querían se convencieron de que servía [*Proyecto*] y esos fueron aumentando el paquete de profesoras”.

Trascender el aula de clase, movilizarse a otros espacios e impactar a otras personas, parte del análisis de necesidades y de las reflexiones del docente-líder acerca de su contexto y sus prácticas. Proponer y consolidar proyectos de cambio le lleva a ser reconocido como una persona confiable, con la que se puede construir nuevas experiencias. Esto a su vez permite que el profesor obtenga reconocimiento fuera de la comunidad escolar, como es el caso de la docente-líder 13 cuya propuesta le amerita ser nominada para un premio en la ciudad de Bogotá y a una divulgación de su trabajo. Ello genera sentimientos de enriquecimiento y valoración de su labor.

Estoy en Compartir al Maestro, que fue una experiencia muy enriquecedora porque dos asesores me ayudaron. Así no quede en los primeros puestos, sé que estoy enriquecida totalmente... También me presenté con este proyecto a un premio que es del canal RCN, que es Maestros que Inspiran. Estoy en la segunda fase de capacitación. Ese premio es para el año 2018.

El docente-líder que trasciende es consciente que su labor implica una reflexión continua sobre sus estudiantes y sus necesidades particulares, canalizan sus esfuerzos en nutrir los contenidos curriculares de la escuela con sus propuestas y mantiene una actitud de apertura hacia otras ideas exitosas que pueden servir de fundamento para enriquecer y mejorar su práctica. Como lo expresa el docente-líder 19:

Estar inquieto intelectualmente, en saber reconocer qué otras experiencias exitosas hay por ahí, qué buenas prácticas puede implementar uno, entendiendo que no hay que inventarse el agua tibia. Que si otros han tenido éxito, uno puede agarrarse de esas buenas prácticas y experiencias, y pues ¿por qué no implementarlas?

Fortalecer el tejido social es condición para que el trabajo del docente pueda impactar a la comunidad y esto innegablemente requiere del apoyo de los directivos, como se evidencia en el estudio desarrollado por Sebastián et al., (2016), que demostró que cuando los rectores emplean el

liderazgo docente como un medio para mejorar el clima escolar, ese trabajo repercute en mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Los líderes son conscientes de la necesidad de contar con el apoyo administrativo, pero al mismo tiempo saben que esto implica trazar planes claros y comunicarlos asertivamente. Lo anterior lo reafirma el docente-líder 14:

En mi colegio hay muchos cambios. [*los directivos*] escuchan a sus maestros. Finalmente, la última palabra la tiene la rectora. Es una mujer inteligente que confía en su equipo y si uno le lleva las cosas bien pensadas y bien planteadas ella da lugar a esos cambios.

Llama la atención que en las entrevistas se evidencian avances en esta sinergia; “En el colegio tenemos la ventaja que, por ejemplo, a partir de la rectora, ella apoya muchísimo los proyectos que se hagan en el colegio, entonces ahí empieza el impulso” (Docente-líder 10) y se reafirma en las palabras del docente-líder 13:

Bueno mi colegio es excelente para trabajar, puedes innovar y hacer lo que tú quieras porque tendrás todo el apoyo de rectoría. ... es un señor que no es de oficina, es un señor que se abre a la comunidad... y sabe que queremos cambiar un contexto, entonces el colegio ha venido cambiando para mejorar con los coordinadores, rector, orientadores.

Subcategoría 2: Crisis y tensiones asociadas al liderazgo docente.

Así como el ejercicio de liderazgo ha representado logros en las instituciones y su comunidad también han presentado algunos obstáculos. Los participantes reportan tensiones originadas por las relaciones intergeneracionales presentes entre pares académicos. Además, por las brechas de jerarquía planteadas, que impiden la integración dentro de la comunidad institucional.

Es importante plantear que al romper con esas tensiones de relacionamiento y resistencia que prevalecen sobre algunos docentes, se genera una serie de crisis, porque toda iniciativa al cambio genera temor. En algunos maestros el cambio implica esfuerzo para acoplarse, reconocer que existe una vulnerabilidad en los procesos educativos y formativos dentro de la comunidad

institucional. Los docentes-líderes encuentran resistencia en sus pares académicos durante la ejecución de proyectos, debido a que esto implica tiempo, compromiso y responsabilidad extra. También es notoria la preocupación por la pérdida de control en situaciones imprevistas, lo cual se revierte en sensaciones de frustración.

dentro de las aulas y de las instituciones ha habido detractores y son los mismos compañeros, sí, se generan envidias, se generan una cantidad de cosas que tú como líder tienes que trascender. No te puede afectar, porque tú sabes lo que estás haciendo y tienes un norte, tienes una visión, tienes una misión y tienes unos objetivos por alcanzar, entonces si existen [detractores], porque obviamente lo escuchas, otros te cuentan y pues digamos que eso es dificultad. (Docente-líder 3).

Como se menciona anteriormente, los cambios implican un mayor esfuerzo, pero es importante resaltar que son los mismos docentes quienes se involucran cuando observan que el cambio genera impacto positivo en la escuela. Es curioso el empleo del término “ceder” en la siguiente intervención realizada por el docente-líder 14, esta da una indicación de una lucha tácita que se da para convencer al colega que la transformación es posible “Los profesores muchas veces son renuentes al cambio, pero terminan cediendo cuando ven que la cosa es en serio”.

Otra tensión surge de las dinámicas generadas por la sociedad contemporánea, que no permiten los espacios para vincular a los padres de familia. Los docentes-líderes expresan que una de las dificultades que tienen es la necesidad de establecer vínculos entre la familia y escuela. Al respecto, el docente-líder 4 plantea su punto de vista por medio de una experiencia suscitada en su práctica: “Los papás también al principio eran un poco difíciles porque los papás digamos que no, no le creían tanto al proyecto”. Los docentes-líderes les preocupa el acercamiento con los padres sobre todo en relación con nuevas formas de aprendizaje. Es decir, su trabajo se ve a veces entorpecido por concepciones tradicionales sobre lo que implica el aprendizaje y que parecen estar arraigadas en las concepciones de los padres “Es una dificultad convencer a los papás que también

se puede aprender sin necesidad de que estén llenando los cuadernos... esas cosas son complicadas. Convencer a los papás aún más cuando no asisten a la escuela” (Docente-líder 8).

En lo expresado por algunos docentes-líderes, se evidencia que las dificultades a las cuales se enfrentan es la bidireccionalidad de los canales de comunicación para el acercamiento entre las familias. Los docentes-líderes de este proyecto reconocen que la familia es un actor fundamental en el proceso educativo de los estudiantes. Es el primer núcleo social del niño, en el que aprende a relacionarse, aprende conductas, actitudes, costumbres, que determinan en gran manera las características del niño. Al respecto Villaroel y Sánchez, (2002) plantean:

Sin el apoyo diario de la familia es muy difícil que la escuela pueda formar sujetos capaces de respetarse a sí mismos, a los demás y ser también capaces de aprender hábitos y valores necesarios para lograr una mejor calidad de vida. (p. 127).

En la mayoría de las entrevistas se observa un alto grado de incertidumbre entre la articulación de la familia y la escuela, por ejemplo, el docente-líder 3 expone lo siguiente:

La escuela hoy en día se ve como una guardería de niños grandes. Esa es mi versión, porque en serio, los papás van y te dejan allá el niño depositado y no vuelven, no van a las entregas de boletines, no van a las escuelas de padres. Digamos tienes muchos roles, no solo eres el maestro, a veces te toca de papá, de mamá, tienes que formarlos.

Esa visión distorsionada de los padres frente a las responsabilidades con la escuela demanda del docente una serie de tareas extras que se ve obligado a cumplir debido a la ausencia de la familia. Al respecto Schmelkes et al. (1979) plantean, que uno de los factores que afecta en el proceso de vinculación de la familia a la institución, es la concepción que esta tiene acerca de la escuela, sus expectativas y demandas. Algunos docentes líderes reconocen que un posible factor que afecta directamente la participación de los padres es el desconocimiento de lo que se trabaja en la institución.

Desde otra perspectiva, los padres al desconocer las vivencias en la escuela dejan de lado programas extracurriculares, que aportan otro tipo de enseñanzas a las establecidas en el currículo

oficial y que favorecen el desarrollo integral del estudiante. A continuación, el docente-líder 1 lo expresa:

Tristemente esas informaciones: como no es tan obligatorio, se cuelan. Y como no es obligatorio, pues yo no lo mando [al programa de jornada extendida]. Eso no lo va a afectar, no afecta a su materia, a su niño, a su clase, si pierde o pasa el año. Pero si afecta, en la medida que todos esos proyectos están mandados para todos los estudiantes y el gobierno invierte en materiales, en los profesores, en los buses, en los refrigerios y el niño no lo aprovecha, entonces es ahí, cuando comenzamos a perder. Tú, yo, todos los que pagamos.

En consecuencia, al desconocer los programas realizados en las instituciones educativas, los padres no le asignan la importancia a esta serie de actividades que se desarrollan en espacios fuera de lo curricular, en programas como jornada extendida de la Secretaría de Educación de Bogotá, en el que se fomentan actividades deportivas, artísticas, culturales y recreativas, y al no tener un carácter obligatorio, son tomadas como herramientas de premio o castigo.

Entonces, cuando los chicos pierden o pasan materias, sus materias de cada periodo, el papá puede que llegue y lo tome como premio o castigo; ¿a usted le fue mal? entonces no vuelve a eso. ¿A usted le fue bien? Siga en eso. ¿Ya recupero? Entonces vuelva. ¿Se portó mal? Entonces no vaya, está castigado. Y eso hace que estas actividades floten mucho el porcentaje de asistencia de los niños. (Docente líder 1).

Como se mencionó anteriormente, las relaciones entre familia-escuela deben establecerse en dos vías, la familia se vincula, pero la escuela debe generar una serie de estrategias con el fin de conocer el contexto de sus estudiantes, al respecto Riveros-Barrera (2012) afirma que:

Se requiere garantizar la integración y la participación equitativa de los diferentes actores del proceso educativo. Lo dicho hasta ahora refuerza la idea que se necesita una perspectiva integradora del liderazgo para así comprender el éxito o fracaso de las reformas de la educación (p. 296).

Sin embargo, es importante resaltar que la familia requiere conocer los planes y estrategias que emplea el docente y la escuela en general, para saber hacía donde se proyecta el trabajo en la comunidad educativa. El docente-líder pone en evidencia la preparación que debe tener sobre el manejo del conflicto, es decir tener la capacidad confrontar de manera eficaz y asertiva las

situaciones, para dar respuesta a las inquietudes de los padres y contar con herramientas para dar solución a los problemas que emerjan. La docente-líder 6 lo ratifica a continuación:

Tengo contacto más o menos con 40 papás en promedio en el año, digamos que esas 40 familias que yo estoy trabajando, tengan una orientación clara, sobre lo que se quiere lograr o sobre las pautas, sobre la familia o sobre el manejo de las situaciones familiares, el manejo de los conflictos con los estudiantes, entonces ese es uno de los cambios que he generado.

Para concluir, debe existir un vínculo entre la familia y la escuela, ya que la educación de los estudiantes se ve potencializada cuando ambos actores se asocian asertivamente y logran objetivos comunes, tanto la escuela, como la familia deben trabajar en cerrar las brechas existentes entre ellos.

Subcategoría 3: Carencia de recursos y tensiones asociadas a los procesos de rendición de cuentas.

a. Carencia de recursos.

Esta categoría analiza la carencia de recursos que los docentes-líderes vivencian durante su práctica, como se evidencia en los siguientes fragmentos de la entrevista a los docentes líderes participantes:

Yo trabajo con chicos de primaria, es hacer que ellos se involucren mucho con la tecnología, pero desde un enfoque completamente ofimático porque no contamos con los recursos y los laboratorios necesarios para hacer netamente tecnología (Docente-líder 2).

Decir lo mismo en un sistema dinámico como lo es las ciencias naturales, decir: “eso funciona así porque es así y ya”, hasta aquí nos quedamos porque no hay recursos para hacer un laboratorio, porque no hay recursos para pedir, porque si sé que le pido materiales, sus papás no lo van a mandar porque no tienen con qué (Docente- líder 8).

Situaciones descritas en los párrafos anteriores ponen al descubierto la inminente necesidad de utilizar estrategias para la gestión de nuevos insumos, el docente a lo largo de su formación aprende sobre pedagogía, didáctica y educación, pero no se le enseñan herramientas para el proceso

administrativo y gestión de nuevos recursos; lo cual se ha convertido en una dificultad en el desarrollo de su liderazgo.

Es común encontrar docentes que dicen: “No, esto no funciona, porque no hemos recibido recursos, hemos hecho cosas casi que con las uñas. (Docente-líder 16).

Por otra parte, algunos docentes en las entrevistas expresan que han conseguido recursos al lograr que sus proyectos se expongan en eventos y sean merecedores de reconocimientos y apoyos financieros. Como consecuencia de lo anterior, logran gestionar los recursos para enriquecer su proceso dentro de las instituciones y la comunidad. En relación con esto el docente-líder 13 expresa:

Porque realmente, a mí, el colegio nunca me ha dado nada, todo ha sido con recursos propios, de los padres de familia, entonces ya ahorita como he ganado varias cosas, ya desde rectoría me van a dar un presupuesto.

La investigación de Vásquez et al. (2014), señala un punto importante relacionado con habilidades de gestión que debe poseer un docente líder, lo cual es un indicador de que el liderazgo y la gestión se deben asumir de forma complementaria. Esto es un punto relevante por cuanto lleva a cuestionar si los docentes en el contexto colombiano están preparados para asumir retos relacionados con la gestión de proyectos.

b. Tensiones asociadas a los procesos de rendición de cuentas.

17:4 Una tensión a la que se ve enfrentada la institución educativa y el cuerpo docente, son las exigencias que hace el estado, la familia y la comunidad con respecto a los logros académicos de los estudiantes. Existe una presión frente a los instrumentos de medición de resultados, como los son las Pruebas Saber, que cuantifican y estandarizan el desempeño de los estudiantes a nivel nacional. Según narraciones de docentes-líderes, exponen que el puntaje obtenido en estas pruebas,

se asigna un presupuesto extra para consolidar y potenciar los proyectos educativos efectivos. En el siguiente fragmento el docente-líder 3 hace evidente lo anterior:

En mi colegio, que no tiene la mejor fama de la localidad, que es un colegio pequeño, este año fue castigado; le quitaron más de 100 millones en presupuesto, porque no somos los mejores en el ICFES, pero hemos tenido impactos humanos, sociales distintos, desde las artes, porque no solo hemos salido de la ciudad, hemos salido fuera del país a mostrar la experiencia, pero aun así no somos los mejores, entonces date cuenta que también para trabajar en el liderazgo, te toca con las uñas buscar recursos, para poder continuar con un proyecto.

Al respecto Medina y Gómez (2014) mencionan que la relación entre el liderazgo educativo, el desempeño escolar y resultados estudiantiles están directamente relacionados con el trabajo poco mancomunado entre escuela, institución y comunidad, que a su vez esta labor deja al descubierto la preparación y calidad de los actores además de recursos necesarios en este proceso.

En definitiva, la carencia de recursos y tensiones asociadas a los procesos de rendición de cuentas, son factores que dificultan el ejercicio de un liderazgo; por un lado, el docente debe mostrar ganancias por el desempeño académico de los estudiantes, y por otro lado buscar recursos para el desarrollo de sus proyectos. Entonces se presenta una ambigüedad el cual el docente debe dar resultados, pero sin los recursos suficientes para alcanzar los objetivos propuestos que den respuesta de calidad y pertinencia en su accionar pedagógico y formativo.

Categoría 3: Liderazgo docente y la utilidad de los programas de formación.

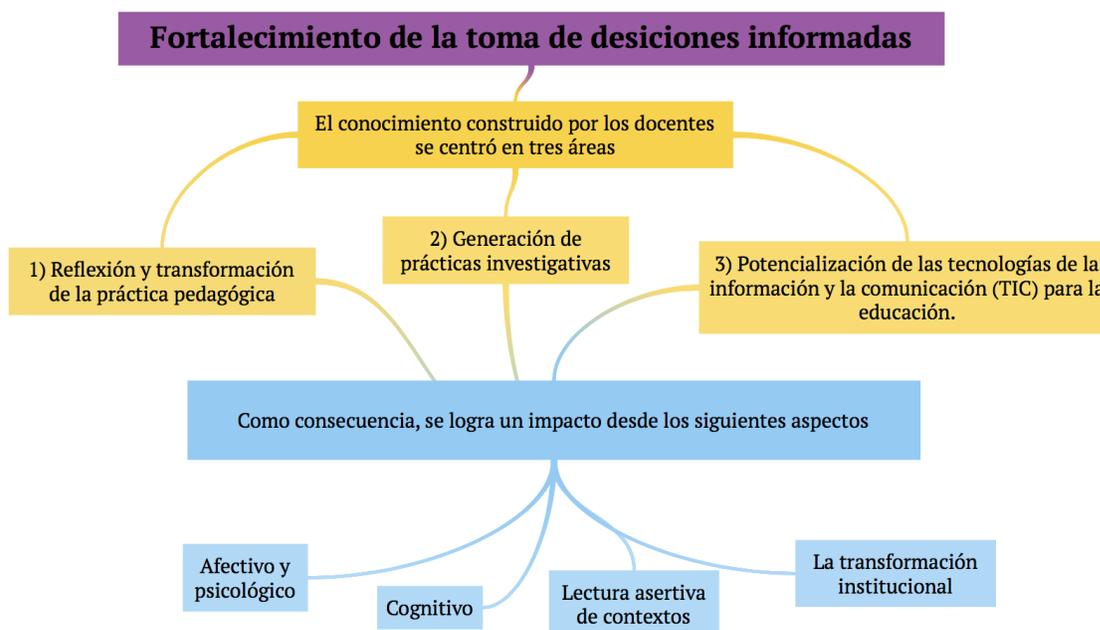
Esta tercera categoría busca determinar, desde la óptica docente, las transformaciones en el ejercicio del liderazgo generadas por el proceso de cualificación, adicional se mencionan aspectos a mejorar en los programas como la pertinencia de las asignaturas, fortalecer la sinergia universidad-estudiante y la mejora en los procesos de acompañamiento por parte de los tutores de investigación.

Subcategoría 1: Fortalecimiento de la toma de decisiones informada.

A continuación, se presenta un esquema el cual explica gráficamente la estructura y desarrollo de esta subcategoría.

Figura 4

Organización subcategoría 1



Nota: Elaboración propia

Según Mole (2004) no es posible enseñar liderazgo por cuanto ello implicaría asumirlo “como si fuera un conjunto portátil de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 131) que se pudiera aplicar en cualquier momento o circunstancia. Es justamente la aplicación de un conocimiento y habilidades especializadas y contextualizadas lo que da sentido a la actuación del líder y lo que impulsa a sus seguidores a apoyarlo. El mismo autor afirma que lo que sí es viable es el fortalecimiento de sus habilidades para acrecentar la efectividad de sus acciones. Esta

aclaración es importante, por cuanto en este proyecto ninguno de los docentes hizo parte de algún programa de liderazgo, pero se asume que su participación en los programas de posgrado pudo haber tenido injerencia en el fortalecimiento o desarrollo de sus habilidades y talentos. El análisis de datos revela que los programas se percibieron como una oportunidad para tomar decisiones más informadas con lo que se logró permear los diferentes estamentos de la escuela y transformar las prácticas docentes. Para este grupo de docentes-líderes la cualificación posgradual significó una oportunidad para tomar decisiones pedagógicas, didácticas y metodológicas que se ajustarán a las necesidades de su contexto. “Las lecturas que nos han brindado hasta el momento nos han permitido reflexionar. Pero lo más importante es que me ha permitido reflexionar sobre lo que hago diariamente. Me ha ayudado a tomar nuevas herramientas” (Docente-líder 9).

La reflexión fue esencial en la toma de decisiones. Familiarizarse con diferentes posturas teóricas, examinar distintos planteamientos y modelos de educación, que han evolucionado a lo largo del tiempo, fue útil para orientar las prácticas y el mejoramiento del currículo. A manera de ejemplo se cita el fragmento de la entrevista del docente-líder 3 sobre el papel que cumplió el programa de cualificación en la actualización de conocimientos y que muestra cómo se ve reflejado en la construcción teórica de otros, lo cual valida su actuación:

Me ha permitido [*el programa*] conocer nuevos autores, cualificarme, actualizarme y ver que muchas personas están trabajando en lo mismo que estoy haciendo. Lo más útil fue haber encontrado una nueva perspectiva de los conocimientos.

Muchos reconocieron que sus prácticas se realizaban de manera intuitiva, basadas en el ensayo y el error, bajo la premisa de atreverse a innovar. Sin embargo, los programas provocaron cuestionamientos que los llevó a reflexionar sobre los cambios que se pueden generar en el aula de clase desde modelos pedagógicos, actividades o materiales. Estas consideraciones los llevaron a desarrollar sus proyectos sobre una fundamentación teórica, a comprender el origen de sus ideas,

de dónde se desprenden, qué funciona y qué no resulta útil. La búsqueda de respuestas a esas dudas, a su vez incrementó su curiosidad y el deseo de leer, conocer y profundizar sobre el fundamento teórico. Al respecto el (Docente-líder 1) considera que: “Tenemos que cualificarnos, tenemos que retroalimentarnos... entender nuestra cultura y como nuestra sociedad va cambiando” y lo corrobora el docente-líder 3:

Sí, ir más allá cuesta, porque obviamente cuando tú, cuando quieres ir más allá necesitas comenzar a leer, a investigar, hay veces que uno dentro del aula hace cosas que no sabe cómo se llama...El hecho de activar nuevamente, esos canales académicos que te invitan a ver dónde estás parado, hacía que ruta vas a seguir, entonces digamos que te quedas muy activo y todo el tiempo ya piensas en lo académico.

Como se mencionó anteriormente los pilares teóricos sirvieron para potencializar sus alternativas de mejora en la escuela. Según los docentes participantes, el conocimiento adquirido se centró en tres áreas: 1) Reflexión y transformación de la práctica pedagógica, 2) generación de prácticas investigativas y 3) potencialización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la educación.

La reflexión se hace evidente en los cuestionamientos sobre el quehacer pedagógico diario. Este hallazgo, aunque aparentemente no refleja algo nuevo, en el fondo si representa un avance significativo en la profesionalización del docente-líder, por cuanto no se trata de un ejercicio de razón práctica sino de una racionalidad teórica. Esta distinción proviene del trabajo de Tardif y Gauthier (2008, citados en Castellanos & Yaya, 2013) quienes mencionan que los docentes permanentemente se ven enfrentados a reflexiones sobre acontecimientos inusitados de su quehacer y sobre los cuales toman decisiones de tipo práctico. Sólo cuando esas reflexiones se hacen a la luz de un cuerpo teórico sólido y se asocian a los contextos de los cuales provienen se logran “procesos de formación docente auténticos, es decir, en los cuales se atiendan las circunstancias del ejercicio profesional de los maestros” (Castellanos & Yaya, 2013, p. 4). En cuanto a transformación de la propia práctica, Bernal e Ibarrola (2015) afirman que “Los profesores acentúan su liderazgo cuando

incrementan su conocimiento práctico y teórico estableciendo sinergias entre su saber y su hacer”

(p. 63), lo anterior se ve reflejado en lo expuesto por el docente líder 11:

Es una universidad de una calidad humana altísima, de empezar como a estudiar, siempre les recomiendo que vayan allá y que hagan la maestría en X [*nombre de la maestría*] porque realmente en mi caso es como los polvitos mágicos. En mi práctica educativa cambió totalmente toda mi visión de lo que eran mis estudiantes y de cómo, yo por ejemplo llegué a pensar que el solo hecho mi manera de saludarlos iba a causar un efecto y a mis compañeros que están en el proceso tan positivo. La tesis fue una cosa bellísima fue una experiencia de dos años muy dura y rigurosa, pero ver el progreso de mis estudiantes, la alegría en ellos, ver la satisfacción que yo también recibía, fue todo el peso que yo necesitaba también. Ver como ellos ya no querían salir del aula de clase sino hasta la hora del descanso. Querían estar ahí, no tanto por mí, sino porque sentían una atmósfera muy especial en la clase, me llenó de mucha felicidad, eso impactó también a otras clases ... yo tengo que decir que el cambio fue del cielo a la tierra, desde la práctica educativa como en la parte personal también.

La segunda área, se refiere a la participación de los profesores en los programas de cualificación a nivel posgrado favoreciendo sus prácticas investigativas. Se valoraron de forma positiva la sistematización de experiencias y el rigor académico, realizar proyectos de manera rigurosa y disciplinada los llevo ampliar su horizonte teórico y su capacidad para examinar sus proyectos. En palabras del docente-líder 19:

Me dio [*el programa*] herramientas en términos de rigor académico, de investigación, de saber qué es fundamental. Mirar en qué andan las organizaciones hoy en día, qué experiencias hay por ahí. Eso me dio a entender que sin una línea base, sin un estado del arte, sin un marco teórico no se puede arrancar ningún proyecto en la vida.

La tercera área se refiere a la reflexión sobre oportunidades para el empleo de TIC para la educación como una herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. De forma reiterada los docentes-líderes afirmaron que, si su uso está estructurado y articulado con los objetivos educativos, se logran la vinculación de los pares docentes y estudiantes en los procesos de formación. Es decir, los docentes-líderes reconocen que el potencial de las TIC no se limita a las transformaciones pedagógicas sino a la posibilidad de una participación más activa de los docentes y estudiantes. Al respecto el docente-líder 20 afirma que: “La universidad me aportó

muchísimo, porque me dio muchas herramientas para que yo pueda traerlas al aula, compartirlas con mis compañeros, motivarlos a que salgamos un poco de esa educación tradicional y que utilicemos las herramientas”. Además, los docentes mencionan que a lo largo del programa de formación lograron un proceso de alfabetización informacional, comprendida como: “El desarrollo de destrezas para el uso de las tecnologías” (Silvera, 2005, p. 6).

En relación con lo anterior, la Universidad de La Sabana facilita a los estudiantes de posgrado el proceso de alfabetización informacional, el acceso a programas de inducción, al uso de bases de datos y de recursos en la biblioteca, presentando los fundamentos para comenzar a desarrollar habilidades en el rastreo o búsqueda de información confiable. Además, de buscar escenarios de aprendizajes del uso de las TIC con una intencionalidad pedagógica, situación que se hace evidente en el siguiente fragmento del docente-líder 8: “La formación en la maestría me brindó una cantidad de herramientas, me ayudó a utilizar las que ya conocía. Existe una gran diferencia entre utilizar tecnología y utilizarla con un enfoque pedagógico correcto y con una intencionalidad pedagógica”.

Como consecuencia, al fortalecer la toma de decisiones informadas los docentes-líderes afirman que lograron un impacto desde los siguientes aspectos: afectivo y psicológico, cognitivo, lectura asertiva de contextos y la transformación institucional.

Desde el plano afectivo - psicológico la toma de decisiones informadas tiene un impacto en el fortalecimiento del nivel de confianza del docente, el cual es indispensable para asumir nuevos retos en su práctica educativa. A nivel afectivo y psicológico los programas transformaron el auto - concepto y valoración del trabajo de los docentes-líderes, lo cual se percibió en una constante motivación por parte de los formadores para valorar el trabajo realizado y generar sentimientos de orgullo, apropiación de sus ideas, y de seguridad en las decisiones tomadas. El docente-líder 10 lo explica claramente:

Lo motivan a uno primero que todo a apropiarse y a sentirse orgulloso de lo que uno está haciendo. Primero ese manejo que le dan a uno en la parte psicológica. Todos los maestros están enfocados en eso: “ustedes son los maestros, ustedes son los forjadores, ustedes son los mejores seres humanos que deben existir”. Entonces hay una motivación constante y al darnos todo eso, a mí particularmente, me creó una seguridad. Yo ya puedo ejercer un liderazgo.

La segunda consecuencia que se genera, gracias al fortalecimiento de la toma de decisiones informadas es el aspecto cognitivo, en este, los docentes afirman que cursar el programa cualificación se convirtió en un proceso de actualización y formación, que algunos docentes entrevistados lo describen como empezar de nuevo en el área académica, puesto que llevaban varios años sin cursar un programa educativo. Respecto a lo anterior el (Docente-líder 18) plantea: “me ha permitido conocer nuevos autores, cualificarme, actualizarme”

Como tercera consecuencia, se notaron avances en la posibilidad de gestionar proyectos que estuvieran marcados por una lectura asertiva de los contextos para responder a ellos de una manera efectiva. Los docentes afirman que, en el transcurso del diseño e implementación de su proyecto de grado, y en general a lo largo de todo el programa de formación, les fue necesario aprender herramientas de gestión educativa, que para muchos se concebían como parte de un conocimiento restringido a los directivos y administradores de las instituciones escolares y que fue un aspecto ausente en los programas de formación tal y como lo expresa el docente-líder 1:

Uno en la licenciatura no ve, no profundiza tanto en la gestión, en la gestión institucional, ósea en la parte administrativa del colegio...Entonces, entender las generalidades de cómo se maneja una institución, desde lo financiero, desde lo académico, lo comunitario, en fin, fue un gran aporte para mí.

Por último, el aspecto que de manera reiterada se menciona en las entrevistas como impacto del programa en el ejercicio del liderazgo de este grupo de maestros, fueron las transformaciones institucionales generadas por sus proyectos, bien fueran estos una continuación de iniciativas que ya venían adelantando o bien porque fueran nuevos proyectos. Este grupo de participantes

reconoció cambios en la comunicación entre los diferentes actores de la escuela, en la integración de la familia a los procesos educativos de los estudiantes, en la vinculación de los directivos a nuevos proyectos educativos, en la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, en el uso de las TIC como una herramienta para potenciar el aprendizaje, entre otros aspectos. A continuación, se presentan algunas afirmaciones por parte de los docentes-líderes que ilustran las transformaciones generadas a nivel institucional.

Precisamente a partir de los resultados que se han dado desde la clase de artes, se pensó una línea de la media fortalecida en artes, antes no existía solo la gestión empresarial, entonces digamos que se han abierto otras posibilidades a partir de eso (Docente-líder 3).

Por ejemplo, el trabajo de grado fue una experiencia muy interesante un trabajo que tuvo una calificación meritoria, creó profundamente en ese trabajo y he tratado de que algunos compañeros, incluso del área de matemáticas de la otra sede lo implementen, motivándolos, digamos que esa es la actividad más inmediata donde he ejercido el liderazgo, a nivel institucional y a nivel de grado con mis compañeras y las actividades que realizamos. (docente-líder 20).

Para concluir, es importante destacar que esta subcategoría trata acerca de la trascendencia que les brinda el programa de cualificación docente a los profesores líderes, por cuanto fortalece el propósito de visibilizar el trabajo de ellos en las instituciones.

Subcategoría 2: Una tarea pendiente, fortalecer la coherencia y el acompañamiento.

En la subcategoría anterior se explicaron algunos aspectos positivos que los docentes-líderes percibieron sobre el papel de los programas de cualificación en su ejercicio de liderazgo. Sin embargo, es importante mencionar que durante el proceso surgieron aspectos relacionados con algunas brechas, que los docentes perciben que son necesarias cerrar para conferir mayor fuerza al efecto que tienen los programas en su formación. Estos aspectos son la falta de coherencia de algunas asignaturas con relación a los objetivos del programa, la necesidad de fortalecer la sinergia

universidad-estudiante y contexto y la imperiosa necesidad de mejorar el acompañamiento en los proyectos de grado.

a. Pertinencia de las asignaturas.

Algunos docentes indican que, desde su percepción se cursaron asignaturas que no eran pertinentes para los objetivos propuestos por el programa, “Había una materia; yo decía: ¿Esto qué tiene que ver?, si está acá es por algo, pero no veo que aportará.” (Docente-líder 21). La percepción anterior la comparte el docente-líder 8, quien expresa: “Había unas electivas que principalmente no eran... tuve varias electivas que fueron muy decepcionantes.”

Un aspecto hallado continuamente en las voces de los docentes líderes y al que se refieren como un factor que requiere atención, es la profundización en algunas áreas o temas que eran prioridad para su quehacer docente, lo cual conduce a reflexionar sobre la articulación entre las necesidades docentes y los planes curriculares. La docente-líder 7 afirma:

Pero si de pronto quisiera recibir un poco más de formación o un poco más de profundización sobre lo que yo vi durante mi maestría sería sobre la enseñanza de *[materia]* a los niños y a los jóvenes, más que todo a los niños, porque me parece que fue de pronto un tema que exploramos levemente y en corto tiempo.

Los participantes mencionan que los programas de formación deberían priorizar las necesidades de los estudiantes y desde esta óptica estructurar los contenidos de cada asignatura, y las dinámicas del docente, desde la mirada de algunos participantes, la postura, visión y metodología del docente favorece el cumplir los objetivos de cada materia.

Los docentes líderes refieren que una de las principales razones para que en un programa de cualificación se presenten asignaturas con poca pertinencia, es el desconocimiento del contexto del estudiante, lo cual hace que se estructuren programas o asignaturas alejadas de la realidad y del contexto, factor que se explica a continuación.

b. Fortalecer la sinergia universidad - estudiante

En las entrevistas realizadas se observa una tendencia relacionada con la falta de acercamiento, por parte de los docentes y del programa mismo, a las realidades del estudiante. Varios participantes mencionaron el desconocimiento de la universidad sobre sus contextos y realidades, lo cual fue identificado como una fisura en la visión de la institución y como un detractor en la generación de proyectos más coherentes y pertinentes con los contextos laborales.

En palabras del docente-líder 15:

Pues hubo varias materias donde se pasó como muy rápido, no se hizo, digamos un anclaje con el proyecto como tal, entonces la dinámica no fue como efectiva, sobre todo efectiva. Siento que la universidad no nos escuchó mucho y alguna vez yo se lo decía al coordinador: siendo una universidad de corte humanista, católico que convoca a la unión familiar nunca se centraron en hacer actividades que nos uniera y que nos hiciera una radiografía como de quienes éramos y si ellos hubieran desarrollado eso, muy seguramente tendrían un panorama de quienes son sus estudiantes. Entonces pasa como que las insignias de la universidad pasan por encima y no que uno realmente se desarrolle a través de ellas.

Como hace explícito el docente-líder 15, se resalta la necesidad de generar una sinergia entre la universidad y el estudiante, contemplada en dos direcciones; la universidad debe valorar al estudiante como persona y tener en cuenta su contexto y, por otro lado, el estudiante debe conocer el contexto y el horizonte institucional de la universidad. Para lograr lo anterior, se hace necesario generar canales de comunicación asertivos en los que se valore la voz de los estudiantes como una herramienta para mejorar el crecimiento para los programas.

Las universidades deberían plantearse, tener un conocimiento más profundo de las realidades en determinadas zonas por ejemplo ¿sí?, yo sé que es muy difícil poder plantear algo uniforme que esto le va a ayudar a todo el mundo, porque una cosa es lo que pasa aquí y otra cosa es lo que pasa en Chapinero y otra cosa es lo que pasa en Usaquén, pero si hay unas problemáticas desde Secretaria de Educación que se han identificado que son comunes en toda Bogotá. Entonces el poder identificar esas problemáticas y el poder plantear seminarios, y el poder plantear escenarios académicos donde se pueden abordar esas problemáticas y dar herramientas a los profesores para que atiendan estas problemáticas puede ser algo que enriquezca la experiencia, porque muchas veces los programas son planos. Si está haciendo un [*nombre del programa*], o si está haciendo una maestría en [*nombre del programa*] y si no se da la oportunidad que la gente desarrolle digamos el

trabajo didáctico en términos de lo que necesita; en función de lo que está necesitando desarrollar, sino que es algo muy plano (Docente-líder 14).

El docente-líder 14 menciona nuevamente la importancia de conocer la realidad del estudiante, en este caso específico plantea la necesidad de conocer aquellas problemáticas con el fin de caracterizar sus estudiantes y contexto y de esta forma estructurar programas o proyectos que brinden herramientas y cualifiquen al docente para la solución de problemáticas del contexto. Al respecto Rodríguez-Molina (2011) afirma que los programas formativos eficaces son aquellos que “promueven, en forma duradera, el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 257). Adicional a esto, se resalta la necesidad de anclar los proyectos de investigación a las realidades de la comunidad en la que se pretende llevar a cabo dicho trabajo, esto con el fin de lograr un impacto positivo y asertivo.

c. Más y mejor acompañamiento.

En las entrevistas algunos docentes aducen que el acompañamiento por parte de algunos tutores en el desarrollo de las tesis no fue el esperado. Por consiguiente, fue necesario encontrar otras fuentes para complementar su trabajo, lo cual pone de relieve aspectos relacionados con la selección de los tutores y con la formación que tienen para realizar los acompañamientos. Esto plantea la necesidad de revisar y mejorar las estrategias para orientar los trabajos de grado y el seguimiento que se hace al estudiante:

También el saber articular muy bien los tutores que desarrollan las tesis y hacer una retroalimentación constante de sus aportes y buscar en ellos que sean realmente unos líderes dignos de seguir. En mi caso particular tuve unos asesores que fueron conocedores del tema, pero el desarrollo de su tutoría no permitió que pudiéramos engranar muy bien su conocimiento con lo que necesitaba. El proyecto parte de eso y hace que hayamos tenido

que buscar otros lugares, otras estrategias pero que aportaron y también se contemplaban dentro del plan del trabajo. (Docente-líder 15)

Lo anterior se acentúa en el siguiente planteamiento: “El acompañamiento docente no debe limitarse a impartir información, sino que debe desarrollar en el aprendiz una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento” (Batlle, 2010, p.106, citado en Rodríguez-Molina, 2011. p.262). Esto se relaciona con lo expuesto por el docente líder 11:

Para mi definitivamente ejercer el liderazgo es lo que te permite dejar huella, es lo que te permite dejar en la vida de esos chicos algo, como estudiantes y como seres humanos, sobre todo. Ellos definitivamente aún en estos tiempos piensan que un docente es un modelo a seguir y lo tiene en un estándar muy alto. Poder ser un líder positivo para ellos es una ganancia grandísima. Uno puede motivar en ellos que continúen sus estudios superiores, puede motivar en ellos que hagan de sus vidas algo mejor. El solo hecho de la escuela enseñarles que en la ciudad hay muchas oportunidades para ellos, hacen que sus vidas cambien.

Para concluir este capítulo es importante resaltar que los hallazgos encontrados permiten visualizar las concepciones y las creencias que construyen los docentes en torno al liderazgo y como los programas de cualificación aportaron al ejercicio de su liderazgo. Por otro lado, este análisis permitió conocer las realidades institucionales, se menciona que los docentes entrevistados se identifican como líderes en el desarrollo de su ejercicio pedagógico y promueven e impulsan a la comunidad a reconocer sus habilidades y mejorar la calidad educativa de su contexto.

Capítulo 5

Conclusiones y discusión

Esta investigación tuvo su origen en la ausencia de estudios relacionados con el tema del liderazgo docente en nuestro país. Las conclusiones que se presentan a continuación son el producto del análisis de 21 entrevistas a profundidad realizadas a docentes en ejercicio, participantes de programas de posgrado de la Universidad de La Sabana, de los cuales 18 hacen parte del programa Docentes Empoderados con Bienestar y Mejor Formación, y los tres (3) restantes pertenecientes a instituciones de carácter privado. El estudio de corte cualitativo tuvo como objetivos interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de los docentes, identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes y determinar, desde su perspectiva, las transformaciones en el ejercicio del liderazgo propiciado por los programas de cualificación docente de los que formaron parte.

En relación con las creencias sobre liderazgo se puede concluir que los docentes-líderes concibieron el liderazgo como visión, entendido como la capacidad de dimensionar el futuro, de trabajar centrados en objetivos puntuales y de orientar sus acciones al cambio. Este resultado reviste gran relevancia por cuanto al concebirse como visionarios, los profesores trabajan en prospectiva, abren campo a la creatividad, a proponer alternativas de cambio, a indagar y a experimentar. En consecuencia, su actuación pedagógica toma fuerza por el dinamismo que le imprimen a sus prácticas y ello repercute de forma positiva no solo en los logros de sus estudiantes, sino en sus colegas y el personal administrativo de sus instituciones educativas. En esta concepción del liderazgo como visión, los profesores-líderes incluyeron el papel de la reflexión sobre los contextos en los que laboran. Este punto implica que trabajar en prospectiva no puede desligarse del análisis contextual, es decir, de las condiciones de la escuela y su entorno sí quiere lograr un

impacto más significativo. Pero tal vez el aspecto más relevante de este hallazgo yace en la imagen del profesor, por cuanto éste se convierte en un agente activo de cambio que reta la inercia que a veces caracteriza a los profesores que llegan a un punto de estancamiento (Danielson, 2007).

El estudio también mostró que las creencias sobre liderazgo se enlazan a habilidades comunicativas que se asumen como indispensables para ejercer influencia en la comunidad escolar. Este hallazgo coincide con los resultados de otros trabajos (Daft, 2006; Vásquez et al., 2014) que demostraron que, para desarrollar las tareas que un líder propone, es necesario un discurso persuasivo en el que se conjuguen la claridad, la precisión en la información que se comparte, la invitación al trabajo, el manejo de relaciones armónicas y del conflicto y la negociación. La presente investigación aporta otro aspecto esencial que es inherente a las habilidades comunicativas y es la realimentación que valore las competencias de los pares, es decir menos centrada en las carencias o errores, para así impulsar nuevos liderazgos. Esto implica que el liderazgo docente se genera desde la oportunidad de cambio y no desde el error, que surge de un proceso reflexivo conjunto entre pares sobre el quehacer pedagógico.

El punto anterior conduce a pensar sobre la necesidad de imprimir un sello más humano a las relaciones entre pares para que se caractericen por el buen trato, el respeto y la valoración tanto profesional como personal. Indiscutiblemente, esto tendrá injerencia en la generación de compromiso y sentido de pertenencia con la escuela y con los procesos en los que se participa, y en actitudes de mayor apertura para asumir retos y responsabilidades. Considerar al otro como persona y darle el lugar que merece repercute en la construcción colectiva, participativa y democrática de las transformaciones que impactan a la comunidad escolar. La viabilidad de este proceso depende de asumirse como modelos ejemplarizantes. Ser íntegro, con un conjunto de valores éticos, personales y sociales, mostrar pasión por el trabajo, asumir una actitud de cuestionamiento permanente y de búsqueda de soluciones, trabajar con dedicación y entrega es

parte de ser ‘modelo’ y es clave para legitimar la función del líder, darle credibilidad a su trabajo, para inspirar y movilizar a otros (Vásquez, et al., 2014; Leithwood & Riehl, 2005).

Un aspecto clave que surge de esta investigación es el valor que se asigna al trabajo colectivo y por consiguiente a formas de liderazgo distribuido. Las creencias sobre liderazgo para los participantes de este estudio muestran el gran valor que se le atribuye al trabajo colaborativo y a la distribución de funciones y tareas como ejes para la transformación escolar. De hecho, un sinnúmero de autores reitera la trascendencia del liderazgo distribuido en el logro escolar, en el empoderamiento y fortalecimiento de la agencia [*agency*] del docente y en la consolidación de comunidades de aprendizaje (Leithwood, et al., 2010; Leithwood & Riehl, 2005; Leithwood, et al., 2009; York-Barr & Duke, 2004). Sin embargo, lograr formas más distribuidas de liderazgo implica retar el estatus quo y las estructuras jerárquicas que predominan en la escuela. Esto como bien advierte Harris (2003) representa un “desafío a la autoridad y al ego y potencialmente coloca al rector o directivo en una posición vulnerable debido a la falta de control directo sobre ciertas actividades” (p. 319). Es aún incierto cómo responden los directivos docentes en nuestro país a las propuestas de los docentes-líderes o qué tipo de relacionamiento y condiciones se requieren para que los trabajos que se realicen tengan un matiz más colectivo.

Con respecto al segundo objetivo que se propuso para este trabajo que era identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes, la investigación revela la existencia de una fuerza latente por parte de los docentes-líderes para transformar sus prácticas a partir de la reflexión, evaluación, sistematización de experiencias. Esto demanda construir aprendizajes que le exigen salir de su zona de confort, lo cual a su vez implica generar y mantener una postura de cuestionamiento que les conduce a indagar y a generar nuevas ideas.

La investigación revela también que, si bien existe un deseo latente de transformación que suscita la innovación y el cambio, otros factores ejercen gran influencia en su ejercicio de liderazgo.

Uno de ellos es el papel que cumple el directivo docente y el personal administrativo en el apoyo a sus iniciativas. Aunque es el profesor quien diseña, innova y transforma el aula de clase o las prácticas escolares en general, es el directivo quien se encarga de apoyar, facilitar y ofrecer las herramientas necesarias para llevar las propuestas a buen término. Como señalan Sebastián, et al. (2016), los directivos pueden favorecer u obstaculizar el ejercicio de un líder en la ejecución de sus proyectos. Este hallazgo tiene grandes implicaciones para el contexto colombiano porque exige pensar en el relacionamiento entre docentes y directivos, en los canales de comunicación entre ellos y en las estructuras sociales y de poder que se generan entre unos y otros.

Por otra parte, también aparece la resistencia al cambio por parte de los colegas, aspecto que merece atención por cuanto no es posible consolidar comunidades de aprendizaje y apoyo si las iniciativas de los líderes no trascienden a los compañeros. Además, surgen interrogantes frente a los apoyos económicos tanto para la realización de los proyectos de los docentes-líderes como a los incentivos por su labor. La carencia de recursos, y tensiones asociadas a los procesos de rendición de cuentas (Pruebas Saber), son factores que afectan los proyectos. Al disminuir el puntaje académico, se reducen los recursos asignados a cada institución, lo que incide negativamente en la generación de iniciativas sociales o extra curriculares que aportan a las habilidades, desarrollo integral y calidad de vida de los estudiantes. Todos estos factores son de gran relevancia para la viabilidad de los proyectos y para su continuidad. Por último, se concluye que el ejercicio del liderazgo docente requiere de la participación de la familia. Esta investigación muestra que es necesario generar espacios y canales de comunicación para fomentar la participación entre la familia y la escuela con el fin de lograr objetivos comunes, que permitan el crecimiento de toda la comunidad educativa.

Con relación al tercer objetivo, o la injerencia de los programas de cualificación a nivel posgrado en su ejercicio de liderazgo, se concluye que, desde la óptica de los docentes líderes se

percibió como logro la ampliación de su horizonte teórico y de su capacidad para examinar y sistematizar proyectos. Tardif y Gauthier (2008, citados en Castellanos & Yaya, 2013) afirman que los docentes tienen la necesidad de construir reflexiones sobre los acontecimientos que subyacen a su quehacer, y solo cuando se hacen a la luz de un cuerpo teórico sólido, y se asocian a los contextos, se logran procesos de formación docente auténticos que favorecen la toma de decisiones informadas. Ross et al. (2011) afirman que cuando los docentes-líderes cursan un programa de cualificación, el conocimiento que adquieren en esos espacios facilita el empoderamiento para la transformación de sus prácticas.

Se concluye además que el hecho de confrontar un escenario académico exigió a los docentes-líderes la actualización de información y les demandó, por consiguiente, la familiarización con herramientas informáticas que en algunos casos eran desconocidas para ellos. Se exaltó la labor desarrollada por la Universidad de La Sabana en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación (TIC) en aras de cualificarlos en el manejo de bases de datos, recursos bibliotecarios y programas útiles para el desarrollo de sus proyectos. Este resultado recalca la importancia de incluir las TIC en los programas de cualificación docente para favorecer la indagación, la recursividad y la creatividad.

Sin embargo, es importante anotar que aún existen brechas entre los intereses de los programas de formación y sus tutores y los intereses particulares de los docentes-líderes. Por una parte, se percibió que algunos seminarios no se articularon claramente con los propósitos de formación del programa, lo cual cuestionó su utilidad. En este sentido Vezub, (2013) afirma que los procesos de actualización en un programa de cualificación docente deben ser coherentes con su entorno y sus necesidades. Por otra parte, se notaron brechas entre los tutores y los docentes (que en este caso eran estudiantes), bien por tratarse de intereses de investigación distintos o por desconocimiento de los contextos de los estudiantes. Esto pone de relieve el análisis y

profundización en las sinergias entre la universidad y las escuelas, exige pensar en formas de acercamiento escuela-universidad que favorezcan los intereses de uno y otro. Tal vez sea necesario adoptar una actitud de “aprendiz” como fue el caso del estudio de Whitney (2013) que mostró que cuando el profesor universitario adopta esa postura facilita el acercamiento al alumno y genera espacios de co-construcción de conocimiento. Ello también rompe las estructuras verticales que tienden a caracterizar las relaciones entre profesores universitarios y docentes de aula en escuelas de primaria y secundaria y la idea de que el estudiante es un receptor pasivo de conocimiento. No se soslaya el papel del profesor universitario en cuanto al manejo de contenidos. Por el contrario, se propone potenciar ese conocimiento a la luz del contexto y del saber del docente de aula.

Recomendaciones

Además de lo discutido en el apartado anterior, este trabajo plantea las siguientes recomendaciones:

1. Proporcionar espacios de reflexión en las instituciones educativas para que los docentes-líderes puedan convocar y aunar esfuerzos con sus colegas en pro de generar y fortalecer comunidades de aprendizaje que a su vez favorezcan el trabajo colaborativo y la distribución de tareas y responsabilidades.
2. Es indispensable que el trabajo del docente-líder impacte a un número mayor de colegas y a la comunidad escolar en general. Para ello es indispensable contar con el apoyo del directivo docente y de los administradores escolares. Esto implica abrir espacios de comunicación en los que se socialicen las iniciativas de estos líderes y se mantenga una visión esperanzadora sobre la posibilidad de transformar su contexto educativo.
3. Dar continuidad a las reformas educativas en torno a la profesionalización docente. Se puntualiza que dichas políticas deben ir respaldadas de estructuras sólidas, que permitan el

acceso al financiamiento, tiempo, recursos y escenarios para el desarrollo de estos programas.

4. Se sugiere que los programas de cualificación en las universidades se construyan en torno a los contextos de los estudiantes y a sus necesidades. Ello demanda la realización de diagnósticos y áreas o temas de estudio que permitan trabajar en las agendas conjuntas de los tutores y los estudiantes.

Preguntas para futuras investigaciones

De este trabajo de investigación se desprenden una serie de preguntas que podrían ahondar en el tema del liderazgo docente:

1. ¿Cómo se puede dar continuidad al trabajo de liderazgo iniciado por los docentes-líderes en sus instituciones escolares? ¿Cómo se puede mantener ese liderazgo en la comunidad educativa independientemente de las diferencias intergeneracionales? Es decir, que se pueda obtener continuidad en los procesos, aunque se originen cambios en la planta educativa.
2. ¿Qué tipo de relacionamiento se evidencia entre los directores de escuela y los docentes líderes y cómo incide en la labor realizada por cada uno de esos dos agentes educativos?
3. ¿Existen docentes-líderes negativos y cómo influyen en el desarrollo de su institución educativa?
4. ¿Cómo se puede promover la participación de la familia en las iniciativas de los docentes-líderes? ¿Es posible fomentar un liderazgo familiar que aporte a la escuela?
5. ¿Existen diferencias entre el liderazgo ejercido por docentes expertos y docentes novatos?
6. ¿Cómo se puede transformar el papel de la universidad con sus programas de cualificación para potenciar el liderazgo en los docentes de nuestro país?

Limitaciones del estudio

Algunos obstáculos fueron inherentes al proceso de investigación. Se quería contar con un mayor número de participantes, pero contactarlos fue imposible debido a que solo se contó con los correos institucionales, que aparentemente no eran revisados periódicamente. En otros casos, los números de contacto no estaban actualizados en las bases de datos suministradas por la universidad. Además, algunos participantes no mostraron interés en vincularse a este proyecto investigativo. Se percibió, resistencia o temor a que sus opiniones fueran evaluadas o tuvieran incidencia a nivel personal o profesional, a pesar de exponerle los criterios de ética y confidencialidad.

Esta investigación contó con participantes que fueron seleccionados por referencias de profesores de los programas de posgrado de la universidad y que se auto-proclamaron como líderes. El criterio de selección se hubiera refinado un poco más si se hubiera contactado a los rectores o a docentes (colegas) de las instituciones donde laboraban, pero no fue posible realizar esta tarea por carencia de datos sobre los rectores y oportunidades para contactarlos.

Los resultados solo se pueden examinar a la luz de un grupo reducido de participantes pertenecientes al distrito capital, lo que causó que los hallazgos de este estudio se centrarán en el contexto local. Esto señala la necesidad de explorar otros contextos en el país para seguir avanzando en el tema.

Referencias

- Abukari, A. (2014). Pedagogical beliefs in work-based learning: an analysis and implications of teachers' belief orientations. *Research in Post-Compulsory Education*, 19(4), 481-497.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (12 de junio de 2012). Plan de Desarrollo 2012 - 2016. Acuerdo número 984.
- Andrews, D., & Crowther, F. (2006). Teachers as Leaders in a Knowledge Society: Encouraging sign of a New Professionalism, *Journal of School Leadership*, 16(5), 534-549.
- Andrews, K. T., Ganz, M., Baggetta, M., Han, H. & Lim, C. (2010). Leadership, membership, and voice: Civic associations that work. *American Journal of Sociology*, 115(4), 1191-1242.
- Avidov-Ungar, O. (2017). Professional development communities: the perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators, *Professional Development in Education*, 1-15.
- Barbón, O. G., Añorga, J., & López, C. L. (2014). Formación permanente, superación profesional y profesionalización pedagógica. Tres procesos de carácter continuo y necesario impacto social. *Revista Cubana de Reumatología*, 16(1), 62-68.
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional De Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Calderón, D. (2001). Liderazgo en la función docente. *Assaig De Teatre: Revista De L'Associació D'Investigació I Experimentació Teatral*, 29, 29-30.
- Castellanos, S. H., & Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 41, 1-18.
- Charmaz, K., Mors, J. M., Noerager, P. Corbin, J., Bowers, B., & Clarke, A. E. (2009). *Developing grounded theory: The second generation*. New York: Routledge.

- Cheng, A., & Szeto, E. (2016). Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 58, 140-148.
- Coggins, C., & McGovern, K. (2014). Five goals for teacher leadership. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 15-21.
- Concejo de Bogotá D.C. (marzo 06 de 2004). Acuerdo 119.
- Concejo de Bogotá D.C. (noviembre 06 de 2008). Acuerdo 308
- Crowther, F., Ferguson, M. & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage-Corwin Press & National Association of Secondary School Principals.
- Daft, R. (2006). *La experiencia del liderazgo*. México: Cenage Learning Editores.
- Danielson, C. (2006). What Is Teacher Leadership? In *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice* (pp. 12–27). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65(1), 14-19.
- Denzil, N., & Lincon, Y. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo. 2014-2018. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/Paginas/inicio.aspx>
- Eddy, P. L., & VanDerLinden, K. M. (2006). Emerging definitions of leadership in higher education. New visions of leadership or same old “Hero” leader? *Community College Review*, 34(1), 5-26.
- Elizondo-García, J., & Gallardo, K. E. (2017). Desarrollo profesional docente en escuelas de educación primaria: un estudio diagnóstico desde una perspectiva internacional. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 24, 135-170.
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia Et Technica*, 13(34), 343-348.
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
- Fernandes, I., Lopera, C., & Cervantes, V. H. (2010). Resultados de Colombia en TIMSS 2007. Icfes, mejor saber. *Seminario Internacional de Investigación sobre la Calidad de la Educación*, 1-82.
- Funkhouser, E. (2017). Beliefs as signals: A new function for belief. *Philosophical Psychology*, 30(6), 809-831.

- Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). Los líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 51–64.
- García-Solarte, M. (2015) Formulación en un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado*, 11(1), 60-79.
- Gómez, V. M. (2013). El docente y la profesión docente: Su papel en la desigualdad social de educación de calidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 143-161.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2012). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71–88.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313–324.
- Hernández, C. R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). México: McGraw Hill.
- Horn, A., & Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Horn, A., & Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 15(2), 64-77.
- Klar, H. W. (2011). Fostering department chair instructional leadership capacity: Laying the groundwork for distributed instructional leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 175-197.
- Knapp, M. C. (2017). An autoethnography of a (reluctant) teacher leader. *Journal of Mathematical Behavior*, 46, 251-266.
- Leithwood, K., Harris, A., y Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Patten, S., Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration Quarterly* 46(5), 671-706.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea. In K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (1st ed., p. 1–14). London: Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In Firestone, W., & Riehl, C. (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22–47). New York, NY: Teachers College Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, Harper and Row.
- Li, Y. L. (2015). The culture of teacher leadership: A survey of teachers' views in Hong Kong early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 43, 435–445.
- Loera, A. García, E. & González, M. R. (2008). *Evaluación de la red de liderazgo escolar de la OREALC-UNESCO*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001610/161087s.pdf>
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio* 47, 83–94.
- López, R. E., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen* 61, 1-19.
- Lupano, M. L., & Castro, A. (2008). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y Evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2010). *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades* (4ta ed.). México: Cengage Learning.
- McCray, C. (2018). Secondary teachers' perceptions of professional development: a report of a research study undertaken in the USA. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2018.1427133
- Mcmillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Medina, A., & Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva educacional*, 53(1), 91-113.
- Méndez, I. (2015). *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012*. Madrid: Fundación Santillana, Gobierno de la Rioja e Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Mendoza, J. L., & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16(70), 43-60.
- Meza-Mejía, M. C., & Flores-Alanís, I. M. (2014). El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso. *Revista Educación*, 38(1), 101-115.
- Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia. (abril 17 de 1996). Decreto 709.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (abril 17 de 1996). Decreto 709.

- Ministerio de Educación Nacional de la república de Colombia. (febrero 23 de 1996). Plan Decenal de Educación 1996 – 2005.
- Ministerio de Educación Nacional. (febrero de 2007). Plan Decenal Nacional de Educación 2006-2015.
- Mole, G. (2004). Can leadership be taught? En John Storey (Ed.), *Leadership and organizations. Current issues and key trends*. (pp. 127-139). London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- OCDE. (2015) *Mejores políticas para una vida mejor*. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/Índice%20para%20una%20Vida%20Mejor%130529.pdf>
- OECD. (2012). *Delivering school transparency in Australia: National reporting through my school*. OECD, Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. OECD, Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Ideas y creencias*. Madrid: Omega.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palomino, P. (2009). Últimas tendencias en el estudio sobre liderazgo: Revisión de la literatura. En: *Documentos de trabajo. Seminario permanente de ciencias sociales*, 1-16. Disponible en: <https://previa.uclm.es/CU/csociales/pdf/documentosTrabajo/2009/05.pdf>
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D., & Guarda, F. (2016). Liderazgo escolar en tiempos de crisis. El caso de dos liceos del centro sur de Chile después del 27F. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 45-62.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Poekert, P., Alexandrou, A., & Shannon, D. (2016). How teachers become leaders: an internationally validated theoretical model of teacher leadership development. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 307-329.
- Pont, B., Nusche., D. & Moorman., H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. México: OCDE.

- Ramírez-González, A. (2015). Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: El caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 43–65.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22° ed.). Madrid España: Autor.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. New Zealand: Ministry of Education.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C., & Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 45–47.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Ross, D., Adams, A., Bondy, E., Dana, N., Dodman, S., & Swain, C. (2011). Preparing teacher leaders: Perceptions of the impact of a cohort-Based, job embedded, blended teacher leadership program. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1213-1222.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Sandoval, L. (1999). El liderazgo del educador. *Educación y Educadores*, (2), 107-116.
- Schmelkes, S., Cervantes, M., Spravkin, P., González, P., & Márquez, M. (1979). Estudio exploratorio en la participación comunitaria en la escuela básica formal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(4), 31-70.
- Sebastián, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123, 69-108.
- Secretaría de Educación del Distrito. *Orgullosamente maestras y maestros*, Recuperado el 30 de agosto de 2016 de: http://www.educacionbogota.edu.co/es/?option=com_content&view=article&id=276
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe. *ACIMED*, 13(1).
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., & Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.

- Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91-100.
- Snoek, M., Enthoven, M., Kessels, J., & Volman, M. (2017). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 26-56.
- Soto, G. M. (2013). El liderazgo académico del profesor universitario ante las actuales transformaciones en la educación superior Cubana. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 77-88.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: The Jossey-Bass Leadership Library in Education.
- Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spot, M. R., & Nubiola, J. (2012). Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. *Vanguardia Educativa*. 8, 1-3.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia
- Sung, T., Chang, E., & Liu, C. (2015), The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252-275
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2017): Principal-teacher interactions and teacher leadership development: beginning teachers' perspectives, *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*. DOI: 10.1080/13603124.2016.1274785
- Tapia-Gutiérrez, C. P., Mansilla-Sepúlveda, J., Becerra-Peña, S., & Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
- Universidad de La Sabana (2017). Misión y visión, recuperado de <https://www.unisabana.edu.co/nosotros/nosotros>.
- Vásquez, S., Bernal, J. L., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124.

- Villarroel, G, & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, (28), 123-141.
- Whitney, A. E. (2013). When university faculty nurture teacher leadership: `horizontal` practices and values in a professor's work with teacher. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(1), 71-93, DOI: 10.1080/13603124.2012.707687
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Anexos 1

Mensaje de invitación a directores de programa enviada por correo

Apreciado Doctor:

Reciba un respetuoso saludo. Según lo conversado el sábado, nuevamente solicito su apoyo para el proyecto: "Liderazgo: Voces de los docentes" que liderado por la Doctora Clelia Pineda, que se realiza como parte de los proyectos de la Maestría en Educación. El objetivo es conocer visiones de liderazgo docente y experiencias de liderazgo que se hayan fortalecido con la participación de los estudiantes en los programas de posgrado promovidos por nuestra universidad. Quisiéramos contar con al menos **3 estudiantes de su programa xxx** que hayan pertenecido a la Ruta de Formación (preferiblemente del grupo de la SED) y que tengan varias de estas características:

1. Docentes cuyos proyectos hayan sido innovadores
2. Profesores que hayan movilizado a sus compañeros en la institución a la que pertenecen
3. Docentes con carisma, gran sentido de compromiso, habilidades comunicativas superiores, talentosos
4. Profesores que hayan fomentado el trabajo colaborativo con sus colegas
5. Docentes que hayan tratado de responder a su comunidad y generar o fortalecer vínculos con padres u otros miembros de su comunidad.

Le agradezco si por favor me suministran sus datos de contacto (correos y teléfonos).

Muchas gracias por su colaboración. Si presenta alguna duda o inquietud acerca del proyecto puede comunicarse con la Doctora Clelia Pineda al número 861 5555.

Cordialmente,

Grupo de liderazgo docente

Anexo 3: Formato de Consentimiento Informado



**Universidad
de La Sabana**

Estimado docente:

El programa de Maestría en Educación adscrito a la de Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana realiza el proyecto: “Liderazgo: Voces de los docentes”, cuyo objetivo principal es interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de los profesores que participan en programas de la Ruta de Formación de la Universidad de La Sabana. El proyecto busca además identificar motivaciones, dificultades y logros en el ejercicio de liderazgo y determinar transformaciones propiciadas en la práctica por los programas.

Para el cumplimiento de estos objetivos se recogerán datos por medio de entrevistas individuales que serán grabadas en audio y posteriormente transcritas. Es posible que, para profundizar en aspectos puntuales, sea necesario contactarlo más de una vez. Lo estamos invitando a participar en este proyecto por cuanto consideramos que sus experiencias harán un valioso aporte, ya que con los datos que nos suministre esperamos realizar un primer acercamiento al tema del liderazgo docente que ha sido poco estudiado en nuestro contexto. Con este proyecto queremos hacer visible el papel de docente colombiano como agente de cambio.

Su participación en esta investigación es voluntaria. En caso de que decida abstenerse de participar no se cuestionará su decisión. Por el contrario, desea vincularse a este proyecto se le garantizará:

- La protección de su identidad
- Estricta confidencialidad con la información que comparta
- La oportunidad de verificar las declaraciones hechas en las entrevistas y la interpretación que se haga de ella y resolver las dudas e inquietudes que le suscite el proyecto.
- Información acerca de los resultados obtenidos en esta investigación
- El retiro del proyecto si usted lo considera conveniente.

Agradecemos de antemano su participación en este proyecto.

Cordialmente,

CLELIA PINEDA BÁEZ (PhD)
Investigadora Principal

Nombre _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 4: Matriz de entrevista
Entrevista para docentes
“Liderazgo: Voces de los docentes”

Introducción

De antemano, se agradece su participación voluntaria, disposición y colaboración en este proyecto. Pues, su papel como docente interesado en la mejora de las prácticas y calidad educativa podrá aportar desde su experiencia y conocimiento, información valiosa que ayudará en gran manera al desarrollo de este trabajo de investigación: “Liderazgo: Voces de los maestros” que tiene como objetivo principal responder a la pregunta: ¿Cuáles creencias de liderazgo tiene un grupo de docentes en programas de posgrado?

Esta entrevista consta de 6 partes, la primera parte es netamente demográfica para recolectar información acerca de su edad, que nos cuente acerca de su educación en pregrados y si hizo alguna especialización o maestría o doctorado. La segunda parte, es sobre el contexto donde está laborando actualmente. Luego, se pasará a hablar un poco sobre su experiencia profesional; lugares donde ha trabajado, materias a cargo. Seguidamente, se indagará sobre las creencias de liderazgo. Posteriormente, se hablará de aquellas motivaciones, logros y dificultades que ha tenido en su ejercicio como líder y, por último, se recolectará información acerca del programa posgradual y si le permitió potencial su liderazgo en la institución educativa.

Cabe aclarar, que en cualquier momento que tenga dudas e inquietudes puede expresarlas.

Categoría	Objetivo	Preguntas
Preguntas demográficas	Especificar las características demográficas de los participantes.	Por favor, dime: ¿Cuál es tu nombre?
		¿Qué edad tienes?
		Estado civil: Casado, soltero, viudo, religioso.
		Educación: pregrado, especialización, maestría, doctorado. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde hizo el último nivel pos gradual y en que lo hizo?
Preguntas contexto	Especificar las características del contexto donde labora.	¿En qué lugar trabaja y dónde se encuentra ubicado? <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de institución: pública, privada, mixta • Número aproximado de estudiantes • Jornada: mañana, tarde, nocturna • Número aproximado de profesores • Visión y misión del colegio • Tipo de estudiantes que atiende la institución • Localidad
Experiencia profesional	Conocer sobre la experiencia	¿Cuénteme sobre tu experiencia docente? <ul style="list-style-type: none"> • Lugares donde ha trabajado

	profesional del entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"> • Materias a cargo • Población con la que ha trabajado
		¿Cuántos años tienes de experiencia como docente?
Creencias de liderazgo	Indagar a cerca de las creencias de liderazgo.	Cuénteme, ¿para ti que es ser líder?
		¿Qué características particulares debe tener ese líder?
		¿Cómo se llega a ser líder?
Experiencia personal de liderazgo	Identificar motivaciones, proceso, logros y dificultades en su ejercicio como líderes	¿Cómo se ve usted como líder en esta institución?
		Cuénteme, ¿Cómo ha sido su proceso de liderazgo en la institución?
		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiero conocer que lo ha impulsado? • ¿Qué iniciativas ha propuesto? • ¿A quién ha involucrado? • ¿Cómo lo ha hecho? • ¿Qué cambios a generado en su contexto?
		¿Cuáles han sido factores claves para facilitar su liderazgo? (Apoyo de: compañeros, directivos, comunidad, etc.)
		Y ¿Cuáles han sido dificultades para desarrollarse como líder en su institución? (compañeros, directivos, comunidad, etc.)
Percepción sobre los programas de cualificación docente	Determinar las transformaciones en el ejercicio del liderazgo propiciado por los programas.	Cuénteme, sobre el programa pos gradual que participo
		<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del programa • Énfasis • Tema de su trabajo de investigación
		¿Qué fue lo más útil de la formación recibida para potencial tu liderazgo en la institución educativa?
		¿Qué fue lo menos útil de la formación recibida o qué consideras que hizo falta para potencial tu liderazgo?
		¿Cómo debería ser ese programa de cualificación docente para que realmente permita a los maestros crecer profesionalmente y mostrar una parte de liderazgo?

¿Algo más que quisiera agregar a la entrevista?

Muchísimas gracias por su tiempo y por su gran aporte para la investigación.

Anexo 5: Carta para valoración de expertos

Apreciada: Docente / investigadora XXX

La Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana adelanta la investigación “Liderazgo: Voces de los docentes”, que tiene por objetivo: Interpretar las creencias que subyacen a los conceptos de liderazgo de los docentes e identificar motivaciones, dificultades y logros en su ejercicio como líderes.

Estamos acudiendo a su amplia y reconocida experiencia como investigador para que por favor nos brinde su opinión acerca de la entrevista que hemos diseñado y que tiene como objetivo indagar las creencias que tienen los docentes de la ruta de formación de la Universidad de La Sabana acerca del liderazgo, y como ha sido su experiencia en el ejercicio del mismo.

Con estos datos buscamos aportar conocimiento al campo del liderazgo docente en nuestro contexto, por medio de las experiencias de docentes que contribuyen a la transformación de sus escuelas. La socialización de estas experiencias servirá de insumo para aquellos profesionales interesados en orientar las acciones pedagógicas de sus instituciones y servir como plataforma para reflexionar sobre las condiciones del maestro colombiano y sobre el apoyo que debe recibir para llevar a cabo su misión.

Nos gustaría que examinara la pertinencia y relevancia de cada pregunta, la coherencia, la claridad, manejo del lenguaje, el diseño y cualquier otro aspecto que usted considere prudente. Le agradecemos que escriba sus apreciaciones y sugerencias para enriquecer este instrumento.

AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU TIEMPO Y VALIOSA COLABORACIÓN

Atentamente,

Investigadora principal

Clelia Pineda Báez (PhD)

Carta adjunta al correo.

Entrevista para docentes

“Liderazgo: Voces de los docentes”

Introducción

De antemano, se agradece su participación voluntaria, disposición y colaboración en este proyecto. Pues, su papel como docente interesado en la mejora de las prácticas y calidad educativa podrá aportar desde su experiencia y conocimiento, información valiosa que ayudará en gran manera al desarrollo de este trabajo de investigación: “Liderazgo: Voces de los maestros” que tiene como objetivo principal responder a la pregunta: ¿Cuáles creencias de liderazgo tiene un grupo de docentes en programas de posgrado?

Esta entrevista consta de 6 partes, la primera parte es netamente demográfica para recolectar información acerca de su edad, que nos cuente acerca de su educación en pregrados y si hizo alguna especialización o maestría o doctorado. La segunda parte, es sobre el contexto donde está laborando actualmente. Luego, se pasará a hablar un poco sobre su experiencia profesional; lugares donde ha trabajado, materias a cargo. Seguidamente, se indagará sobre las creencias de liderazgo. Posteriormente, se hablará de aquellas motivaciones, logros y dificultades que ha tenido en su ejercicio como líder y, por último, se recolectará información acerca del programa posgradual y si le permitió potencial su liderazgo en la institución educativa.

Cabe aclarar, que en cualquier momento que tenga dudas e inquietudes puede expresarlas.

Categoría	Objetivo	Preguntas
Preguntas demográficas	Especificar las características	Por favor, dime:
		¿Cuál es tu nombre?
		¿Qué edad tienes?
		Estado civil: Casado, soltero, viudo, religioso.

	demográficas de los participantes.	Educación: pregrado, especialización, maestría, doctorado. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde hizo el último nivel pos gradual y en que lo hizo?
Preguntas contexto	Especificar las características del contexto donde labora.	¿En qué lugar trabaja y dónde se encuentra ubicado? <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de institución: pública, privada, mixta • Número aproximado de estudiantes • Jornada: mañana, tarde, nocturna • Número aproximado de profesores • Visión y misión del colegio • Tipo de estudiantes que atiende la institución • Localidad
Experiencia profesional	Conocer sobre la experiencia profesional del entrevistado.	¿Cuénteme sobre tu experiencia docente? <ul style="list-style-type: none"> • Lugares donde ha trabajado • Materias a cargo • Población con la que ha trabajado
		¿Cuántos años tienes de experiencia como docente?
Creencias de liderazgo	Indagar a cerca de las creencias de liderazgo.	Cuénteme, ¿para ti que es ser líder?
		¿Qué características particulares debe tener ese líder?
		¿Cómo se llega a ser líder? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se nace o se hace?
Experiencia personal de liderazgo	Identificar motivaciones, proceso, logros y dificultades en su ejercicio como líderes	¿Cómo se ve usted como líder en esta institución?
		Cuénteme, ¿Cómo ha sido su proceso de liderazgo en la institución? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiero conocer que lo ha impulsado? • ¿Qué iniciativas ha propuesto? • ¿A quién ha involucrado? • ¿Cómo lo ha hecho? • ¿Qué cambios a generado en su contexto?
		¿Cuáles han sido factores claves para facilitar su liderazgo? (Apoyo de: compañeros, directivos, comunidad, etc.)
		Y ¿Cuáles han sido dificultades para desarrollarse como líder en su institución? (compañeros, directivos, comunidad, etc.)
Percepción sobre los programas de cualificación docente	Determinar las transformaciones en el ejercicio del liderazgo propiciado por los programas.	Cuénteme, sobre el programa posgradual que participo <ul style="list-style-type: none"> • Nombre del programa • Énfasis • Tema de su trabajo de investigación
		¿Qué fue lo más útil de la formación recibida para potencial tu liderazgo en la institución educativa?

		¿Qué fue lo menos útil de la formación recibida o qué consideras que hizo falta para potencial tu liderazgo?
		¿Cómo debería ser ese programa de cualificación docente para que realmente permita a los maestros crecer profesionalmente y mostrar una parte de liderazgo?

¿Algo más que quisiera agregar a la entrevista?

Muchísimas gracias por su tiempo y por su gran aporte para la investigación.

Anexo 6: Entrevista pilotaje

Investigación: “Liderazgo: Voces de los docentes”.

Entrevistó: XXX

Transcribió: XXX

Entrevista docente: XXX

Duración: 36:39 minutos

12 de agosto de 2017

Entrevistador: Entrevista para docente, liderazgo: voces de los docentes. De antemano, agradecemos su participación voluntaria, disposición y colaboración en este proyecto. Su papel como docente interesado en la mejora de las prácticas y calidad educativa aportará con su experiencia y conocimiento, información valiosa que ayudará en gran medida al desarrollo del trabajo de investigación: “Liderazgo: Voces de los maestros” que tiene como objetivo principal responder a la pregunta: ¿Cuáles creencias de liderazgo tiene un grupo de docentes en programas de posgrado? Esta entrevista consta de seis partes. La primera parte es netamente demográfica para recolectar información acerca de su edad, que nos informe sobre su grado de escolaridad y si cursó posgrado: especialización, maestría o doctorado. La segunda parte, es sobre el contexto donde está laborando actualmente. Luego, se solicita registro de su experiencia profesional; lugares donde ha trabajado, materias a cargo. Seguidamente, se indagará sobre sus creencias de liderazgo. Posteriormente, se hablará de aquellas motivaciones, logros y dificultades que ha tenido en su ejercicio como líder y, por último, se recolectará información del programa posgradual y si el mismo le permitió potencial su liderazgo en la institución educativa.

Por favor si en algún momento le surgen dudas o inquietudes puede expresarlas. Entonces, muchísimas gracias por este momento. Le doy la bienvenida.

Entrevistado: Muchas gracias, no para colaborar al grupo y a ti.

Entrevistador: Si, Entonces, por favor, dígame: ¿Cuál es su nombre y apellido?

Entrevistado: Me llamo XXX

Entrevistador: ¿Qué edad tiene?

Entrevistado: XX años

Entrevistador: ¿Estado civil?

Entrevistado: XXX

Anexo 7: Transcripción de una entrevista

Una vez definidos los códigos se asignó a cada uno, un color para facilitar su identificación dentro de cada entrevista

COLORES	CODIGOS	
	Aspectos demográficos	
	Creencias del liderazgo	 Significados, - rasgos
		 Proceso
	Cómo se ve como líder: a quien ha involucrado, logros, motivaciones y dificultades	
	Impacto del programa	

Investigación: “Liderazgo: Voces de los docentes”.

Entrevistó: XXX

Transcribió: XXX

Entrevista docente: XXX

Duración: 60 minutos

7 de septiembre de 2017

...

Entrevistador: once ok, bueno, ¿para usted que es ser líder?

Entrevistado: bueno el liderazgo primero es una responsabilidad, el liderazgo es innovar, es hacer cosas distintas, es entender el contexto en el que tu estas parado y comenzar a formular,

digamos estrategias para mejorar, mejorar el entorno o lo que tu estés percibiendo que no está bien o que no se acomoda, a lo que, pues creerías tú que debería, debería darse. En este caso en educación, pues lo que no se adapte a, a tu forma de enseñar, lo que no se adapte a la forma de aprendizaje de los chicos, lo que no se adapte a las necesidades propias del contexto. Yo he descubierto que cada contexto si tiene sus propias necesidades y que la educación no puede ser homogénea, no puede ser, en la medida en que quienes estén en ese rango de homogenización, eh, pues digamos que toman toda la información, pero quienes no, son chicos que se pierden como en una burbuja por debajo y no te das cuenta, porque obviamente las prácticas hacen que se vuelvan monótono un poco, se vuelva monótona la educación y siempre hay que hacer lo mismo, llegas, saludas, llamas lista, das el contenido, tatata explicas y, y, y llegan y todo eso lo puedes repetir siempre y no está mal, digamos que eso hace parte del proceso de educación, pero cuando tu comienzas a identificar otras cosas, esas burbujitas de abajo comienzan a emerger ¿si? Y ahí comienzas a darte cuenta y dices: no, acá hay algo que no está funcionando, acá hay otra cosa que no está funcionando y para que todo funcione, tienes que crearte nuevas estrategias o nuevas alternativas para que todos vayan como por el mismo propósito.

Entrevistador: Ok muy interesante, ¡es muy cierto!

Entrevistado: Um

...

