



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Características de la cultura escolar que permiten el liderazgo en la
práctica docente**

Tesis que para obtener el grado de:

**Maestría en Educación
Con Acentuación en Desarrollo Cognitivo**

presenta:

Claudia Angela Córdova Chacón

Asesor tutor:

Mtro. Vicente Sierra Espitia

Asesor titular:

Dra. María del Pilar Valdés Ramírez

Chihuahua, Chihuahua, México

Mayo 2013

Dedicatoria

La fortaleza espiritual y emocional que guió mi esfuerzo constantemente para llegar a la meta se encierra en una palabra, AMOR.

El amor a Dios

El amor a mis hijos

El amor a mi profesión

Dedico este trabajo a:

Dios, que me dio la oportunidad de este éxito profesional. Que guió mi pensamiento y capacidad hacia nuevos aprendizajes.

Mis hijos, por el apoyo y comprensión incondicional que me ofrecieron, por el tiempo que no recibieron.

Hoy les comparto la satisfacción de ver concluido mi anhelo.

Agradecimiento

Gracias por cada experiencia, cada conocimiento y cada palabra de fortaleza que guiaron este viaje académico e hicieron posible concluir el presente estudio.

GraciasMaestro (a), compañero (a).

Características de la cultura escolar que permiten el liderazgo en la práctica docente

Resumen

El presente estudio corresponde a una investigación cuyo objetivo fue conocer sobre las características de la cultura escolar que contribuyen para que las educadoras desarrollen su liderazgo en su práctica docente. La investigación se realizó en un Jardín de Niños del sistema federalizado en el sur de la Ciudad de Chihuahua, con la participación de cuatro educadoras. La literatura científica contenida en el marco teórico dio sustento invaluable sobre la relevancia de la práctica docente enmarcada bajo las características del liderazgo docente. La investigación fue con enfoque cualitativo con metodología de estudio de casos. Los datos se recolectaron con la técnica de la entrevista semi estructurada y observación. En los hallazgos se rescata que el liderazgo de las educadoras se vive fragmentado y aunque existe motivación por parte del directivo no reconocen que sea una oportunidad para su propio aprendizaje. Los beneficios del liderazgo los relacionan con la actividad del maestro dirigido únicamente a promover el aprendizaje de los alumnos y no como una oportunidad para el trabajo en conjunto que les brinda aprendizaje. Se concluye que es necesario revisar la cultura escolar del centro educativo e identificar lo que limita el ejercicio del liderazgo de las educadoras e iniciarse en un cambio de cultura. Se recomienda adoptar estrategias de trabajo como las comunidades de práctica donde se promueva el trabajo colaborativo como medio para el fortalecimiento del trabajo en equipo.

Índice

1. Capítulo 1. Planteamiento del problema	8
1.1. Antecedentes del problema	9
1.2. Problema de investigación	13
1.3. Objetivo general	15
1.4. objetivos específicos	15
1.5. Supuestos de investigación	15
1.6. Justificación	17
1.7. Limitaciones y delimitaciones	19
2. Capítulo 2. Marco teórico	26
2.1. Revisión de literatura	27
2.1.1. La cultura del liderazgo y la práctica docente	27
2.1.1.1. Falta de liderazgo, un problema actual	27
2.1.2. Qué es el liderazgo	30
2.1.3. Teorías del liderazgo	31
2.1.3.1. Teoría de los rasgos	32
2.1.3.2. Teoría conductual	32
2.1.3.3. Teoría situacional de contingencia	33
2.1.3.4. Liderazgo instruccional	33
2.1.3.5. Liderazgo transformacional	34
2.1.3.6. Liderazgo distribuido	35
2.1.4. Liderazgo en la práctica docente	39
2.1.4.1. Liderazgo democrático	44
2.1.4.2. Liderazgo autoritario	45
2.1.5. Concepto de cultura	45
2.1.5.1. Elementos de la cultura	46
2.1.5.2. Cultura escolar	48
2.1.5.3. Trabajo colaborativo	52
2.1.5.4. Comunidades de aprendizaje	54
2.1.5.5. Redes profesionales	57
2.1.5.6. Educación comunitaria	58
2.1.5.7. Reflexión de la práctica	58
2.1.5.8. Comunidades de práctica	59
2.1.5.9. Aprendizaje permanente	60
2.1.6. Teorías que sustentan el aprendizaje en comunidades	63
2.1.6.1. La teoría socio cultural de Vigotsky	64
2.1.6.2. Teoría social del aprendizaje	65
2.1. Estudios empíricos	66

2.2.1. Liderazgo educativo: modelado, tutoría, hacer y rehacer una comunidad de aprendizaje	66
2.2.2. Comunidades de aprendizaje profesional: un modelo de escuela intermedia	68
2.2.3. El líder educativo: características y prácticas para desarrollar comunidades de aprendizaje	71
2.2.4. Aprendizajes para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas	72
2.2.5. El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos	74
2.2.6. Liderazgo de los directivos docentes en contextos Vulnerables	76
2.2.7. Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación	79
2.2.8. Liderazgo y motivación en el ambiente educativo Universitario.....	82
3. Capítulo 3. Método	87
3.1. Método de investigación	88
3.1.1. Paradigma de investigación	88
3.1.2. Enfoque metodológico de estudio de casos	90
3.2. Población, participantes y selección de la muestra	92
3.3. Marco contextual	95
3.3.1. Contexto geográfico	96
3.3.2. Infraestructura	96
3.3.3. Ambiente socio cultural	98
3.3.4. Organización escolar	98
3.4. Instrumentos de recolección de datos	100
3.4.1. La entrevista	101
3.4.2. La observación	102
3.4.3. Las anotaciones	103
3.5. Prueba piloto	104
3.6. Procedimiento en la aplicación de instrumentos	107
3.7. Procedimiento de análisis de datos	109
3.8. Aspectos éticos	111
4. Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados	113
4.1. Resultados	114
4.2. Análisis de los datos	141
4.3. Confiabilidad y validez	152
4.3.1. Proceso de triangulación	154
5. Conclusiones	161
5.1. Resumen de los hallazgos	162

5.2. Formulación de recomendaciones	176
Referencias	180
Apéndices	186
Apéndice A: Solicitud de acceso	186
Apéndice B: Consentimiento de la Educadora	187
Apéndice C: Fotografías del centro escolar	190
Apéndice D: Prueba piloto	192
Apéndice E: Guía para la entrevista	193
Apéndice F: Rejilla de observación	194
Apéndice G: Guía de observación	195
Apéndice H: Transcripción de las entrevistas	196
Apéndice I: Análisis y codificación	197
Apéndice J: Primeras categorías	198
Apéndice K: Tabla final de categorías	199
Apéndice L: Tabla de categorías y sub categorías	200
Apéndice M: Análisis de los datos por categorías	201
Apéndice N: Concentrado de categorías	202
Apéndice O: Resultados member checking	203
Apéndice P: Proceso de triangulación	204
Apéndice Q: Registro con rejilla de observación	205
Apéndice R: Curriculum vitae	206

Capítulo 1

Planteamiento del problema

El contenido de este capítulo pretende dar a conocer la manera en que se considera que el liderazgo de la práctica docente ayudaría a mejorar la práctica escolar. Describe en forma general los cambios recientes a los planes y programas de estudio con el propósito de modificar las prácticas tradicionales por aquellas en donde el maestro adquiriera un compromiso personal reorientando su liderazgo en la práctica docente. Un liderazgo encaminado hacia la toma de decisiones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y contribuyan desde su práctica educativa a la transformación de la escuela.

Los antecedentes al problema se apoyan en literatura científica que da sustento al problema de investigación. Conocer la cultura de la escuela que permite la participación de maestros líderes en su práctica docente. El objetivo de la investigación dentro de un jardín de niños pretendió conocer las características de aquella cultura escolar que promueve el liderazgo de la práctica docente. La justificación del estudio señala importante hacer un cambio educativo de las prácticas tradicionales a prácticas que promuevan el trabajo colaborativo entre maestros líderes.

Las limitaciones y delimitaciones enuncian tanto aquellas situaciones que se consideraron como obstáculo y que pudieron haber afectado el curso de la investigación y también las situaciones que lo hicieron posible. Términos como: comunidades de práctica, liderazgo distribuido, práctica educativa, trabajo colaborativo, entre otros, ayudan a una mejor comprensión de lo que se pretende con esta investigación.

1.1. Antecedentes del problema

La educación representa la oportunidad para el desarrollo del ser humano y su participación activa y benéfica en una sociedad. Es a través de la educación como se pretende lograr mejores oportunidades que permitan a las personas alcanzar un estado de satisfacción y progreso. Por esta razón la educación es considerada una prioridad para la sociedad. Es influenciada por los acontecimientos políticos, económicos y sociales que transforman la cultura y demandan de los individuos nuevos conocimientos y habilidades para su adaptación a los cambios (González, 2001).

En México la modernidad de la educación se considera desde la segunda mitad del siglo XIX cuando con la Constitución de 1857 se tuvo la intención de contar con una educación, básica laica, obligatoria y gratuita para los mexicanos (Martínez, 2001). Las autoridades educativas en respuesta a la evolución de la época y en el interés de que la sociedad avance hacia la modernidad, ha hecho reformas a los planes y programas educativos para acoger las nuevas demandas sociales.

El Plan de Estudios 2011 Educación Básica (SEP, 2011a) emerge de la necesidad de atender las exigencias sociales que caracterizan a la época actual. Reconoce la importancia de trabajar en colaboración para fortalecer las prácticas, definir metas en común que contribuyan a la búsqueda de soluciones que ayuden a atender la necesidad de transformación que hace falta en la escuela. Es en el maestro en quien se deposita el gran reto de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que iguale las exigencias sociales. Por ello exige nuevas capacidades, conocimientos y competencias en los

maestros. Una de ellas es la capacidad de participar y promover el trabajo colaborativo entre maestros en donde es posible intercambien experiencias y propuestas. Que se desempeñe bajo un nuevo rol, ser líder en su práctica docente.

El trabajo colaborativo invita a los maestros a reconceptualizar la práctica educativa bajo principios pedagógicos donde se puede resaltar lo siguiente: que no sea siempre el maestro quien determine la pauta a seguir en el logro de los aprendizajes. Sino que las prácticas sean enriquecidas con metas compartidas por alumnos, maestros y padres de familia. Desarrollar el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad. Exhorta a los maestros a que orienten diferentes acciones al logro de búsqueda de soluciones entre todos, con el propósito de favorecer el aprendizaje colectivo y un liderazgo compartido. Señala importante delimitar el poder y la autoridad dentro de la escuela para un mejor logro en la aplicación de normas y reglas que beneficien a todos (SEP, 2011a).

Este Plan de estudios invita a reorientar el liderazgo hacia una relación horizontal que produzca cambios necesarios y útiles que requiere de la transformación en la organización y promover una participación activa y comprometida de los estudiantes, padres de familia y personal docente. Reconocer la importancia de practicar tanto la tutoría como la asesoría pues no solo los alumnos requieren aprender. También los maestros necesitan apropiarse de nuevos conocimientos, de comprender nuevos conceptos que les permitan interpretar las nuevas propuestas curriculares.

El Programa de Estudios 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar (SEP, 2011b) invita a los educadores a ejercer esa libertad que les es concedida para efectuar una de las bases que hacen falta en la educación. La de reflexionar la práctica en sentido colectivo. Destaca que el trabajo colaborativo es una oportunidad para el dialogo, la toma de decisiones compartidas, enriquecimiento de los saberes y el espacio para el reconocimiento de la capacidad de liderazgo de la práctica docente. Esto demanda un cambio en la actitud de los docentes y en su práctica para que se desempeñen como líderes en busca de mejores oportunidades educativas para los alumnos. Por eso se considera fundamental el trabajo colaborativo en los maestros como una posibilidad de enriquecer su formación académica.

Investigaciones actuales señalan que se requiere que el maestro asuma un liderazgo en su práctica docente que permita a los alumnos la adquisición de una nueva cultura que practique el trabajo colaborativo. El cual puede lograrse si los maestros participan colectivamente en apropiarse de los aprendizajes pertinentes para atender dichas demandas desde una posición como docente líder (York-Barr y Duke, 2004).

Fomentar el liderazgo entre los profesores permite la transformación de la escuela debido a que se llega a reconocer la necesidad de una preparación constante y adecuada enfocada a enfrentar el proceso de cambio educativo. Fomenta una actitud y responsabilidad con la escuela y la comunidad. La identificación de sus propios saberes y capacidades conduce a un trabajo más eficiente para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje propias y de los alumnos. Se mejora el proceso de enseñanza, a través de adecuaciones a las estrategias didácticas para que la reforma a la educación de respuesta

a las necesidades particulares del contexto. Solo los docentes que están involucrados directamente con la comunidad escolar tienen las herramientas necesarias para propiciar los aprendizajes pertinentes al crecimiento de cada individuo (Murillo, 2006).

Hargreaves (2008) pone énfasis en un cambio duradero a largo plazo, declara que las propuestas para las reformas son fáciles de proponer. Pero el ritmo intenso en el que los maestros se ven involucrados para atender los cambios y ponerlos en marcha termina por desgastarlos y después de un lapso de tiempo, nuevamente la escuela se vuelve a ver involucrada en las prácticas cotidianas. Es importante sostener los cambios y diseñar una visión a largo plazo. Desarrollar en los docentes una práctica de liderazgo sostenible que trascienda de generación en generación.

Lo que se ha estado viviendo es una gran saturación de cambios que han llevado a una estandarización impuesta y a corto plazo que termina por ser insostenible. Para hacer sostenibles los cambios es importante tomar en cuenta que los profesores necesitan vivir con alegría y compromiso el ejercicio educativo, conservar las fuerzas para dar continuidad a las reformas y sobre todo conceder gran importancia a impulsar el desarrollo del liderazgo de la práctica docente (Hargreaves, 2008).

La organización en la estructura educativa sigue siendo rígida e inamovible (Lanail, 2006). Quienes ocupan un lugar en la cima de la escala jerárquica de autoridades se conducen bajo la creencia que pueden pensar y decidir de manera uniforme. Zorrilla y Pérez (2006) destacan determinantemente provocar un cambio en las estructuras educativas desde las autoridades gubernamentales hasta llegar al centro

educativo, la escuela. Los maestros requieren vivir un cambio en su quehacer cotidiano que promueva el trabajo colaborativo para intercambiar experiencias, puntos de vista y toma de decisiones pensadas siempre en un beneficio colectivo.

Aún, cuando EL Programa de Estudio 2011 Guía para la Educadora Educación Básica Preescolar (SEP, 2011b) señala como característica que la educadora tiene total libertad para marcar el rumbo de las situaciones de aprendizaje, en el jardín de niños se sigue un tinte tradicionalista, con una visión corta de los aprendizajes que impide que éstos trasciendan más allá de los muros de la escuela como docentes líderes. Las educadoras deben enmarcar su práctica docente dentro de los parámetros que señala la autoridad como correctos para cumplir con lo establecido oficialmente. Quienes se dicen capacitados para asesorar a las educadoras hacen el trabajo docente complicado con exigencias y restricciones que nada tienen que ver con la intención de promover el desarrollo del aprendizaje de los alumnos. Sobrevive la creencia de que a la educadora hay que señalarle el camino a seguir.

1.2 Problema de investigación

Es necesaria una nueva manera de vivir la docencia. Con profesores líderes en su espacio, que tengan la suficiente confianza para compartir sus experiencias y conocimientos dentro de una comunidad de práctica donde se reconozcan los beneficios del trabajo colaborativo. Sin embargo, la falta de oportunidades para intercambiar conocimiento está deteniendo la oportunidad de que las maestras se desarrollen como

líderes de su práctica docente y enriquezcan su experiencia para realizar un cambio educativo.

Cada vez se vuelve más importante aprender a desempeñarse como líder bajo características innovadoras que diluyan la organización jerárquica y la monotonía de algunas clases, involucrando al colectivo escolar, alumnos y padres de familia. De acuerdo a las necesidades educativas que se están viviendo y del interés porque los maestros alcancen esas capacidades requeridas para desempeñarse como líderes en su práctica educativa se vuelve de interés el conocer las características de la escuela con maestros líderes. Por lo cual se hace el siguiente planteamiento: ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente? en la cual se les permite realizar acciones de colaboración entre colegas, tomar decisiones que vayan hacia la mejora del aprendizaje de ellas mismas y de sus alumnos.

El interés por profundizar en el conocimiento de las características que diferencian a una práctica educativa de educadoras líderes y de los beneficios que tiene para la escuela es que se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué beneficios se pueden obtener en el jardín de niños al fomentar el liderazgo en la práctica docente entre educadoras?
- ¿Qué características hacen posible que las educadoras logren desempeñarse en la escuela como líderes en la práctica docente?

- ¿Qué funciones pueden ejercer en el jardín de niños las educadoras que son reconocidas por sus colegas como líderes en su práctica docente?

1.3 Objetivo general

Con la realización de este estudio se pretende conocer sobre las características de la cultura escolar que contribuyen para que las educadoras desarrollen su liderazgo en su práctica docente como un medio que les permita realizar acciones de colaboración con sus colegas en la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje de ellas mismas y de sus alumnos.

1.4 Objetivos específicos

Identificar los beneficios que se pueden lograr en el jardín de niños Siglo XXI al fomentar el liderazgo en la práctica docente entre las educadoras.

Construir un modelo teórico que permita conocer cuáles son las características de las educadoras líderes que promueven el trabajo colaborativo en su centro escolar.

Reconocer las funciones de las educadoras que son reconocidas como líderes en su práctica docente logran ejercer en el jardín de niños Siglo XXI.

1.5 Supuestos de investigación

De acuerdo a Sjoberg y Nett (1980) los supuestos hacen la función de guía dentro de un proceso de investigación, el investigador se apoya en este marco de referencia de acuerdo a lo que cree que es según su conocimiento o experiencia. Sirven para dirigir su investigación sobre lo que busca, están presentes en la interpretación de los datos y

pueden ser transformados de acuerdo a los resultados obtenidos. Los siguientes supuestos sirvieron de guía a la presente investigación.

La experiencia de algunos educadores por ejercer un liderazgo en la práctica docente propicia diversidad de críticas entre colegas y autoridades. Existe una actitud controladora bajo un disfraz de libertad para propiciar el liderazgo de la práctica docente. Relacionándolo con la toma de decisiones a nivel directivo para dirigir una escuela administrativamente, más que en lo pedagógico.

La elección de los temas a tratar en las reuniones de estudio es planeada desde el exterior de la escuela por las autoridades e impuestas a las maestras. Así como los tiempos en los que se realizará dicho estudio sin tomar en cuenta las opiniones de las educadoras. Viéndose afectadas sus actividades diarias por el poco tiempo que conceden para el estudio y la reflexión. Esta actividad de estudio se vive como algo impuesto, sin motivación y con cansancio porque el trabajo se empieza a acumular. Al igual que esta vivencia de la educadora donde lo que tiene valor es lo que indica la autoridad, se vive la práctica en condiciones similares dentro de las aulas.

La función del líder en el ámbito educativo se le asocia con dirigir administrativamente una escuela. Las supervisoras y jefas de sector consideran que las educadoras deben de prepararse académicamente porque en algún momento les tocará estar al frente de un colegiado. Dejan de lado la realidad de que las educadoras diariamente están involucradas en un grupo de personas llámese alumnos, compañeros, padres de familia y comunidad escolar.

La capacidad comprometida e innovadora de las educadoras es capaz de desarrollar actividades realmente favorecedoras de aprendizajes significativos a los alumnos. Pero en muchas ocasiones se ven truncados porque son actividades fuera de lo cotidiano y requieren de involucrar a compañeros o la comunidad, otros espacios, materiales y tiempos. Ante lo cual se requiere del visto bueno de una autoridad quedando así a disposición de lo que considere.

La cultura que se vive entre educadoras fomenta la creencia de que su compromiso sí es con los alumnos y la comunidad pero en un tiempo y espacio establecido. Fuera de ahí ya no se involucran más porque su responsabilidad quedo limitada a la escuela y el aula. Las reuniones con las compañeras se consideran una obligación, son parte de sus deberes. Por lo tanto no se aprovechan para mejorar su práctica docente. Y solo se acude a ellas cuando se solicita.

Generalmente las educadoras se sienten solas en el aula. Se considera que los problemas que enfrenta con sus alumnos es sólo responsabilidad propia. Los alumnos son etiquetados como propiedad de la maestra que los atiende y es ella quien se debe hacer cargo de todo. Hacen de la práctica docente una práctica aislada y sólo llegan a compartir sus dificultades entre las compañeras, pero no a buscar soluciones en conjunto.

1.6 Justificación

Con este estudio se pretende conocer y comprender cuáles son las características que distinguen a las educadoras líderes en su práctica docente, y cómo el actuar de estos

docentes impacta en la cultura escolar que promueve el trabajo colaborativo como estrategia para lograr el cambio educativo en los jardines de niños caracterizado por mejores interacciones entre los docentes. Para el logro de metas compartidas que beneficien a la comunidad en general y no sólo a los alumnos con aprendizajes significativos y de interés común.

Las necesidades de aprendizaje actuales demuestran que los cambios hechos en las reformas a la educación por sí solos no son suficientes. Se requiere que las educadoras modifiquen su práctica docente para el logro de un aprendizaje amplio y profundo. Una educación donde se logre un aprendizaje con estas características sólo es estimulada por educadoras líderes.

Capaces de hacer que las personas enfrenten y se adapten con más facilidad a los cambios políticos, económicos, sociales y medioambientales. Esta complejidad del aprendizaje para dar las herramientas necesarias a los individuos demanda en las docentes una renovación de sus conocimientos y habilidades. Por medio de la identificación de los rasgos que caracterizan al liderazgo de la práctica docente se podrá analizar y reflexionar si lo sucedido dentro de las aulas está dando respuesta a las demandas contemporáneas de la sociedad cuando se reconoce que hace falta un aprendizaje significativo.

Con los resultados se pretende movilizar creencias acerca de la práctica educativa tradicional caracterizada por la enseñanza dirigida por el profesor hacia una práctica que emprende acciones para el aprendizaje colectivo que se puede lograr con decisiones

tomadas por profesores líderes. Pero que además reconocen la necesidad de sacudir las arraigadas costumbres del trabajo individual y sustituirlo por el trabajo colaborativo. Es importante que las docentes bajo el paradigma de que líder es el director, modifiquen el concepto y lo amplíen hacia una nueva visión de lo que implica el liderazgo docente (Coronel, 2005).

Esta investigación pretende brindar elementos suficientes a quien esté interesado en conocer sobre los alcances que puede tener su práctica docente cuando se establece en la escuela un clima de confianza que permite la toma de decisiones en conjunto, los espacios y tiempos para compartir sus prácticas y tomar conciencia de sus conocimientos y de las necesidades de preparación que requiere cada una para estar actualizada. Así como comprender lo que implica el aprendizaje colectivo y el cambio educativo. Para desarrollar una práctica educativa desde el ejercicio del liderazgo docente. Al identificar los rasgos que promueven una nueva cultura escolar y las condiciones que la permiten se estará en condiciones de confiar ampliamente de que el cambio es posible cuando se desea y se actúa en conjunto.

1.7 Limitaciones y delimitaciones

La investigación se realizó en el jardín de niños Siglo XXI. Ubicado en una zona periférica al sur de la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México. Éste jardín de niños está formado por cuatro grupos. Un grupo mixto de 1º y 2º, un grupo de 2º y dos grupos de 3º atendidos por cuatro educadoras. El jardín cuenta con maestra encargada de la dirección, intendente y maestro de educación física.

Cabe mencionar que el nombre utilizado para referirnos a la institución educativa es un seudónimo para proteger el anonimato de la escuela pues es de interés no perjudicar la privacidad de la comunidad escolar. El estudio fue realizado sólo con fines de investigación para obtener datos que ayuden a resolver el planteamiento que en este mismo documento se mencionó. Esta investigación se realizó bajo un enfoque metodológico de estudio de casos, de carácter cualitativo, pues el objetivo fue sólo conocer un caso particular que nos ayudara a identificar las características de la cultura escolar de los docentes líderes, en ningún momento se tuvo la intención de cuantificar datos. El trabajo se llevó a cabo con cuatro educadoras del jardín de niños Siglo XXI. Para los fines de este estudio no importó el grado que atendía la educadora así que se consideró que no afectó ese detalle. Los datos se recolectaron con instrumentos como la entrevista, la observación y anotaciones en la rejilla de observación.

En cuanto a las limitaciones para la realización del presente estudio, se hizo necesario acudir con la autoridad correspondiente, la directora del centro escolar y conseguir su autorización para el ingreso a la escuela (apéndice A) y llevar a cabo la investigación. Después de haber presentado el estudio que se pretendía realizar, se aclaró que sólo se buscaban datos para obtener conocimiento de dicho problema. Que en ningún momento las pretensiones del estudio serían resolver determinadas situaciones consideradas problema ni tampoco intervenir en las prácticas educativas de dicha institución. Sin la autorización de la directora de la escuela, el presente estudio no hubiera sido posible llevarlo a cabo.

En el documento se especificó el propósito, los alcances e instrumentos a utilizar para recolectar los datos de esta investigación. Así como los temas principales que se tratarían y el tiempo estimado para llevar a cabo las pruebas También se consideró oportuno informar sobre el manejo que se le iba a dar a los datos, aclarando que se haría todo de manera confidencial respetando y guardando el anonimato debido para no afectar en ningún momento a la institución y personal que brindó la oportunidad de realizar el estudio.

Fue necesario tener a la mano por si la autoridad de la escuela lo requería, el plan de trabajo, que permitió tener acceso a la información con el propósito de generar más confianza en conceder el acceso a la institución. Con lo anterior y tomando en cuenta la experiencia en el gremio de educadoras del nivel preescolar y el conocimiento de las realidades vividas fue como se acudió al centro escolar para solicitar el permiso. Además de tener el antecedente del compañerismo profesional que el mismo trabajo proporciona en las interacciones académicas se previó contar con el apoyo y autorización de la directora escolar para realizar el estudio.

Se estimó que pudiera haber un poco de negación por parte de la persona con quien directamente se trabaje, por la razón de que se sintiera invadida en su privacidad docente, además de que siempre se presenta el temor a ser observada o cuestionada en la práctica. Considerando lo anterior se dio una breve reseña de lo que se pretendía lograr con el estudio para que hubiera un clima de confianza y disponibilidad de parte de los involucrados.

El tiempo requerido para realizar la investigación no se consideró como limitante debido a que hubo la posibilidad de acudir al jardín de niños en horario matutino y dedicar el tiempo necesario a la investigación acudiendo en el horario disponible de la institución sin ninguna dificultad. El traslado al centro educativo tampoco fue causa de dificultad debido a que se contó con medio de transporte particular y se tuvo conocimiento y habilidad para dirigirse hasta el punto en el que se encuentre la escuela.

1.8 Definición de términos

Aprendizaje significativo. Proceso de aprendizaje que produce cambios internos, un aprendizaje que modifica las estructuras intelectuales y psicológicas del individuo. El aprendizaje significativo requiere la interacción de experiencias significativas organizadas de manera coherente de acuerdo a su estructura cognitiva de manera que sean relacionables para él con el conocimiento anterior y tener disposición afectiva y motivacional para aprender (Viera, 2003).

Cambio educativo. El paso de un modelo educativo basado en la acumulación de conocimientos donde el alumno es receptor de la información a otro basado en una actitud permanente y activa de aprendizaje. El modelo pedagógico que sostenía que el profesor era transmisor de conocimiento se debe sustituir por otro que permita que el estudiante participe como agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Este cambio implica además una nueva actitud del docente en la toma de decisiones para buscar estrategias que mejoren su práctica docente (Mora, 2004).

Comunidades de práctica. Grupo de personas que comparten intereses y experiencias. Y con ello fortalecen mutuamente diversos aprendizajes que ponen en práctica en su vida cotidiana. En las comunidades de práctica no hay actividades individualizadas porque valoran el trabajo colaborativo (Belmiro, 2005). Las comunidades de práctica se distinguen por el compromiso e interés común de los participantes. Son reuniones de manera informal en donde se comparten experiencias y conocimientos a través de una interacción constante (Sanz y Pérez, 2009). Espacios donde se analizan los problemas y se buscan soluciones dentro de la vida cotidiana (Vega y Quijano 2010).

Liderazgo compartido o liderazgo distribuido. Labor que se comparte por todos los actores involucrados en la comunidad escolar y que se caracterizan por intereses comunes. Es un liderazgo recíproco en el sentido de que quienes se reconocen como líderes también pueden ser influidos por sus colegas (Horn y Marfán, 2010). Ubicado en el contexto escolar es un liderazgo docente diseñado más que en responsabilidades, hacia asuntos que involucren el nacimiento de comunidades de aprendizaje profesionales donde los maestros tengan la oportunidad de participar en la toma de decisiones, que orienten su práctica hacia el trabajo colaborativo (Coronel, 2005).

Liderazgo docente. Labor que realizan los profesores al interior de las salas de clase (Horn y Marfán, 2010). Es el liderazgo que involucra a toda la comunidad docente. Al profesor se le concede la oportunidad de desarrollar su propio liderazgo. La escuela necesita desarrollar procesos y estructuras que ayuden a los profesores a actuar como

facilitadores de aprendizajes para otros. El propósito de este liderazgo es que los profesores se involucren en diferentes líneas de acción (Uribe, 2005).

Liderazgo educativo. Aquello que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Horn y Marfán, 2010). Es mediado por el entorno de las organizaciones en el que se desarrolla. Implica compromiso de los participantes con un grupo de valores educativos orientados al desarrollo de prácticas innovadoras que modifiquen las estructuras sociales y formas de comunidad. Beneficia a las escuelas porque ayuda a pasar de ser organizaciones a ser comunidades (Coronel, 2005). La participación los maestros en el desarrollo del liderazgo educativo es esencial, se puede decir obligatoria y necesaria.

Liderazgo. Influencia capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios. Creándose así un sentido compartido que moviliza la organización (Horn y Marfán, 2010). Se concibe como un proceso que implica influir en las personas para que lleguen a las metas deseadas. En cualquier organización, significa la influencia del líder sobre las personas para que se esfuercen de manera voluntaria y con entusiasmo para cumplir las metas en común (Alvarado, et al, 2009).

Práctica educativa. Hay que entenderla como una práctica social y consciente que persigue determinados fines que atiendan las necesidades e intereses del ser humano. Es llevada en una institución con el propósito de planear eficazmente la educación (Hernández, 2003). Pretende enseñar el modo de hacer determinadas cosas o desarrollar ciertas habilidades (Pirela, Ocando y Rincón, 2003). Por otra parte se le considera una

acción dependiente, porque el maestro no es libre de actuar por decisión propia. Siempre está influenciado por demandas políticas, de la sociedad. Incluso la tradición histórica. Que hacen del trabajo algo estable y resistente al cambio (Ardiles, 2006).

Trabajo colaborativo. Implica la división del trabajo, inclusive puede referirse a la división de roles en el proceso de enseñanza aprendizaje (Vega y Quijano, 2010). El trabajo colaborativo en el contexto escolar se concibe como un modelo de aprendizaje donde todos sus participantes interactúan, construyen juntos mediante la combinación de esfuerzos talentos y competencias para lograr las metas que se proponen. En esta modalidad de trabajo no hay jerarquías de poder. El desafío de argumentar y justificar puntos de vista es responsabilidad y derecho de todos los integrantes del grupo. Se requiere de manera fundamental el uso del dialogo y las habilidades sociales para el éxito (Maldonado, 2007).

Capítulo 2

Marco teórico

Este capítulo presenta información producto de la revisión que se hizo de literatura científica y estudios empíricos relacionados con el liderazgo en la práctica docente. La primera parte retoma el problema de investigación y un análisis de la literatura científica relacionadas al tema de estudio. Se le da lugar a la evolución de algunas teorías del liderazgo y en qué manera han hecho su contribución en el ámbito educativo.

Un aspecto de gran relevancia lo ocupa el liderazgo. Autores como: Maureira, 2004; Murillo, 2006; y York- Barr y Duke, 2004; por mencionar solo algunos, han destacado la importancia de que la escuela necesita de verdaderos líderes que la transformen desde la práctica docente. Se describen el concepto de cultura y los elementos que la componen. También se enuncian las características de una nueva cultura escolar que apoya el liderazgo de los maestros líderes. Entre esas características se encuentran estrategias como: trabajo colaborativo, aprendizaje significativo y aprendizaje permanente que se llevan a cabo al trabajar en comunidades de aprendizaje o de práctica, Un segundo apartado se dedicó al análisis de algunos estudios de enfoque cualitativo relacionados con el liderazgo de la práctica docente. En los cuales se encontraron algunas características que deben reunir una cultura de colaboración y los beneficios que trae a la escuela como organización para brindar un servicio de calidad.

2.1. Revisión de literatura

2.1.1. La cultura del liderazgo y la práctica docente. La calidad de la educación depende de muchos factores y uno de ellos de gran relevancia es el protagonismo que tienen los maestros en tan compleja tarea. En ellos está la posibilidad de hacer de la práctica docente todo un arte. Sin embargo para lograrlo hace falta que los maestros se revaloricen como verdaderos profesionales y actúen con compromiso y entusiasmo. Asumir una posición de líder en su práctica docente permite que la cultura de la escuela se modifique. Que se adopten estrategias de trabajo donde los docentes compartan sus experiencias, conocimientos y trabajen de manera conjunta. Esto permitirá resolver problemáticas y diversas situaciones mediante una toma de decisiones reflexionadas.

2.1.1.1. Falta de liderazgo, un problema actual. En el capítulo anterior se presentó el interés que demuestran las autoridades políticas y de la educación por elevar la calidad educativa. Ejemplo de ello se habló de los planes y programas propuestos por la Secretaría de Educación Pública en el año 2011. En los cuales se identifica el valor que desempeña la labor del maestro para transformar la educación. Mencionando que en el maestro se deposita el reto de mejorar la enseñanza. Sin embargo algo no está cambiando e impide el logro total de las reformas. Se advierte que de los maestros se requiere una participación caracterizada por un liderazgo en su práctica docente para hacer efectivas esas reformas, que provoquen un cambio en materia educativa.

Entonces qué está pasando con la calidad de la educación. En un comunicado de prensa se dice que los resultados de la evaluación universal aplicada en México en el

periodo de junio-julio del año 2012 arrojan con carácter de urgente que maestros de primaria acudan nuevamente a tomar clases. Porque sus conocimientos de escritura, valores éticos y comunicación verbal están altamente debilitados (Martínez, 2012). Un día después por este mismo medio se anuncia por autoridades educativas en relación a la evaluación universal que los maestros tienen poca capacidad para implementar estrategias de enseñanza, para calificar y para abordar contenidos en materias de ciencia naturales, geográficas e historia (Martínez, 2012).

Por otra parte los resultados para obtener plaza de maestro el pasado julio del 2012, también en México, evidenciaron que el 70 % de los aspirantes reprobaron. Esto dice que los alumnos están tan mal preparados como los maestros que los instruyen en las escuelas normales. Esto deja ver que el tema de la educación es un tema social donde están involucrados los padres de familia, docentes y contexto institucional. Todos estos autores asumen un porcentaje de responsabilidad sin embargo es de la política educativa de donde ha de emanar la iniciativa de reestructurar la escuela para transformar la educación (Villa, 2012).

Efectivamente los resultados que se publican son preocupantes. Pero habrá que profundizar en el problema para encontrar las razones de estos resultados. Y es a lo que Díaz (2001) llama currículo oculto. Uno de los tantos problemas que puede haber en la educación viene a ser el que el maestro se reconozca como un empleado y no en tanto un profesional. Que tiene por obligación cumplir con la encomienda que le asigna un contrato. La evidencia de esta expresión dice Díaz se encuentra en las luchas en las que los maestros se involucran como cualquier obrero por defender un salario.

Los maestros necesitan revalorizar su función profesional y reconocerse como agentes con conocimiento y capacidad de cambio. Recobrar la confianza en la tarea que hacen y en la trascendencia que logra tener su práctica. Aun cuando las reformas impulsadas a la educación promuevan movilidad social para un mejor desempeño educativo, se considera que el mejoramiento docente se da como resultado mecánico de su participación en diversidad de cursos para la actualización. Cuando la realidad en los resultados de las evaluaciones expresan que la reforma educativa no se está viviendo en un verdadero análisis de la dimensión pedagógica y del trabajo del maestro (Díaz).

La verdadera reforma a la educación debe darse en la base del sistema educativo, en el aula, al interior de la escuela con una cultura organizacional de manera horizontal. La realidad que se vive con las reformas es que son pensadas por altos mandos. De acuerdo a como ellos la conciben, sus características, necesidades y beneficios apegados a proyectos políticos y económicos. Se presentan en sentido vertical para que los maestros y directivos se encarguen de hacerla realidad, de ejecutarla (Díaz). Esto indica que los maestros se sienten en una posición de esperar diciendo para sí mismos, ¿ahora que viene? ¿Qué debo hacer? ¿Qué me están solicitando que haga? Es importante que los maestros se conciban como profesionales, con conocimientos y que, apoyados en esas reformas curriculares y su experiencia, analicen qué es lo mejor que deben hacer para atender la complejidad de sus alumnos.

Deben de sentirse en posición de elegir las mejores estrategias de enseñanza, como dice Fullan (2004) ser selectivos. Y no sentir que deben aplicar un programa de estudios tal cual les es enviado solo por el hecho de que se los indican. Como dice York-Barr y

Duke, 2004) decidir ellos mismos qué aprender y qué hacer. Sin embargo los maestros se ven presionados por los resultados que han de demostrar en las evaluaciones tanto de los alumnos como de ellos mismos. Entonces en lugar de atender procesos que generen el proceso de aprendizaje se ocupan de buscar solo aquellos que garantizan los resultados para que los identifiquen como docentes cualificados (Díaz, 2001).

Con esto el docente se olvida de su verdadera función, enseñar para el aprendizaje. Un aprendizaje que sea factible de aplicarse a la realidad, es decir, significativo y se dedica a atender a la evaluación para demostrar buenos resultados, aunque el proceso para llegar a ellos no sea duradero ni efectivo. La reforma dice Díaz (2001) presenta cambios superficiales pero lo que hace falta es una verdadera modificación al interior de la institución. Esto quiere decir que debe haber modificaciones en su funcionamiento, su estructura organizacional y esto se puede lograr con el empoderamiento de maestros líderes en sus prácticas. Maestros que se reconozcan como verdaderos profesionales y participen haciendo reformas en su práctica, al interior del aula y de la escuela. No sólo esperar a recibirlas para aprender a aplicarlas. Un cambio de cultura que modifique a la institución y la sacuda de las rutinas en la práctica, necesita maestros líderes.

2.1.2. Qué es el liderazgo. Para comprender la importancia del liderazgo en la práctica docente es necesario conocer también cómo se define el liderazgo. Aunque no hay una única y precisa definición del término si existen similitudes en diversidad de autores para definirlo. Por ejemplo para Lupano y Castro (2008) el liderazgo es un proceso de influencia, que se identifica por tener determinadas características y conductas dirigidas a un fin. Varios son los autores que coinciden en la capacidad de

influencia de los líderes, para Coronel (2005) también el liderazgo es influencia en el sentido de que busca un propósito en conjunto para lograr cambios en una organización.

Como se puede ver ambos autores están de acuerdo en que el liderazgo está íntimamente relacionado por el carácter de influencia para lograr un objetivo. En este sentido Uribe (2005) también está de acuerdo en que el liderazgo es una forma de influencia hacia los otros, se encarga de buscar cambios, pero él agrega una característica a esta definición y dice que no es exclusivo de una persona. El liderazgo es influencia que moviliza a otros y no es propio de ciertas personas, lo pueden llevar a cabo todos los que se interesen en influir el curso de la organización (Horn y Marfán, 2010).

Se han señalado concepciones de algunos autores al concepto en general, pero York-Barr y Duke (2004) lo relacionan con los docentes y para ellos entonces el concepto es el de liderazgo docente. Que va en el sentido del interés de los maestros por movilizar barreras en la organización que impiden la mejora en los resultados del aprendizaje. Para lograrlo los maestros han de influir en sus compañeros. Así indican que el liderazgo docente es sinónimo de influencia entre todas las personas involucradas en el proceso de enseñanza por mejorar las funciones escolares. Por eso debe estar enfocado en la colaboración y el desarrollo individual y de la organización.

2.1.3. Teorías del liderazgo Algunas concepciones teóricas que se han tenido acerca de liderazgo y de su evolución conceptual en los últimos tiempos permiten llegar a la comprensión de lo que en este estudio se identifica como un elemento esencial en la

transformación escolar, el liderazgo distribuido. Al revisar las bases teóricas relacionadas con el tema de estudio, el liderazgo enfocado a la práctica docente, se encontró que los primeros estudios que intentaron comprender la complejidad del término liderazgo y lo que este implica registran datos de los años 1930 y 1940 de acuerdo a Murillo (2006). Sin embargo a este aún no se le relacionaba con la educación. El concepto de liderazgo tuvo auge en el área empresarial porque se le asociaba con la capacidad de dirigir empresas y elevar la productividad de la misma (Maureira, 2004).

2.1.3.1. Teoría de los rasgos. Las primeras definiciones de las características de un líder se ubican en la teoría de los rasgos que señala que el líder nace con determinadas características que lo hacen eficiente en ésta área. Por lo tanto desde este enfoque no cualquier persona puede desempeñar esta función (Murillo, 2006; Lupano y Castro, 2008). Pero esta teoría no tuvo éxito debido a que no logró comprobar los rasgos físicos o intelectuales que señalaba.

2.1.3.2. Teoría conductual. Posteriormente seguido el interés por encontrar las características de un buen líder aproximadamente a mediados del siglo XX, se enfocan ahora en las conductas del líder. Lo identifican como aquella persona capaz de organizar y estructurar el contexto laboral. Se le atribuye la tarea de definir roles y obligaciones de los subordinados. En términos generales es el responsable de conducirse bajo una conducta que permitiera el mantenimiento y la mejora de las relaciones de todos los que conforman la organización. Por estas razones a este enfoque se le dio el nombre de teoría conductual (Lupano y Castro).

De este enfoque surgieron tres estilos de liderazgo que posteriormente harían influencia en el ámbito de la educación, conocidos como: liderazgo autoritario, democrático y laissez faire. Sin embargo este enfoque se debilitó debido a que puso mayor énfasis en analizar las conductas de los líderes de manera individual. Descuidando la investigación por conocer las conductas específicas que se necesitan en determinados contextos (Lupano y Castro, 2008). Esto nos lleva a la conclusión de que el líder debe tener la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y actuar de acuerdo a las características y necesidades de los mismos.

2.1.3.3. Teoría situacional o de contingencia. De acuerdo a lo ineficiente de la teoría conductual diversos investigadores hacen necesario un enfoque más amplio que atienda a la variedad de contextos. Es así como surge la teoría situacional o también conocida como teoría de la contingencia. Esta teoría de acuerdo a Lupano y Castro concentra varios enfoques todos con la idea de que no es posible un sólo estilo de liderazgo. Sino que se requieren diferentes conductas para comprender y atender diferentes situaciones. Esto abarca variables desde las relaciones del líder y sus seguidores. Otras son: el poder que debe ejercer el líder, la motivación para llegar a la meta, saber cuándo y cual decisión es la más acertada de acuerdo al problema. Incluso se menciona que habrá contextos donde la capacidad de los integrantes sea tan eficiente que la presencia del líder ni siquiera se haga necesaria.

2.1.3.4. Liderazgo instruccional. Con relación al entorno educativo los datos indican que el uso del término liderazgo tomó verdadera importancia a partir de los años 1960 y 1970 surgiendo varios estilos de liderazgo. Sin embargo el que más fuerza tomó

a partir de la década de 1980 es el estilo instruccional. Este liderazgo dio un giro al enfoque tradicional basado en una dirección burocrática que atendía más a la organización y valoró en mayor medida la enseñanza. Pero a pesar de todo conservaba una estructura jerárquica que resaltaba el poder del director por sobre sus subordinados. Este estilo de liderazgo no favorece el cambio en las organizaciones por lo que cuando surge la necesidad de transformar el servicio que brinda la escuela, fue insuficiente (Murillo, 2006).

2.1.3.5. Liderazgo transformacional. Cuando el interés por la educación se enfoca en la eficacia escolar, dentro de las razones que justifican la acción para el cambio y la mejora, se encuentran de manera relevante la participación del director como estimulador del proceso de cambio. Esta es la base de lo que en los últimos años alrededor de la década de los años 1990 se conoce como liderazgo transformacional. Este estilo de liderazgo pone énfasis en hacer de los subordinados unos verdaderos líderes con el apoyo y motivación del director (Maureira, 2004). Otras ventajas vistas en este enfoque son que el director fomenta el trabajo colegiado, hace partícipes a sus seguidores en el logro de las metas y la confianza en apoyar una zona de desarrollo próximo donde se involucren tanto el directivo como los seguidores. También se preocupa por fomentar el desarrollo del personal (Murillo, 2006).

Murillo agrega que en este liderazgo el director contribuye al cambio de la cultura escolar, mediante un proceso dinámico generador de diversos cambios. Hasta aquí hemos tratado el liderazgo desde el director y su evolución en una atención más preocupada por la enseñanza que por ejercer un poder sobre los subordinados en el

cumplimiento de las obligaciones. Un liderazgo que se ha extendido del líder a sus colaboradores cercanos para lograr metas y provocar cambios en la organización. Sin embargo Murillo comparte la visión que se gesta desde principios del siglo XXI, de un liderazgo más amplio que abarque no solo a los participantes internos de la organización sino a la comunidad en general. A este enfoque se le ha dado el nombre de liderazgo distribuido.

2.1.3.6. Liderazgo distribuido. El liderazgo distribuido se considera como aquel que propicia un cambio cultural de toda la escuela, porque renueva los conceptos que fundamentan la práctica educativa. Introduce la implicación y el compromiso de todos en el aprendizaje, el trabajo en equipo, entusiasmo por aprender y servir, enfrentamiento de retos y respeto. Como resultado de la práctica de este liderazgo se renueva la cultura de la escuela en la que todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar comparten responsabilidades para mejorar el aprendizaje. Contribuye a hacer de la escuela un lugar donde todos aprenden y se desarrollen de manera profesional y personal, hasta convertirse en una verdadera organización de aprendizaje (Murillo, 2006).

Murillo también dice, que este modelo de liderazgo favorece a la mejora de la educación. Porque la función del liderazgo se distribuye entre sus miembros. De esta manera puede ser ejercida por cualquier otra persona interesada y con conocimiento de la situación que se desee atender. Lo realmente importante es la capacidad de influir en los otros. Este tipo de liderazgo se extiende para que sean más los involucrados en las acciones para el cambio. Esto beneficia a la escuela y la comunidad. Como se puede ver

el liderazgo no es propio de una persona, sino que iguala las oportunidades de guiar o influir en el grupo (Pont, Nusche & Moorman 2009).

El líder que aloja este concepto del liderazgo distribuido debe reunir ciertas características como las siguientes: creatividad para proponer ideas, seguridad de sus conocimientos y humildad para reconocer que las otras personas pueden saber más que él, practicar valores que den cohesión al grupo, mantener cierto grado de motivación que le permita influir en los demás. Debe atender el lado humano propio y de los otros integrantes y conectar la razón, la emoción, la mente y el cuerpo. Si el maestro se conduce bajo estas características estará influyendo en sus alumnos para que ellos también empiecen a actuar bajo este rol (Coles, 2006).

La perspectiva del liderazgo distribuido implica aprovechar los conocimientos, las capacidades, habilidades, el esfuerzo y la ilusión por la comunidad escolar. No consiste en la toma de decisiones en lo individual y desde un lugar central, sino de aprovechar el cumulo de talentos, de todos. Uniendo esfuerzos funcionalmente entre todos los miembros de manera funcional de acuerdo a las problemáticas o necesidades requeridas en cada caso. También implica una mayor coordinación y comunicación dentro del personal docente perteneciente a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje. No existen diferencias entre líderes y seguidores, todos se desempeñan en igualdad de oportunidades de acuerdo a sus capacidades por un interés en común (Murillo, 2006).

Ahora que se cuenta con conocimiento sobre el liderazgo distribuido se puede decir que, liderazgo no significa pensar en una persona que esté al frente de un grupo.

No se le debe asociar con el término de autoridad. Sino ubicarlo en un conjunto más amplio donde las responsabilidades se distribuyen entre distintas personas dentro de la escuela y fuera de ella. Considerarlo como una prioridad, porque ejerce una labor definitiva para mejorar la práctica educativa. Esta nueva visión de involucrar a personas que están a cargo de distintas funciones quita al director de la cúspide y lo coloca como un integrante más del grupo interesado en las tareas de la escuela. El concepto ha cambiado y hoy se reconoce a un liderazgo de la escuela en su totalidad (Pont, Nusche & Moorman, 2009).

Pero no todos están de acuerdo con estas características del liderazgo distribuido, pues mencionan que siempre será necesario un guía que coordine las acciones y es aquí donde cabe la función directiva, como un guía, orientador o acompañante de todos esos talentos que desataquen. Menciona también que un liderazgo eficaz se nutre de las habilidades y capacidades de los miembros del grupo dando origen a esto a un co-liderazgo que se fortalece con el trabajo colaborativo y coordinado en el grupo (Pont, Nusche & Moorman). Por otra parte Horn & Marfán (2010) dan cuenta de lo que han encontrado en diversos estudios y señalan a las escuelas que se caracterizan por buenos resultados en el aprendizaje, como aquellas en donde la presencia del liderazgo del director apoyado considerablemente al trabajo del colectivo y el aprendizaje de los alumnos.

Otras opiniones referentes al liderazgo distribuido fueron encontradas por York-Barr & Duke (2004) y dejan en claro que directores y maestros aún cuando ambos se desempeñen como líderes si debe haber funciones específicas para cada uno y estas son:

todo lo relacionado a la práctica pedagógica directa con los alumnos debe ser tarea del profesor. Y la visión de la escuela, la previsión de recursos y la guía para el trabajo colegiado corresponden a la función directiva. Otros hallazgos demuestran cómo para ser un líder es necesaria la experiencia, contar con una excelente trayectoria docente reconocida por sus colegas. Esta experiencia es la que les va a permitir desempeñarse con conocimiento sobre su nueva función. Tanto el director como los docentes tienen la capacidad y responsabilidad de desempeñarse como líderes y provocar un cambio dentro de su área (Uribe, 2005).

También Hargreaves, (2008) comparte sus hallazgos sobre la función de él o los líderes. Hace referencia a estudios realizados en Australia y Canadá donde detrás del éxito demostrado por los alumnos que a la vez fueron influenciados por el liderazgo de sus profesores, se encuentra el liderazgo del directivo que guío y permitió que el cuerpo de docentes lograra desempeñarse de manera eficiente. Es conveniente mencionar que delegar responsabilidades, distribuir el liderazgo entre los docentes no significa que el director pierda parte de sus funciones, sino todo lo contrario. Es una fortaleza para el director que entre su colectivo se encuentren maestros líderes capaces de tomar decisiones en situaciones y tiempos adecuados para atender de manera eficiente el aprendizaje de los alumnos (Moreno y Valencia, 2009).

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles defienden el desarrollo del aprendizaje. Pero no el aprendizaje simple que ha venido brindando la escuela tradicional generación tras generación, sino un aprendizaje profundo extendido y perdurable que brinde beneficios a todos ahora y en épocas futuras, sólidas, profundas y

para ello requiere tomarse su tiempo (Hargreaves, 2008). Se trata de un aprendizaje significativo que se logra cuando hay el deseo de conocer o aprender sobre determinado objeto o situación. Donde las estructuras conceptuales existentes se enlazan de manera significativa con la nueva información. Entonces el aprendizaje se vuelve significativo porque el alumno logra una reelaboración de conceptos existentes con los conceptos nuevos. Esto se traduce en una interacción conceptual significativa en un determinado contexto (Garita, 2001).

El aprendizaje se considera significativo cuando provoca un cambio en la persona y se vuelven importantes cuando son afines con el aprendizaje que ya tiene. Es un aprendizaje que desplaza al aprendizaje sin sentido, memorístico y mecánico. El lenguaje, la interacción con el mundo exterior y la motivación son un medio invaluable para lograr el aprendizaje significativo (Viera, 2003). Aprender de esta manera implica menos esfuerzo intelectual y resulta placentero. Es más fácil recordar lo aprendido y hacer uso de ese aprendizaje en la situación requerida (Garita, 2001).

2.1.4. Liderazgo en la práctica docente. Cabe mencionar que estas concepciones que ahora se resaltan con relación al liderazgo y al docente nos indican que la labor del maestro debe desarrollarse desde un nuevo rol. Que atienda los cambios que con la movilidad de las estructuras sociales, políticas y económicas han llevado a la escuela como organización, a brindar un servicio de calidad. A diferencia de lo que el maestro ha venido haciendo, ahora se le concede la oportunidad de desarrollar sus capacidades de líder. Los maestros líderes nos señalan York-Barr y Duke, (2004) son aquellos que toman el control de su clase con autonomía y decisión firme porque saben con seguridad

lo que necesitan y deben aprender sus alumnos. Pero además saben dónde buscar esos conocimientos y propician el trabajo en colectivo para buscar mejoras a la educación.

Así con esta postura los maestros que se desenvuelven como líderes buscan constantemente su actualización profesional, se ayudan a ellos mismos y ayudan a otros a encontrar nuevas y mejores estrategias para su práctica relacionada con el aprendizaje con la intención de promover el cambio educativo (Coronel, 2005). Para lograr esto los maestros líderes han de involucrarse en comunidades de práctica o de aprendizaje donde compartan su conocimiento pero también como dirían Palomares y González (2007) construirlo colectivamente. Los maestros líderes muestran interés por continuar aprendiendo, por interactuar para compartir sus prácticas. Influyen de manera positiva en sus compañeros para promover en ellos el deseo de cambiar su práctica docente. Nos dicen Tirado y Boza (2008) la interacción colectiva es lo que ayuda a los maestros a renovar su práctica, a mejorar su nivel de conocimiento.

Desde este punto de vista los maestros líderes tienen el potencial de contribuir a una mejor calidad educativa cuando gestionan y coordinan con verdadero entusiasmo y compromiso tanto a los alumnos, compañeros de trabajo como padres de familia y comunidad en general. Porque hoy el aprendizaje no se puede hacer exclusivo de las nuevas generaciones, hoy todos necesitamos aprender (Murillo, 2006). Mejorar la enseñanza, implica necesariamente el liderazgo de los maestros dentro del salón de clases pero también dentro y fuera de la escuela. El compromiso no es sólo con los alumnos, sino con ellos mismos, con sus compañeros y la comunidad. Hace falta algo

más que sólo conocimientos porque la modernidad que invade a las sociedades demanda nuevas capacidades y habilidades en los líderes (York-Barr y Duke, 2004).

Entre las habilidades y capacidades que debe adquirir el docente líder Coles (2006) destaca una muy importante, el trabajo en equipo, que se dice fácil pero involucra muchos aspectos como: saber escuchar, apreciar la diversidad de ideas, la reflexión de todo cuanto sucede a nuestro alrededor y ser capaz de proponer soluciones. Además la empatía hacia los otros y la comprensión de las emociones que en un determinado momento pueden afectar el trabajo. Todo esto se hace indispensable para acceder al conocimiento.

Hay que agregar que se necesita tener personas comprometidas con su profesión, que ejerzan un liderazgo con rumbo hacia un proceso de transformación en la educación. Que se caractericen por una actitud comprometida con la escuela, la educación y la sociedad. Capacitados para hacer frente al proceso de cambio. Decir que la escuela realmente está brindando esos aprendizajes equivalentes para una transformación educativa, implica varios aspectos (Murillo, 2006). En apoyo a esto York- Barr y Duke (2004) señalan que los maestros que ejercen una postura de liderazgo en sus escuelas son aquellos que se diferencian por el valor en la toma de decisiones, los que se inclinan por un trabajo en colaboración y el saber sobrellevar un ambiente con ciertos conflictos entre colegas.

Los cambios que se mencionan no son pocos ni fáciles. Pero si son posibles si se modifican las estructuras que han venido caracterizando a la práctica docente. Un medio

que ayudaría a lograr cambios significativos y duraderos en la práctica docente radica en que los maestros ejerzan un liderazgo educativo (Coronel, 2005). Esto es imprescindible si se quiere transformar la práctica educativa. Porque es ya una demanda de la sociedad a la educación. Contar con maestros líderes dentro de los centros educativos resulta primordial. Su trabajo impacta en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Rodríguez, 2011). Nos dicen Pont, Nusche y Moorman (2009) que el liderazgo escolar se ha convertido en una primacía, debido a la función decisiva que desempeña en la mejora de la práctica educativa, en el buen funcionamiento de la escuela y la comunicación entre los centros escolares y el mundo exterior. La educación requiere maestros que mantengan una posición protagónica en las funciones de las escuelas para beneficio del proceso enseñanza aprendizaje (York-Barr y Duke, 2004).

Por lo que se ha venido mencionando sobre la influencia que ejerce un líder para movilizar grupos y transmitir la motivación hacia determinada acción, se hace indispensable que en la escuela los maestros desarrollen el liderazgo de su práctica docente. Si se busca que la enseñanza se transforme y que el aprendizaje dé cobertura a las nuevas demandas, entonces nos dicen Horn y Marfán (2010) hacen falta líderes en las aulas que integren más recursos humanos y materiales para lograrlo. Con la información que proporcionan estos autores se puede identificar la relevancia de un liderazgo de la práctica docente porque implica que el maestro se involucre con sus compañeros para que juntos reconozcan las problemáticas que dificultan su quehacer cotidiano.

El liderazgo en la práctica docente contribuye a mejorar el desempeño de alumnos y maestros en el aula, dado que el maestro líder es capaz de reconocer las áreas de aprendizaje que requieren más atención. Algo importante que señalan Pont, Nusche y Moorman acaba con el individualismo estableciendo mejores relaciones entre compañeros y comunidad en general. York-Barr y Duke (2004) consideran que el liderazgo en la práctica docente termina con las prácticas monolíticas, el aislamiento laboral y da paso a una nueva dinámica de trabajo que involucra a todo el colectivo. Es dentro del colectivo donde se identifican las necesidades de conocimiento y cuando el maestro decide lo que realmente requiere aprender.

No se puede ni se debe dejar de mencionar que la escuela se beneficia del liderazgo docente porque va enfocado a una búsqueda constante de conocimiento que renueva los aprendizajes. Nos dice Murillo (2006) que las escuelas mejoran su servicio cuando son guiadas por la acción coordinada de los maestros líderes. También las metas que se fija la escuela tienen más probabilidades de concretarse cuando los docentes desde su posición de líder toman decisiones oportunas y acertadas. Los beneficios trascienden más allá de las aulas, impactan a nivel comunidad, porque el trabajo de los maestros sale de las paredes que conforman el aula, se extiende hacia el centro y toda la comunidad (York-Barr y Duke).

La conveniencia para la escuela de que los maestros sean líderes en su práctica docente está en el poder que da la toma de decisiones compartida. Porque de esta manera se pueden gestar actitudes de compromiso para hacer del trabajo diario una actividad de colaboración. Las escuelas que cuentan con estas características tienen la oportunidad de

redimensionar su capacidad de influencia en la sociedad gracias a que los maestros comparten su conocimiento. Pero también lo buscan en el exterior para enriquecer la práctica, esto es un requisito para mejorar las clases. Como se puede ver el liderazgo en la práctica docente demanda actividad no solo una actitud positiva (Coronel, 2005).

Sin embargo ante todas estas bondades del liderazgo en la práctica docente York-Barr y Duke (2004) dicen que como esta práctica implica el desarrollo personal del docente, la confianza en su trabajo y la contribución al crecimiento de la escuela como organización puede desencadenar problemas entre compañeros que no ven los beneficios de la influencia de sus colegas líderes. Entonces podemos considerar la importante función de la comunicación y el diálogo constante para no desistir de la mejora en la práctica docente y como se señala en las definiciones de varios autores, de que el liderazgo es influencia, tratar en todo momento de informar e involucrar a los compañeros hasta lograr integrarlos al trabajo colaborativo. Y tener en cuenta lo que dice Coronel el liderazgo del docente implica acuerdos y desacuerdos.

2.1.4.1. Liderazgo democrático. Este tipo de liderazgo mantiene los niveles más altos de motivación y como consecuencia un clima laboral agradable. A los involucrados se les permite un mayor grado de participación y todos los integrantes son tratados con respeto y compromiso. Se considera que todos los participantes son capaces de tomar decisiones y se les da esa responsabilidad como parte de su desempeño. A este liderazgo le interesa el fortalecimiento de las relaciones humanas. Aquellos que se desenvuelven bajo este estilo de liderazgo no proporcionan las soluciones a los problemas, así como tampoco se destacan por dar órdenes. Sino todo lo contrario

conjunta y dirige esfuerzos para satisfacer sus propios intereses y resolver las problemáticas lo que mantiene el interés a largo plazo. Contrario a lo que sucede en el estilo de liderazgo autoritario, que con su carácter impositivo a largo plazo diluye la motivación y capacidades de las personas para que se desenvuelvan de manera idónea ante las distintas situaciones (Cortés, 2004).

2.1.4.2. Liderazgo autoritario.- se le conoce como el liderazgo que da órdenes y limita la capacidad reflexiva de las personas, en este liderazgo prevalece el control y la imposición provocando en las personas resistencia y apatía a la colaboración. Al individuo se le responsabiliza por su falta de interés y compromiso hacia las tareas y no hay preocupación alguna por investigar los motivos de esta falta de interés por la actividad. Constantemente el desarrollo integral de los trabajadores o miembros de la organización es denigrado a causa del poder, control y dominio que se ejerce sobre ellos. Es común ver como una mala concepción del ejercicio del liderazgo genera resistencia por parte de los integrantes provocando un ambiente laboral indeseado que incurre en violar los derechos humanos de las personas. Esto desencadena en un clima de la organización intolerante que genera sentimientos de frustración, incomodidad, ansiedad y estrés en los subordinados (Cortés, 2004).

2.1.5. Concepto de Cultura. La cultura escolar aunque es diferente en cada escuela se define por las reglas, comportamientos, creencias, valores, rutinas, en fin todos aquellos aspectos implícitos a los cuales las personas han ido dando valor con el paso del tiempo. Aspectos que de una u otra forma moldean el funcionamiento y comportamiento de sus integrantes y de la misma institución. Las relaciones diarias de

las personas, la forma de percepción que tienen de la organización, de las normas, de la enseñanza, de la convivencia, entran en una entramada interacción de la que emanan acuerdos, reglas, las formas de hacer las cosas y de enfrentar los problemas. Todo este conjunto de elementos forman la expresión de la escuela influenciada por quienes diariamente se esfuerzan por que funcione (González, 2003).

En términos de estructura hay mucha similitud entre un centro escolar y otro, sin embargo, las características de cada persona y en conjunto las de todo el colectivo le da el sentido de diferencia. Aspectos como motivación, participación, compromiso y entusiasmo generan un clima organizacional favorable o desfavorable al funcionamiento de la organización. En este sentido se entiende el interés y capacidad de gestionar a favor de una cultura que ayude a la mejora de los resultados. La razón de ser de la escuela es la enseñanza y a su alrededor cobran vida diversas dimensiones entre ellas la dimensión cultural (González). En síntesis la cultura es entendida en base a tres componentes: normas, valores y supuestos.

2.1.5.1. Elementos de la cultura. Referente a las normas se puede decir que es todo aquello que gira alrededor de las expectativas de las personas. No son reglas que estén escritas, emanadas del exterior. Sino que son las reglas que se han determinado por alguna razón para guiar la conducta de todos los participantes al interior del centro escolar. Van desde especificar el trato a cada una de las personas: alumnos, maestros, padres de familia, cualquier persona que por algún motivo tenga contacto con el entorno escolar. Implican las sanciones a quien no cumpla las normas. Indican la manera de

comportamiento en ese lugar. Son el producto de los valores y creencias de las personas que dirigen y participan en la escuela (González, 2003).

Respecto a los valores es importante mencionar que corresponden a todas aquellas concepciones en las que se está de acuerdo como colectivo, que traen un beneficio a la escuela y a lo que en ella se práctica, la enseñanza. Los valores dirigen las reflexiones y los acuerdos que el grupo de maestros realiza, reflejan los supuestos de cada persona. Es importante que haya valores compartidos porque esto permite la cohesión de los integrantes de la escuela y la realización de un sinnúmero de actividades que se pueden realizar para dar cumplimiento a la función que ejerce cada uno en el centro escolar. Los valores de una organización se pueden reconocer con el simple hecho de observar lo que hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen (González).

Por último, los supuestos son la esencia de la cultura, lo más profundo y arraigado en las personas, que en un determinado momento hace a la organización resistente al cambio. Representan la manera de pensar, sentir y actuar de cada ser humano. Tienen su origen en los valores altamente reafirmados que sirvieron una y otra vez para solucionar determinadas situaciones. Y por ello se da por hecho que así deben ser las cosas, guían el pensamiento y la acción. De acuerdo a los supuestos que cada organización ha arraigado será la manera en la que intervenga y participe de cada situación que haya que enfrentar (González).

Los centros escolares comúnmente funcionan bajo una estructura jerárquica con normas, valores y supuestos rígidos alimentados por la idea de un liderazgo tradicional

que recaer en una persona. Es frecuente que en las instituciones donde sobresale la norma del igualitarismo se forme la cultura de que el maestro debe acatar con fidelidad todas y cada una de las instrucciones emanadas de la verticalidad del sistema (York-Barr y Duke, 2004). Para dar alcance al discurso de elevar la calidad educativa se requiere modificar la cultura escolar. Que adapte nuevas normas y valores para quebrantar las creencias y prácticas arraigadas e inamovibles que impiden que el maestro actúe con autonomía dentro del aula. Se hace indispensable una cultura que promueva la colaboración y el aprendizaje continuo.

2.1.5.2. Cultura escolar. En sentido amplio hace falta una nueva cultura que permita el liderazgo de los maestros en su práctica docente. Los elementos de esta nueva cultura deberán diluir la estructura jerárquica y dar cabida a nuevas normas y valores. Que sean influidos por la cooperación, interacción, comunicación permanente para retroalimentar el aprendizaje de los maestros y que sostenga el valor del trabajo en equipo y la colaboración. Estos elementos salvan a la práctica del maestro de la posición aislada en que muchas veces se encuentra, para situarla en un ambiente más profesional (York-Bar y Duke, 2004) donde todos se involucran y defienden el mismo interés: la superación del maestro y una enseñanza que impacte de manera favorable en el aprendizaje de los alumnos.

Una nueva cultura que si permite el desarrollo del liderazgo en los maestros es aquella que basada en la democracia no alberga roles establecidos por decisión de alguna autoridad, sino que se caracteriza por la influencia compartida. Las escuelas afiliadas a esta nueva cultura conceden espacio a que coexistan diferentes interpretaciones y

manejo de las situaciones. Esto es lo que la encamina al ejercicio del liderazgo por parte de todos los miembros de la comunidad (Terrén, 2004).

Esta nueva cultura escolar basada en la colaboración es definitivamente necesaria pero no es lo único que se requiere para promover el liderazgo docente (York-Barr y Duke). Una cultura educativa que fomenta la reflexión y la creatividad atiende las nuevas exigencias sociales. Involucra a todos los seres humanos del sistema organizacional, como condición primordial para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández, 2002). Esta cultura es la que considera el conflicto como una oportunidad para la mejora (Terrén).

La cultura basada en la colaboración se distingue porque sus participantes se centran en el aprendizaje. Entran en un ritmo constante de investigación y reflexión, lo que los ayuda a ser selectivos con los cambios que desean implementar y aquellos que les son posibles de llevar a cabo. No sólo se basan en las mayorías para tomar acuerdos sino que también valoran la diversidad de opiniones y las ven como una opción en la resolución de problemas. Los miembros que participan en estas culturas escolares desarrollan el valor de la tolerancia porque se reconocen como seres con virtudes y errores (Fullan, 2004).

El interés por conocer cómo se desarrolla una cultura escolar que promueva y permita el liderazgo de los maestros nos lleva comprender que hay una interrelación entre colaboración y comunidad además de una gran variedad de factores que se hacen indispensables para lograr este objetivo. Entre ellos se puede destacar la comunicación

eficiente y basada en el respeto para que los maestros como sugiere Tirado y Boza (2008) intercambien experiencias y conocimientos. Esto indica que debe haber trabajo en conjunto guiado por el interés de mejorar la práctica educativa. Entonces hablar de una cultura escolar que promueva el liderazgo docente implica apreciar el trabajo colectivo.

El ejercicio del liderazgo distribuido nos dice Murillo (2006) renueva la cultura escolar porque involucra compromiso y el aprendizaje de todos, se comparten las responsabilidades que antes eran atribuidas según la función de cada participante. Despierta el interés por la superación profesional y personal. Todo esto no puede suceder en un ambiente hostil. Entonces se puede agregar que la cultura donde hay maestros líderes esta permeada por valores que permiten una interacción armónica y con respeto. En una cultura escolar que favorece el aprendizaje colectivo no solo importa el aspecto intelectual sino que como se menciona en apartados anteriores el aprendizaje debe tener un carácter holístico. Por ello Hargreaves (2008) dice que la labor emocional debe ser positiva, la confianza relacional tiene consecuencias positivas para la escuela.

La cultura que apoya el liderazgo de los maestros hace del trabajo en equipo su mejor estrategia para tomar acuerdos y generar aprendizajes. Integra la actividad intelectual con la actividad para la convivencia. Minimiza las jerarquías y adopta el compromiso y la cooperación para dar cohesión a la organización. Hace de la comunicación un medio para identificar problemas y encontrar soluciones (Martínez, 2006). Es importante que la cultura de la escuela haga de la reflexión de su práctica docente una herramienta para mejorar la enseñanza. Para ello debe crear un clima de

organización y colaboración entre los miembros. Donde se compartan y respeten las opiniones de los maestros en cuanto a creencias, valores, estilos de vida y de pensamiento. Debe promover el cambio en sentido amplio para que todos y cada uno de sus miembros resulten beneficiados (Navarro, 2008).

La cultura escolar que promueve el cambio no se copia nos dice Fullan (2004). Esto nos lleva a entender que hay que crearla entre todos con una participación entusiasta y comprometida para generar y aprender nuevas ideas. También este autor señala que no solo basta la interacción entre colegas, importa la calidad de esas interacciones. Para hacer frente a las dificultades y controlar los niveles de ansiedad hace falta que las relaciones que basen en la confianza y la empatía de todos y entre todos. Los involucrados no deben temer a los riesgos que pueda implicar su actuación sino reconocer que las dificultades promueven el cambio. Por lo tanto hace falta iniciativa para innovar nuevas prácticas.

Como se ha mencionado, la reflexión constante de la práctica se vuelve importante porque ayuda a los maestros a que juntos analicen su práctica educativa y busquen nuevas opciones para el logro de mejores aprendizajes. Valorar la diversidad de conocimiento y de opiniones son acciones que recomienda Fullan para hacer del centro escolar una organización eficiente. Que se preocupa por la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Por lo expuesto en este apartado es que la participación de los maestros como líderes de su práctica educativa ha cobrado importancia en los últimos tiempos para formar una nueva cultura escolar que promueva el cambio educativo. Esta nueva

cultura reconoce aspectos que la favorecen y pone en ellos la confianza para promover el liderazgo de los maestros en su práctica docente.

2.1.5.3. Trabajo colaborativo. Parte de lo que conforma la cultura escolar, es su forma de organización para el trabajo. El trabajo colaborativo puede considerarse una buena estrategia para llevar a cabo las tareas de manera compartida. Para lograrlo se requiere que haya una distribución del trabajo entre las personas que conforman el grupo (Vega y Quijano, 2010). Esta forma de involucrarse colectivamente en el trabajo también permite el aprendizaje en colaboración. Como se puede ver el beneficio de la estrategia es altamente considerable (Longworth 2005). Porque como menciona Hargreaves (2008) los ambientes colaborativos entre profesionales docentes son propicios para el desarrollo del liderazgo, del diálogo y la persistencia por lograr el propósito establecido. Como consecuencia el aprendizaje de los alumnos se ve beneficiado.

El aprendizaje colaborativo favorece que todos se expresen abiertamente, con confianza y pongan a discusión los problemas sentidos y sus posibles soluciones. Porque cuando hay un interés compartido los participantes tienen oportunidad de comunicarse y socializar y exponer sus estrategias (Vega y Quijano). La colaboración de acuerdo a Hernández (2002) exige interacción y dialogo como requisito indispensable para el aprendizaje. Como podemos darnos cuenta la interacción entre individuos estimula el fortalecimiento de nuevas capacidades producto de la acción constructiva que se vive en los espacios sociales. Donde existe colaboración el conocimiento se acompaña de la

motivación (Terrén, 2004). No existen maestros o alumnos que no tengan nada que compartir o nada que aprender. Juntos fortalecen sus capacidades.

York-Barr & Duke (2004) ponen énfasis en el trabajo colaborativo y lo reconocen como el principal medio de influencia en el trabajo de los maestros para impactar en sus prácticas. El ambiente colaborativo se considera desde la perspectiva del constructivismo social como aquel que estimula el aprendizaje, que da oportunidad a las discusiones y a la argumentación. Ubicado en el contexto educativo se convierte en una estrategia de aprendizaje donde maestros y estudiantes construyen conocimientos juntos. En el ejercicio colaborativo no existe la imposición de ideas por ningún miembro, ni por aquel que pueda considerarse con más experiencia. Es una oportunidad donde todos argumentan y están en igualdad de posibilidades de convencer a los otros (Maldonado, 2007).

El trabajo colaborativo es relevante como medio para que los docentes dialoguen hacia la búsqueda de entendimiento y práctica del currículo. Los orienta hacia un aprendizaje continuo, hacia el abandono de las prácticas individualizadas y les ayuda a encontrar soluciones en grupo a las necesidades que ellos consideren obstaculiza el aprendizaje (Navarro, 2008). Cabe mencionar también que para que los docentes se desempeñen en un trabajo colaborativo, es de suma importancia crear un clima favorecedor para la toma de decisiones. Desvanecer el poder jerárquico y abrir paso a la colaboración entre colegas (York-Barr y Duke, 2004).

Los centros escolares que dan oportunidad a que se genere conocimiento entre los miembros del grupo cuando estos comparten sus experiencias o conocimiento explícito dentro del trabajo colaborativo crean lazos de confianza que poco a poco dan paso a que los maestros sean capaces de organizar y expresar su conocimiento tácito. Este conocimiento solo puede fluir en relaciones horizontales. En las prácticas de los maestros debe existir la expresión de ambos conocimientos para que logren conformarse como un buen equipo de trabajo encaminado al logro de sus proyectos (Terrén, 2004).

Palomares y González (2007) nos dicen que el logro del conocimiento a lo largo de toda la vida se ha postulado en un hecho fundamental de la época moderna. Por eso la importancia de dar a conocer ese conocimiento, compartirlo y construirlo colectivamente dentro del trabajo colaborativo. Diversos estudios ponen en conocimiento que las escuelas con buenos resultados, entre sus estrategias para lograrlo cuentan con el trabajo colaborativo (Rodríguez y Molina, 2011). La dinámica de trabajo en las escuelas debe cambiar del modo más bien receptivo e instruccional a una comunidad de trabajo en la que todos se involucran con una participación activa y obtengan beneficios en común y en lo individual mediante el trabajo colectivo, es a lo que hoy consideran Palomares y González (2007) se le da más prioridad en los sistemas encargados de gestionar conocimiento.

2.1.5.4. Comunidades de aprendizaje. Para Ander-Egg (2003) una comunidad se refiere, a varias personas agrupadas dentro de un mismo espacio, que poseen sentido de pertenencia e interactúan y operan en redes de comunicación. Los unen los mismos intereses y el deseo de alcanzar objetivos en común para resolver sus necesidades y

problemáticas. Nos traslada a la década de los años veinte cuando ya se plantean los beneficios de la organización de la comunidad y destacan que ayuda a las personas que buscan un cambio para que ellas mismas participen en la búsqueda y el logro del cambio. En una verdadera comunidad no hay cambios impuestos, se reconocen las capacidades individuales y se tiene conocimiento y confianza de que juntos pueden lograr las metas.

Rodríguez y García (2003) reconocen la importancia de que la educación sufra una transformación para que logre brindar aprendizajes de calidad a los alumnos, que además sean afines a los cambios del mundo globalizado; plantean como una estrategia de solución las comunidades de aprendizaje. Porque dicen que son un espacio donde diferentes personas interactúan y autorregulan sus necesidades de aprender y sus propios aprendizajes. Para Bryce (2002) el involucrarse en las comunidades de aprendizaje conduce a la búsqueda de una visión a largo plazo para lograr un aprendizaje permanente.

Las comunidades de aprendizaje se consideran un proyecto para lograr la transformación de la educación y en general de la vida en sociedad. A diferencia de las clases tradicionales donde se busca el aprendizaje de ciertos contenidos pedagógicos como acervo intelectual, las comunidades de aprendizaje buscan la transformación de la persona y el contexto y la interacción de todos los miembros de la comunidad (Díez y Flecha, 2010).

En el mismo tema de las comunidades de aprendizaje de acuerdo a Martínez (2006) la individualidad se ve opacada por la participación y la comunicación que establecen las personas cuando interactúan con algún fin. Longworth (2005) indica que hoy en día la palabra que apoya el aprendizaje es comunidad y hay una fuerte necesidad porque se involucren todos los miembros de la comunidad en una sociedad de aprendizaje para que cada uno tenga la oportunidad de continuar aprendiendo y comparta sus saberes a otros. El conocimiento que posee cada persona lo puede compartir a los otros cuando se participa en comunidades de aprendizaje. Esto posibilita que la comunidad forme parte en el aprendizaje de los niños. Lo que le da valor a una comunidad es la intensa interacción que se da entre sus integrantes. Esto es lo que les permite compartir conocimiento y valores (Fullan, 2004).

Para Longworth (2005) ya no es posible considerar que el aprendizaje sea una actividad individual. La demanda de cambios sociales necesita de un aprendizaje producto de la interacción capaz de proveer el conocimiento necesario para equilibrar las necesidades de cada persona. En la comunidad se concentra un gran cúmulo de sabiduría, la escuela puede aprovecharse de estos conocimientos para integrarlos a su actividad. Se hace necesario cambiar el apoyo que brinda la comunidad a la escuela. Dejar de verlos sólo como apoyo económico, material. Esto ayuda a ir cambiando el enfoque que se tiene de la educación como algo que termina con determinada etapa y vivirlo ahora como un aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta forma de sobrellevar el trabajo en comunidades de aprendizaje necesita una renovación a las funciones que se han venido desempeñando año tras año. Pero como las

responsabilidades que actualmente desempeñan los maestros son tan amplias y profundas que para dar alcance a todo lo que ahora rodea a la sociedad hace falta unir fuerzas. Es necesario reconceptualizar la función del docente ejecutor de programas y reconocerlo como líder capaz de provocar cambios, desvanecer la posición jerárquica y adoptar nuevas estrategias para el trabajo.

La propuesta de la estrategia de trabajo de comunidades de aprendizaje cobra sentido con lo postulado en la teoría de Vigotsky cuando se valora el apoyo de una persona con más experiencia para compartir y guiar el aprendizaje del niño. Esta estrategia dicen Díez y Flecha (2010) ha dado resultados positivos en el aprendizaje. Con lo que se confirma que la incorporación de diversas personas en el proceso de enseñanza aprendizaje es una oportunidad para enriquecer la acción educativa. Con esto se modifica el tradicional triángulo de la enseñanza profesor/alumno/contenido para dar oportunidad a terceras personas que poseen el interés de apoyar el aprendizaje de los alumnos desde sus posibilidades, experiencias y conocimientos para hacer del aprendizaje una herramienta útil y práctica a la comunidad. Desde ésta perspectiva el aprendizaje dentro de las comunidades de aprendizaje es considerado una actividad social. En el cual juega un papel importante el lenguaje como mediador entre los participantes (Díez y Flecha, 2010).

2.1.5.5. Redes profesionales. Desde otro punto de vista, Hargreaves (2008) también concede importancia a la idea de cambio en el aprendizaje y encuentra como estrategia la creación de redes profesionales para los profesores. Las ventajas que ve en esta estrategia son que al desarrollarse un clima de confianza disminuye el aislamiento

laboral, se incrementa la interacción entre colegas y otros miembros interesados por el aprendizaje. Se hace posible compartir experiencias, ideas, conocimientos. Brinda a los maestros la oportunidad de planear juntos, reconocer problemáticas que afectan a muchos y por consiguiente buscar soluciones en conjunto.

2.1.5.6. Educación comunitaria. Atiná (2006) considera a la participación activa de los miembros de una comunidad en lo que ella denomina educación comunitaria que no es otra cosa más que una nueva forma de organización que concede la oportunidad de participación a todos los interesados en el proceso de aprendizaje. Que además de compartir los mismos valores y principios toman decisiones en conjunto, incrementan su sentido de pertenencia hacia una misma misión.

2.1.5.7. Reflexión de la práctica. La realidad que actualmente se vive con la profesión y desempeño de los maestros, es aquella en la cual se considera que el aprendizaje de los docentes finaliza cuando han concluido sus estudios profesionales y reciben un título. Sin embargo, para lograr una educación de calidad es de gran relevancia que se forme una cultura de superación y evaluación del proceso educativo, es decir de su práctica docente. Para ello se requiere hacer una reflexión de la misma, para ubicarla en un lugar, en un tiempo determinado y en ciertas circunstancias. Esto permitirá darse cuenta, si realmente se está en condiciones de dar lo que la profesión demanda actualmente. Esta conducta dará origen a una nueva cultura escolar en donde los maestros tendrán la oportunidad de implementar estrategias de estudio y reflexión acerca de su realidad en la escuela, cómo es su práctica docente y sí sus acciones o

estrategias de enseñanza están impactando de manera positiva a la sociedad (Fernández, Reyes, Dávila y Torres, 2006).

La relación que se da entre la formación académica y la práctica educativa junto con el proceso de adaptación al centro escolar, provee al maestro de aprendizajes no formales como: el que se da en la interrelación con los alumnos, colegas, personal administrativo y otras personas de la comunidad. Esta diversidad de aprendizajes conviene analizarla y reflexionarla en consenso con otros compañeros del centro escolar, bajo una metodología de comparación entre los conocimientos de la profesión y los que brinda la experiencia docente. Demostrando con esto lo conveniente que es analizar la práctica docente durante o al finalizar el trabajo diario. Porque provoca un proceso de aprendizaje informal pero esencial para la transformación del desempeño docente (Farfán, Jiménez y Riestra, 2010).

2.1.5.8. Comunidades de práctica. De acuerdo a Wenger (2001) las comunidades de práctica se consolidan cuando al paso del tiempo un grupo de personas que trabajan conjuntamente, aprenden de manera colectiva e intencionada por el logro de determinados objetivos. De ésta manera la práctica no es sólo hacer por hacer algo sino que tiene un significado para los que conforman la comunidad, tiene que ver con el contexto histórico social. En las comunidades de práctica se involucran conocimientos explícitos y tácitos, el lenguaje, las relaciones, las normas y los supuestos, los roles de las personas, percepciones y sensibilidades. La práctica está impregnada de un tinte social donde sucede la negociación de lo explícito y lo tácito que hay en cada persona. La diferencia entre una comunidad de práctica y un simple conjunto de personas reside

en que en la primera existe un compromiso mutuo que les permite mantenerse organizados y participar en torno a lo que les interesa. Esto no quiere decir que en todo momento haya acuerdo y tranquilidad. La negociación por el alcance de los objetivos hace a sus participantes estar en desacuerdo, ponerse retos y competir por ellos, todo esto es parte de la participación. La riqueza de las comunidades de práctica tiene que ver con la diversidad de conocimientos y experiencias que guardan cada uno de los participantes. Son una estrategia para adquirir y crear conocimiento (Wenger, 2001).

Por su parte Vega y Quijano (2010) y Tirado y Boza (2008) definen las comunidades de práctica como un concepto del aprendizaje en grupos. Como un sitio de personas reunidas por tener intereses en común. En estos lugares dicen ellos, que las personas, o los alumnos (en el ámbito educativo específicamente), interactúan y comparten ideas, experiencias y conocimientos para encontrar solución a sus problemáticas o intereses. En ambas definiciones ya sea comunidades de práctica, de aprendizaje, redes profesionales o educación comunitaria se observan la misma esencia, el trabajo en grupo y la interacción de conocimientos para lograr un fin. Estos sitios se caracterizan por la vinculación entre las experiencias y conocimientos reales ocurridos en diferentes contextos con el aprendizaje escolar.

2.1.5.9. Aprendizaje permanente. La idea de aprendizaje acabado quedo atrás, en palabras de Rodríguez y García (2003) la demanda de aprender de manera continua y de forma masiva es una de las líneas más visibles que ha marcado a la sociedad moderna. Se debe considerar el aprendizaje de manera continua “desde que se nace hasta que se muere” (Longworth, 2005, p. 32). Los seres humanos siempre están expuestos a

diferentes situaciones y ante cada una de ellas se requiere tomar una decisión, tomar una postura, esto hace necesario el aprendizaje en todo momento. Y como todo cambia se hace imprescindible adquirir más conocimiento para una adecuada adaptación a la era moderna.

Este concepto de aprendizaje permanente o continuo requiere para cubrirlo una visión holística. Como un sistema de actividad mediado que comprende al sujeto, sus compañeros, la comunidad, las herramientas materiales y psicológicas y los objetos compartidos (Vega y Quijano, 2010). Como se ha venido mencionando el individuo aprende en interacción, en colaboración con los otros, entonces se hace importante verlo como un ser completo con necesidades, talentos, deseos, emociones y problemas pero capaz de aprender y apoyar a los demás cuando se le integra y toma en cuenta en su entorno social.

Para Longworth (2005) también es importante que el conocimiento que actualmente necesitan adquirir las personas para enfrentar los intensos cambios de la época moderna se engloben en un marco holístico. Porque además de mejorar sus destrezas y cualidades que ya tiene debe adquirir otras capacidades requeridas en tiempos modernos como son: el uso adecuado de las tecnologías y el manejo de la información. Capacidad para resolver problemas, reflexionar las distintas situaciones, eventos o problemáticas en las que se vean inmersos. Capacidad para trabajar en equipo y comunicarse eficazmente y vivir apegado a un sistema de valores que le permita vivir en armonía. Todo esto es lo que se debe tener o bien adquirir en el aprendizaje continuo.

En la opinión de Uribe (2005) el aprendizaje desde una perspectiva holística invita a un estado de conectividad donde se trabaje en conjunto como parte de un todo. Para atender el derecho y la necesidad de un aprendizaje que abarque todas las etapas del ser humano “los sistemas han de cambiar hacia un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida” (Longworth, 2005 p. 168). La UNESCO declara que se confía a la educación la encomienda de abarcar todas las actividades que concedan a las personas, adquirir un conocimiento activo. De acuerdo a su entorno, de la sociedad de sí mismas y del mundo en general, desde la infancia hasta la vejez. Un enfoque del aprendizaje basado a lo largo de la vida exige modificaciones. Para ello se necesitan muchas acciones en todos los ámbitos (Longworth).

La transformación a la educación dice (Navarro, 2008) demanda nuevas habilidades y conocimientos a los individuos. Un ejemplo es el uso de las nuevas tecnologías que impulsan a una mayor interacción social, ante lo cual la educación no se puede quedar rezagada y se ve comprometida a fortalecer en los alumnos la capacidad de interactuar democráticamente dentro de un entorno de colectividad. Estos cambios no son exclusivos de los alumnos. Los maestros también han de sumarse a las filas del aprendizaje. Ellos como responsables de formar a las nuevas generaciones están obligados a renovar sus habilidades y capacidades (Maldonado, 2007).

Los cambios que desde su punto de vista se deben de hacer tanto al profesor como al sistema educativo involucran diferentes perspectivas. Desde el punto de vista sociológico la escuela debe cambiar de: un espacio de reproducción a uno de creación, participación, cooperación, centrada en las relaciones entre los actores que intervienen

en la trama de aprender. En el punto de vista psicológico la comprensión del aprendizaje debe cambiar de una definición unitaria a la de múltiples aprendizajes, a una dimensión socializadora. Desde el punto de vista pedagógico: de una didáctica para el aprendizaje a una didáctica desde el aprendizaje. Al reconocimiento de las diferencias. De observador externo a observador participante (Rodríguez y García, 2003).

La información revisada permite llegar a una comprensión de la importancia que tiene para mejorar la práctica docente el cambio de la cultura. Que prevalece actualmente basada en el cumplimiento de programas y roles preestablecido. Los puntos de vista de los autores mencionados dan oportunidad de ampliar el conocimiento hacia todo lo que puede y debe hacer un docente. Desde su posición para influir en el cambio de su organización. Como son el tener presente que el individualismo no ayuda a contribuir a dar calidad en la educación. Al contrario, saber que como maestro se puede provocar una movilización de creencias, ideas o prácticas.

Tan sólo con empezar a compartir, estableciendo una comunicación entre colegas, discutiendo los planes y programas para definir de qué manera se influye más en las necesidades de aprendizaje de los alumnos. No llevar a la práctica los contenidos como receta, más bien proponer discusiones para analizar y reflexionar la práctica educativa. Los grupos donde se ponga en práctica el trabajo colaborativo ayudarán a recobrar el entusiasmo por seguir aprendiendo.

2.1.6. Teorías que sustentan el aprendizaje en comunidades. Cuando se habla de educación, es inevitable hacer una relación con la escuela y una escena en donde los

autores principales por largas décadas han permanecido casi inamovibles en sus funciones. Así se piensa en un maestro que está al frente de sus alumnos y que con una comunicación casi unidireccional guía lo que se considera el aprendizaje que deben adquirir los alumnos. Sin embargo, los grandes cambios en las tecnologías de la información y comunicación están diluyendo esa figura tradicional del maestro, de la enseñanza y el aprendizaje hacia una actividad colectiva. La actual modificación social exige cambios a nivel de educación. Debido a ello teorías reconocidas a nivel mundial destacan como factor clave en el aprendizaje: las interacciones y la comunidad (Díez y Flecha, 2010).

2.1.6.1. La teoría socio cultural de Vigotsky. Menciona que el aprendizaje se beneficia de la interacción y cooperación con otras personas (Díez y Flecha, 2010). Desde las reflexiones de este enfoque el conocimiento es el producto de la interacción social y cultural de los individuos dentro de su comunidad. El proceso que se vive para llegar al conocimiento implica una relación e intervención de los adultos con el aprendizaje de los niños (Martínez, 1999). Con el interés de transformar la escuela para alcanzar un aprendizaje de calidad diversos autores han tomado aportaciones de éste enfoque. Por ejemplo Rodríguez y García (2003) precisan que el conocimiento se puede lograr mediante una dimensión socializadora con la cooperación y participación de todos los participantes involucrados en las comunidades de aprendizaje. Esta proposición que hacen, sienta sus bases en el enfoque histórico cultural. Refieren que las necesidades de una sociedad deben ser atendidas dentro de la misma práctica social donde las actividades del hombre social son capaces de transformar la realidad, mediante un

proceso de corrección y perfeccionamiento del conocimiento y en consecuencia del aprendizaje y cambio.

Hernández (2002) está de acuerdo con lo postulado en la zona de desarrollo próximo de la teoría de Vigotsky donde el aprendizaje reflexivo y creativo ocurre durante la acción grupal para que la persona se desarrolle de manera integral. Esta perspectiva del desarrollo integral, del ser humano le da un carácter social a la estrategia de comunidades para el estudio y aprendizaje. Dentro de espacios que promueven el dialogo, la interacción y elaboración de conceptos.

2.1.6.2. Teoría social del aprendizaje. Como se ha venido mencionando, tradicionalmente el aprendizaje se le ha asociado con un proceso individual para el cual se requiere asistir a una escuela y permanecer sentado en el interior de un aula dispuesto a recibir la enseñanza de un profesor. Contrariamente a este supuesto la teoría social del aprendizaje postula que: el ser humano es un ser social y como tal para aprender ha de estar inmerso al mundo que pertenece de manera activa, experimentando y actuando en él, es así como se produce el aprendizaje. En esta teoría el aprendizaje se considera como una participación social. Una participación que va más allá de cumplir con ciertas actividades, sino una participación más fuerte que lleve al individuo a alcanzar su identidad como miembro de una comunidad donde su participación contribuya al fortalecimiento social (Wenger, 2001).

Como ya se mencionó esta teoría destaca la participación social de las personas dentro de un proceso de aprender y conocer, en el cual según Wenger (2001) se han de

dar como requisito las siguientes características: el conocimiento y las experiencias deben ser significativas, de ésta manera se tiene la capacidad de interactuar por medio del lenguaje en un plano individual o colectivo. Deben ser conocimientos factibles de sustentarlos en la práctica dentro de la comunidad. Poder demostrar que se tiene la capacidad de hacer cambiar una situación o problema mediante las competencias adquiridas en ese aprendizaje social. Esto es lo que permite cobrar identidad a la persona, de quién es, qué hace y qué lugar ocupa en la comunidad.

2.2. Estudios empíricos

Los siguientes estudios presentes en este apartado también dan a conocer la importancia de la función del liderazgo en el ámbito educativo. A manera de una breve descripción de los elementos y procedimientos que integraron cada estudio, se resalta que para generar cambios en la educación son imprescindibles diversos factores como: la comunicación, trabajo colaborativo, manejo adecuado de las emociones de todos y cada uno de los integrantes. Destacan de manera considerable el desempeño del maestro como líder en las aulas así como al interior y exterior de la escuela debido al impacto que tiene su labor a nivel comunidad. Estos estudios evidencian resultados de varios lugares y en distintos niveles educativos y todos aportan similitud en los beneficios de contar con maestros líderes en el ámbito educativo.

2.2.1. Liderazgo Educativo: modelado, tutoría, hacer y rehacer una comunidad de aprendizaje. Este estudio fue realizado por Beatti (2002) bajo una metodología de estudio de caso en una secundaria de Canadá seleccionada debido a su

éxito en el cumplimiento de las diversas necesidades educativas de una población. Tuvo el propósito de describir y analizar el entorno, las condiciones, estructuras, programas y procedimientos que contribuyan a la participación de los estudiantes. Además el logro, el éxito y las formas en que los profesores y los estudiantes experimentan la vida en esta comunidad de aprendizaje. Los temas investigados estuvieron relacionados con el éxito en la escuela, la interacción escuela y comunidad y la cultura de la colaboración en la escuela que fomenta el éxito.

Los instrumentos utilizados en la recolección de los datos fueron: observación en el aula y la escuela en general, entrevistas individuales y grupos focales, observación del estudiante, el análisis de documentos, conversaciones formales e informales, las interacciones con los miembros de la comunidad, y la asistencia a los eventos escolares. Los resultados de las entrevistas a los estudiantes arrojaron que hacer sentir bien a los alumnos, tratarlos como personas valiosas y delimitar derechos y responsabilidades hacia que los estudiantes acudieran al centro con entusiasmo para aprender.

Este mismo estudio respecto a los docentes dejó ver que: los maestros líderes en la escuela muestran sensibilidad hacia la etapa de desarrollo por la que atraviesan los alumnos. Se preocupan por conocer al alumno integralmente con emociones, experiencias pasadas y deseos porque son conscientes de que todo influye en el comportamiento del individuo. Reconocen también la diversidad de estilos de aprendizaje y los respetan permitiendo a los alumnos una participación a su propio ritmo. Hablan de que las responsabilidades se comparten entre alumnos y docentes tanto

en la escuela como en la comunidad. Y entre docentes existe una colaboración para tomar decisiones.

A manera de conclusión la investigadora Beatti (2002) destaca que el éxito del centro escolar está en que los alumnos responden positivamente al aprendizaje porque en esta escuela se sienten escuchados, tomados en cuenta y aceptados con todo y sus individualidades que los hace actuar a cada uno de manera diferente. Obviamente esto sucede cuando los alumnos son atendidos por maestros líderes que se desempeñan en una cultura de la colaboración. En esta ocasión los elementos que sirvieron a esta investigación es el tema aquí estudiado sobre la cultura de la colaboración porque era de interés conocer las características de la cultura escolar que ayuden al maestro a desempeñarse como líder entre sus colegas y por supuesto entre los alumnos.

Como en el estudio de Beatti (2002) para la investigación que se menciona en este documento también se usó el instrumento de la observación y entrevistas porque se pretendía recolectar suficiente información. También se puede señalar que de los resultados aquí expuestos aquellos que dicen que los maestros líderes comparten responsabilidades entre alumnos y maestros y la colaboración que existe en el entorno que impulsa a los maestros a tomar decisiones en conjunto. Ayudaron a enfocar la investigación para conocer que hace un maestro líder.

2.2.2. Comunidades de Aprendizaje Profesional: un modelo de escuela intermedia. Dentro del mismo nivel de secundaria otro estudio realizado en el sur de New Jersey por Gentile (2010) con una mezcla de metodología de estudio de caso e

investigación acción tuvo el objetivo de investigar: ¿Cómo establecer prósperas comunidades profesionales de aprendizaje para el personal de enseñanza? Para lograr la transición de la escuela tradicional a una comunidad de aprendizaje profesional donde los beneficiados por el trabajo en colaboración de las comunidades principalmente serían los alumnos. Un objetivo secundario de la investigación fue conocer las razones de la oposición a estas comunidades profesionales de aprendizaje.

Los Instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron los siguientes: observaciones de campo, entrevistas personales y encuestas de paneles. Diario reflexivo y el uso de comentarios sobre liderazgo. Se diseñaron tres encuestas para recoger datos tanto cualitativos como cuantitativos. Las categorías fueron: habilidades, atributos y conocimientos del líder. De las seis preguntas que plantea este estudio, dos, son las que interesan para esta investigación: ¿Cuáles son los pasos en la transición de un modelo tradicional a una Comunidad de Aprendizaje profesional? Y ¿Cómo va a liderar mi liderazgo el impacto de la transición a una comunidad profesional de aprendizaje próspero? De los instrumentos usados por Gentile (2010) la entrevista, observación y diario fueron los que permitieron recolectar datos en esta investigación.

En los resultados de éste estudio se deja ver que cuando el director establece algo por criterio propio sin tomar en cuenta las opiniones y propuestas de los maestros del equipo de trabajo esta estrategia rinde pocos frutos. Y puede llegar a causar tal problema en el colegiado como la formación de subgrupos, que en nada favorece al trabajo colaborativo. Entonces se hace necesario involucrar a otras personas para que no se sienta como algo impuesto y se logre el objetivo. También se tuvo la oportunidad de

conocer la diversidad de capacidades y habilidades que poseían los docentes. Entre las cuales destacan las siguientes: carisma para atraer a las personas, poseen una visión amplia de sus funciones y un tremendo poder de manipulación. En palabras del autor este rubro de manipulación no combina con las características de un buen líder, más bien lo atribuye a una persona oportunista interesada sólo en sus metas personales.

También se destaca que el éxito de las comunidades profesionales de aprendizaje está puesto en la colaboración. La mayoría de los participantes expresa que la colaboración es un método ideal para el crecimiento profesional. En relación a la manera en que los maestros encuestados visualizan la cultura de su centro, ellos expresan: que la administración no los involucra en la toma de decisiones. Sienten que el interés del administrador no comparte con ellos el mismo compromiso por la enseñanza. Con los resultados de los dos estudios mencionados se evidencia en ambos la presencia de sentimientos. Ese sentir hacia el deseo de ser escuchado y tomado en cuenta. Y que promueve la motivación por aprender.

A manera de conclusión de estos resultados y apegados a las preguntas que de aquí interesaron, se puede rescatar lo siguiente: el paso de una cultura de la escuela tradicional a una cultura de la comunidad profesional de aprendizaje radica en el poder de la toma de decisiones por todos los miembros de la comunidad. Se valoran las reuniones como forma de colaboración entre participantes. Además de un comité que los represente como centro ante autoridades y comunidad. Los participantes de este estudio afirmaron que con estas acciones la cultura de su centro cambió a un aspecto positivo. Los resultados a estas preguntas apoyaron en gran medida al planteamiento del problema

que busca conocer la cultura escolar de las escuelas donde participan o se promueve el liderazgo de la práctica docente.

El siguiente resultado en este estudio de Gentile que dice “cuando el director establece algo por criterio propio sin tomar en cuenta las opiniones y propuestas de los maestros del equipo de trabajo esta estrategia rinde pocos frutos. Y puede llegar a causar tal problema en el colegiado como la formación de subgrupos, que en nada favorece al trabajo colaborativo fundamentó al segundo supuesto de esta investigación que dice “la elección de los temas a tratar en las reuniones de estudio es planeada desde el exterior de la escuela por las autoridades e impuestas a las maestras. Estos son los resultados que se relacionaron con el planteamiento del problema, las preguntas de investigación y los supuestos de esta investigación.

2.2.3. El Líder Educativo: Características y Prácticas para Desarrollar

Comunidades de Aprendizaje. Estudio realizado por Ruíz (2010) en Puerto Rico con un enfoque cualitativo de naturaleza descriptiva. Utilizó la modalidad del estudio de caso múltiple y tuvo como propósito identificar de qué forma las comunidades de aprendizaje facilitan y ayudan a alcanzar el éxito y la excelencia académica. Además de identificar las características y competencias que debe poseer un director de centro escolar en su función de líder educativo. Los instrumentos utilizados fueron: entrevistas semi-estructuradas, revisión de documentos y observaciones de campo.

Con las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las características de las comunidades de aprendizaje efectivas que comparten las escuelas del Distrito Escolar

de las Piedras? ¿Qué características comparten las escuelas de excelencia y las comunidades de aprendizaje? ¿Qué factores clave, dentro y fuera de las escuelas participantes, facilitan o dificultan la creación, desarrollo y mantenimiento de estas comunidades? Para esta investigación las últimas dos preguntas se observó que se relacionan más con el planteamiento del problema. Por lo que se usaron como guía en la elaboración de los instrumentos.

En los resultados se encontró una buena participación de todos los integrantes de la comunidad escolar, también un excelente trabajo en equipo en donde se comparte la toma de decisiones. La visión y la misión no son exclusivas de la escuela ni de sus docentes. Sino que han desarrollado una visión y misión de la comunidad misma que comparten tanto el colectivo escolar como los miembros de la comunidad. También atienden a la diversidad. Esto es lo que caracteriza a la transformación de la escuela en comunidades de aprendizaje por el líder educativo, el director. Como conclusión, Ruiz (2010) da importancia al protagonismo del director como guía del proceso de transformación.

2.2.4. Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. El estudio de Pinto, Galmes y Rodríguez (2010) en Valparaíso, Chile se llevó a cabo sobre una técnica cualitativa de análisis de contenido. Manejó una metodología de programa de dos diseños, uno presencial y el otro b-learning. La variable: acciones de los líderes. Lo trabajaron en cinco módulos: Liderazgo, trabajo en equipo, comunicación para la interacción, gestión de la innovación y gestión del tiempo. Las categorías fueron las siguientes: trabajo en equipo, relaciones

interpersonales/cultura organizacional, potenciar el perfeccionamiento docente, tiempos de reflexión e intercambio de experiencias.

El propósito de implementar este programa fue dar cuenta de los aprendizajes y desafíos presentes en un grupo de docentes participantes de un programa de formación de líderes intermedios en organizaciones educativas. Los resultados que se pudieron extraer de éste estudio fueron: el reconocer que el trabajo en equipo permite a los integrantes, en este caso a los maestros, fortalecer de manera coordinada las acciones pertinentes que impacten de forma positiva a la organización que se desea beneficiar. Las actividades llevadas a cabo evidenciaron que la participación en equipo también influye en las relaciones sociales. Por lo tanto se logra generar una cultura en la organización que hace posible realizar las actividades planeadas de manera positiva.

Los docentes participantes demostraron el alto valor que tiene la convivencia al interior de la escuela. Dicen que, antes de iniciar la búsqueda de cambios para un mejor funcionamiento de la institución, primeramente se debe trabajar para crear un clima idóneo que permita el desarrollo de los cambios. En este entorno debe sobresalir el compromiso entre los actores, la confianza y por supuesto la colaboración de todos los maestros y del directivo. Sólo así, unidos por un mismo propósito se podrá ver realizado un cambio profundo. El fortalecimiento de las capacidades del maestro se verán beneficiadas en un ambiente con estas características. Como consecuencia el aprendizaje de los alumnos será de calidad.

Dentro de las dificultades encontradas en este estudio interesa destacar la dificultad para trabajar con colegas que no aceptan las propuestas y que cuentan con gran influencia en otros colegas. Lo que repercute en la poca aceptación de las acciones propuestas por el líder intermedio. Conclusión: el desarrollo de líderes implica ver a la escuela como una organización. Fomentar el liderazgo requiere de condiciones institucionales más allá de la escuela. El desarrollo del liderazgo y que impacte en la comunidad implica una fuerte coordinación entre maestros y el director.

La variable acciones de los líderes y las categorías: trabajo en equipo, relaciones interpersonales/cultura organizacional, tiempos de reflexión e intercambio de experiencias se relacionan con el tema de esta investigación. Por lo que representaron una base para los datos que se buscaban. De igual manera los resultados apoyaron las preguntas de investigación cuando el autor dice que la cultura de la organización que busca el cambio se caracteriza por el trabajo en equipo, buenas relaciones sociales entre los participantes, el compromiso de todos, la confianza, la colaboración entre maestros y directivo y todo esto como consecuencia beneficia el aprendizaje de los alumnos. Se señala que estas características apoyan el surgimiento de los líderes.

2.2.5. El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos.

Estudio realizado por Ardiles (2006) que da cuentas de la formación docente y cómo influye está en su desempeño profesional, ya sea limitando su ejercicio o permitiéndole desenvolverse de manera destacada. La formación de los docentes en el marco de los lugares específicos donde se desempeñan, en interacción con las historias personales y colectivas, tanto en las escuelas como en el contexto socio-cultural fue un estudio

cualitativo con trabajo en casos con el criterio de saturación de la muestra y se llevo a cabo con doce maestros. La siguiente pregunta que orientó la investigación es: ¿Qué características asume la formación de los docentes de media durante su desarrollo profesional en escenarios de trabajo? Las categorías que se abordaron fueron las siguientes: "biografías familiares y escolares", "carrera profesional", "cultura profesional' y "capacitación en el trabajo". Se le concedió total importancia a las narraciones de los maestros participantes.

Los resultados evidenciaron que el pensamiento y desempeño de los maestros está fuertemente influenciado por sus experiencias en las instituciones por las que han transitado, ya sea en su formación o laboralmente. Dependiendo de esas experiencias el maestro actúa entusiasta, comprometido, confiando en sus capacidades y en las de sus alumnos. Los primeros años de experiencia en el trabajo docente, los maestros se sienten ajenos a la escuela, supervisados por los compañeros, no confían en lo que saben y hacen. Sus colegas no valoran sus conocimientos. Poco a poco la experiencia en la práctica los va envolviendo en un mejor estado y muestran más interés por sus alumnos y por el funcionamiento de la escuela. La confianza que van desarrollando los motiva a tener una participación más activa y fructífera respecto al entorno.

Por otra parte las capacitaciones que reciben los maestros en el departamento encargado de esta actividad no son muy alentadoras, pues son asesorados por prácticas que reproducen modelos o también otras que les permiten más movilización. Aun así con su historia personal y el asesoramiento recibido se pudo advertir que los maestros realizan innovaciones a su práctica. Para aquellos maestros que su trayecto por las

diferentes instituciones educativas fue más favorecedor en su conformación como persona y como profesional, le cuesta menos activar sus esquemas de percepción y acción para desempeñar su labor.

Estos resultados donde se evidencia la influencia que tiene sobre la práctica docente la historia profesional de la maestra fueron de utilidad a esta investigación. Porque permitió considerar la posibilidad de que en la entrevista se buscara algo de información sobre esa historia personal de las educadoras. Para contar en el momento del análisis de los datos con un referente, que llevara a la comprensión de su participación en la cultura escolar a favor o no de favorecer el liderazgo docente. Dicho de otra manera comprender la participación de la educadora dentro de la escuela. Estos datos se relacionaron con la pregunta tres planteada en este estudio que pretendió conocer los factores que hacen posible que las educadoras logren desempeñarse en la escuela como líderes en la práctica docente.

2.2.6. Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. Estudio realizado por Tapia, Mancilla, Becerra y Saavedra (2011) en Araucanía, Chile con el objetivo de: describir aspectos relevantes del liderazgo directivo en establecimientos educacionales de enseñanza media en contextos de alta vulnerabilidad social, desde la percepción de sus actores. Esta investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo y descriptivo en dos etapas y se apoyó de instrumentos como: técnica de grupos focales (para la primera etapa) y entrevistas semi-estructuradas (para la segunda etapa) realizadas a 102 maestros y directivos de escuelas del nivel secundaria municipalizada.

Se establecieron dos categorías: visión y conducción institucional y la segunda, diseño de organización.

Los resultados encontrados a la categoría visión y conducción fueron que: el líder está cercano a los profesores y atiende al aspecto emocional de los maestros, los considera como seres humanos con debilidades y fortalezas. Esto ha permitido la cohesión del colectivo para enfrentar problemáticas y establecer metas que los guíen hacia el mejoramiento de la institución. Hacen de la comunicación su mejor recurso para desempeñar las funciones. Valoran la diversidad del alumnado y se comprometen a brindarles una buena educación, esto implica para el personal docente diseñar estrategias de comunicación y colaboración para brindar el apoyo necesario.

Algunas escuelas demostraron que se preocupan por una organización y planeación de las actividades que deben realizar. También se identificó que las escuelas con mayor número de necesidades requieren la intervención de un liderazgo transformacional que proponga y persista en la lucha por los cambios que los beneficien para superar tantas dificultades. Además se hace necesario también la participación activa de toda la comunidad educativa. Ante esto se identifica que la participación se da en dos niveles primeramente con una participación responsable de los maestros que participan en distintas actividades con el apoyo del directivo que permite los espacios y crea oportunidades. Y por otra parte se ubica a la colaboración como estrategia para elevar el desempeño de los alumnos.

Entonces se tiene que responsabilidad y colaboración por parte de docentes y directivo están implicadas en el cambio cultural de la institución para mejorar las prácticas pedagógicas. En la categoría de, diseño de la organización los hallazgos indican que: el liderazgo se favorece cuando hay espacios para la definición de objetivos planificados producto de un trabajo en equipo de los maestros. Cuando la comunicación permite exponer ideas, discusiones, toma de decisiones y se logra una colaboración tanto dentro como con el exterior de la escuela. Contrariamente el funcionamiento de la organización se entorpece cuando por la falta de tiempo no se cubre de manera responsable la función que a cada uno corresponde. Y no existe la iniciativa por guiar el proceso de las actividades planeadas.

La confusión entre los miembros de la organización respecto a su participación dentro de la escuela y la ausencia de oportunidades a los maestros para tomar decisiones evidencia que existe un liderazgo instruccional. Como consecuencia lograr cambios en la escuela es muy difícil. Una de las responsabilidades que tiene un líder es monitorear aspectos personales y en función de la organización. Ya que su intervención profesional y oportuna da paso a una cultura de la colaboración.

Las aportaciones de los maestros participantes de este estudio compartieron que la falta de tiempo es un obstáculo para su desempeño. Provoca estrés y como consecuencia el estado emocional del profesor se ve afectado. La carga de trabajo es uno de los factores que desencadena este mal. También dentro de los resultados no positivos se encontró que existen directores u otras autoridades que conceden más primacía a la labor del docente dentro del aula y le restan importancia a los espacios colegiados que les

permiten a los maestros planificar conjuntamente de manera reflexiva de acuerdo a las necesidades más sentidas. Para terminar con los resultados se identificó que las redes de apoyo son sustanciales para que la organización interactúe con la comunidad.

De estos resultados se puede decir que la cultura escolar que favorece el liderazgo de los docentes es aquella que se destaca por la responsabilidad y colaboración de todos sus miembros en un trabajo compartido por maestros y directivos. Factores como trabajo en equipo, comunicación, toma de decisiones compartida y redes de apoyo son factores de vital importancia para que los maestros se desempeñen como líderes de la práctica educativa. Este conjunto de características ayudaron a dar respuesta al planteamiento sobre que caracteriza a la cultura de los maestros líderes. Las categorías empleadas aquí permitieron obtener abundante información y pertinente con el tema de estudio que trata esta investigación.

2.2.7. Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. El estudio presentado por Rodríguez y Mármol (2009) de investigación cualitativa acerca de los procesos institucionales que contribuyen a la promoción del liderazgo formativo que conduzca a un cambio sostenible de la calidad de la educación en las organizaciones escolares en el marco de su contexto sociocultural realizado en Colombia. Usó como instrumentos para la recolección de datos la entrevista semi-estructurada, guías de observación, análisis de documentos y triangulación de datos.

Bajo un procedimiento empírico y conceptual se organizó la información centrada en el interés descriptivo e interpretativo.

Los autores definieron el siguiente supuesto: el desarrollo sostenible de la calidad de la educación en la organización educativa guarda relación con el liderazgo formativo, a partir de la comprensión, apropiación y transformación de la cultura escolar. Y establecieron las siguientes categorías: Liderazgo formativo, desarrollo sostenible, calidad de la educación, comprensión de la cultura escolar y organización educativa.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: para la cultura organizativa escolar es importante el reconocimiento y la confianza en sí mismo dentro de la práctica pedagógica. Es el maestro el principal actor en las interacciones con los demás. Capaz de aportar experiencia y conocimiento que estimule el desarrollo integral de los alumnos. Referente al liderazgo en el contexto de la cultura escolar el desarrollo del liderazgo formativo es equiparable con el liderazgo sostenible que busca en el maestro actuar y desempeñarse con compromiso ético y moral para elevar la calidad de la educación bajo características de equidad y justicia social.

Este líder debe preocuparse altamente por los intereses y prosperidad de la comunidad tanto educativa como social. Reconociendo que el ser humano es un ser integral que requiere estar en armonía en todas las áreas. Debe actuar de manera comprometida y promover el respeto al entorno para asegurar los recursos a generaciones futuras. Se confía plenamente en que el liderazgo sostenible, el aspecto formativo cobra fuerza considerándolo ser capaz de formar alumnos comprometidos socialmente, con habilidades para participar en una organización. Que no solo hagan uso de los conocimientos sino también de los sentimientos. Para transformar y dar sentido al entorno social.

Relacionado al liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación se encontró que formar alumnos de manera integral se logra con maestros líderes preocupados por la calidad de la educación. Que creen en el aprendizaje permanente y lo consideran un todo integrado por aspectos intelectuales, emocionales y actitudinales. También consideran necesario la participación del individuo en lo individual y colectivo para transformar la realidad. En el aspecto de la sostenibilidad rescataron que la institución donde realizaron el estudio es capaz de sobresalir bajo sus propios medios. Porque toma en cuenta las capacidades de su colectivo y eso le permite participar continuamente en procesos de innovación y cambio a nivel organización, del currículum y de lo sociocultural.

Concluyen que el éxito y la calidad de la escuela se promueve en su interior con las interrelaciones de sus miembros que comparten y discuten sus pensamientos, sentimientos y actúan en conjunto hacia un fin común que respeta las necesidades sociales. Estos resultados fueron de gran utilidad a la presente investigación porque apoyaron las preguntas de investigación y los supuestos. Cuando dicen relacionado a la variable cultura escolar que la confianza y las interacciones sociales son fundamentales. Algo muy importante reconocen que el maestro posee conocimiento y esto es ampliamente reconocido también por York-Barr y Duke (2004) y Terrén (2004) en lo que ellos mencionan sobre el lograr el liderazgo en la práctica docente para que los maestros compartan ese conocimiento tácito.

Los beneficios que le son reconocidos aquí al liderazgo docente como la mejora en la calidad de la educación apoyaron a la pregunta que busca los beneficios del liderazgo

en la práctica docente. El impacto de la labor colectiva en la transformación de la organización se le relacionó con el supuesto aquí planteado cuando las autoridades asocian al liderazgo con las funciones de quien dirige una escuela. En general estos resultados aportaron las características de una cultura escolar donde laboran maestros líderes y de los beneficios a la comunidad escolar el que los maestros se desempeñen como líderes de su práctica docente.

2.2.8. Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. Estudio realizado por Alvarado, Prieto y Betancourt (2009) tuvo por objetivo analizar el liderazgo y la motivación en el ambiente educativo universitario, concibiendo como líder al docente y como seguidores a sus estudiantes. Utilizó tanto el enfoque cualitativo como cuantitativo. Se calificó como descriptivo, transversal, con un diseño de campo no experimental. Se analizaron las variables liderazgo y motivación en el contexto educativo universitario. La población participante estuvo constituida por 72 docentes participantes del curso vacacional 2008 de la Universidad del Zulia, Venezuela. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario y las entrevistas en profundidad. Presentándose un formato que combinó preguntas cerradas y abiertas.

Los resultados encontrados por los autores en la variable liderazgo son: la mayoría de los maestros participantes encuentran fundamental la existencia de un líder educativo que promueva cambios en las personas en cuanto a su actuación y forma de pensar para que los alumnos se sientan en un ambiente de confianza y reconozcan que sus formas de pensar y sentir son tomadas en cuenta. Esto provocará un cambio a nivel institución. Todos los involucrados en la investigación coincidieron en las características del líder.

Este, dijeron debe tener amplia visión en lo que concierne a lo educativo. Ser colaborador y facilitador de consensos y tener capacidad para encontrar soluciones viables a los problemas. Lo relacionan con el líder transformacional.

Además todos expresaron que el líder debe apreciar la diversidad y preocuparse por atenderla de tal manera que todos los alumnos destaquen sus potencialidades. Casi todos los docentes estuvieron de acuerdo en que sus prácticas deben influir en los alumnos de tal manera que éstos despierten su curiosidad por aprender. Lleguen a un razonamiento lógico y crítico. Que aprendan a interactuar con respeto entre maestros y compañeros. Deben eliminarse las estructuras jerárquicas y participar de un solo equipo, maestros y alumnos. Para fundamentar esto el autor de este estudio mencionan su definición del líder transformacional. Que lo caracteriza por la capacidad de influir y guiar el trabajo bajo un alto grado de motivación tanto del maestro como de sus alumnos.

Los maestros reconocieron que la participación de un líder genera motivación entre el alumnado. Habrá mejores respuestas si los alumnos se sienten entusiasmados y se saben tomados en cuenta. Con relación a la variable motivación se encontró que: los maestros ven al factor motivación como una excelente estrategia para lograr mejores resultados en el aprendizaje y ser un buen equipo de trabajo. La motivación es una de las características del liderazgo transformacional porque su función principal es motivar a colaboradores, genera compromiso y permite una visión compartida. También surgió la importancia del uso de incentivos como parte de la motivación para que los alumnos logren más y mejores resultados de lo que aún son capaces por sí solos. Los docentes

consideran que los alumnos aprenderán a auto motivarse. Todos los participantes conceden importancia a la motivación para lograr lo que se pretende.

También se le dio importancia a que exista una valoración de los esfuerzos de cada uno y sobre todo que los alumnos y los maestros reciban un trato amable y con respeto. La información que brindaron los estudios mencionados destaca de manera importante el que los maestros participen desde un liderazgo dentro de su práctica y se desarrollen profesionalmente en un ambiente colaborativo. Ambos liderazgo y colaboración son considerados imprescindibles para lograr verdaderos cambios a nivel organización. El éxito de la escuela lo dan los maestros que saben trabajar en colaboración y fomentan en los alumnos el aprecio, los escuchan y comprenden. El trabajo colaborativo permite a los docentes tomar decisiones, participar en la mejora comprometidos, cuando algo les es impuesto pierden el interés.

Algo también muy importante evidenciado en éste análisis es la presencia del director como líder que guía e influye en el consenso y motivación de sus compañeros. Un líder educativo que se integre al grupo de colaboración, que viva junto a los docentes las decisiones, el establecimiento de metas. Que procure un clima de confianza y comunicación. La motivación aparece como la estrategia movilizadora de interés por participar, aprender y mejorar. Es necesaria tanto en alumnos como los docentes. Los maestros líderes se interesan por sus alumnos de manera integral. Reconocen la diversidad de aprendizajes y el valor de la colaboración. Se menciona que una organización debe ser capaz de sobresalir con sus propios medios porque en ella se encuentra diversidad de talentos. Concluye diciendo que todo maestro debe ser un líder.

De este estudio cabe mencionar que fue de utilidad para esta investigación lo siguiente: la variable liderazgo. Los resultados que dicen que un líder educativo promueve cambios apoyó a la primera pregunta de investigación: ¿Qué beneficios se pueden obtener en el jardín de niños al fomentar el liderazgo en la práctica docente entre educadoras? También se apoyó cuando se dice que los maestros que participan de un liderazgo dentro de su práctica contribuyen al éxito de la escuela porque toman decisiones en conjunto en un trabajo colaborativo. Por otra parte también se ve apoyado el segundo supuesto cuando dicen que “cuando algo es impuesto, se pierde el interés”. Las características con las que el autor describe al líder fueron de utilidad para formar un modelo del líder educativo y de la cultura escolar, tema central de la presente investigación.

Los resultados que dicen que la función del líder es motivar a sus colaboradores apoyó a la tercera pregunta de investigación: ¿Qué funciones pueden ejercer en el jardín de niños las educadoras que son reconocidas por sus colegas como líderes en su práctica docente?

La información revisada en la literatura científica y en estos estudios aportó datos importantes y guió considerablemente el interés de la investigación por conocer la cultura escolar donde laboran maestros líderes en su práctica docente. Tanto en la parte científica como en la empírica se manifiesta la necesidad de una intervención en la educación por parte de los maestros. Desde una postura del liderazgo en su práctica como la estrategia ideal para lograr la transformación educativa que tanto se ha buscado.

Este análisis proporcionó claridad respecto a las características de una cultura de liderazgo en general. Planteamiento que guía esta investigación. De entre las cuales destacan: la colaboración entre colegas, comunicación para compartir y expresar conocimientos, un clima de confianza y respeto por la diversidad de experiencias y sentimientos. Los beneficios de esta postura del docente han sido mencionados claramente con un impacto en el aprendizaje no sólo de los alumnos sino de los mismos maestros así como un mejor funcionamiento de la organización y esto atiende a la primera pregunta de investigación que busca estos beneficios del liderazgo docente.

Lo expuesto en este capítulo proporcionó fundamentación a los supuestos de la investigación encontrándose datos que reconocen el valor del liderazgo de los docentes y no sólo del directivo como se ha venido manejando tradicionalmente. De igual manera se encontraron datos que indican lo relevante de que los maestros identifiquen sus necesidades de aprendizaje y sean ellos los que decidan qué, cómo y cuándo realizar ese aprendizaje. Ante todo esto se está en condiciones de considerar esta información favorable al cumplimiento del objetivo general que es conocer las características de la cultura escolar que contribuyen al liderazgo de la práctica docente.

Capítulo 3

Método

El presente capítulo tiene como objetivo describir el proceso que se siguió en la investigación para darle significado a los datos. Como primer paso se eligió un enfoque metodológico con estudio de caso para la investigación cualitativa porque permite explorar y describir una realidad. La investigación cualitativa busca el entendimiento y la comprensión de una realidad o de un caso. Por ello se decidió trabajar bajo un paradigma naturalista y estudiar una población de cuatro educadoras en su ambiente de trabajo. Para mayor comprensión se describe a detalle el contexto donde trabajan estas educadoras y los motivos de porqué se hizo la elección.

Un siguiente paso fue elegir la entrevista, la observación y las anotaciones como las técnicas e instrumentos que sirvieran a los objetivos de la investigación. De los cuales se hace una descripción detallada de las características que los identifican y del procedimiento que se siguió para su aplicación. Se da a conocer la prueba piloto que se llevó a la práctica con la guía de preguntas que dieron forma a la entrevista antes de su aplicación para asegurarse de su factibilidad.

Se hace también una descripción de la forma en que se analizaron los datos para convertirlos en información con el apoyo de estrategias como la suma categórica e interpretación directa. Por último se mencionan los aspectos éticos que cuidaron en todo momento la privacidad del centro escolar y sus participantes.

3.1. Método de investigación

La investigación se define como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno. El interés por conocer determinada situación motiva para iniciar un proceso de investigación. Realizar un estudio con el cual se pueda tener un acercamiento a la realidad que envuelve al tema de interés. El propósito que ocupa a la investigación cualitativa es indagar y reconstruir la realidad vivida en determinado contexto. Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico y una metodología de estudio de casos. Por medio de técnicas como la observación, notas y entrevistas se buscó dar respuesta a un planteamiento relacionado con el liderazgo de los maestros.

3.1.1. Paradigma de investigación. La metodología cualitativa pone énfasis en entender las acciones, los eventos o hechos de seres vivos o instituciones. Tiene la intención de proporcionar conocimiento de los datos que interesan sobre un tema o problema determinado. La profundidad del estudio cualitativo radica en la interpretación que se da a las experiencias que se estudian, al contexto en el que suceden los hechos. En cambio la investigación cuantitativa busca generalizar resultados, permite control sobre los fenómenos, conteo de los datos y oportunidad de réplica (Hernández 2010). Esta investigación no tiene interés en cuantificar resultados y tampoco hacer generalizaciones, interesa profundizar en la comprensión de una realidad, el liderazgo de las educadoras desde su práctica docente con el respaldo en la literatura.

Es por ello que se encontró en el método cualitativo la oportunidad de introducirse en el contexto donde se encuentra el objeto de estudio que se pretende conocer y

comprender. Mediante determinados instrumentos de recolección de datos se logró interpretar la realidad, describirla y darla a conocer al auditorio interesado. Es así como desde este enfoque se permitió reconstruir la realidad observada, mediante la comprensión que hizo de los hechos involucrando todos los detalles posibles que estuvieron a su alcance durante el tiempo que se involucró en el contexto escolar estudiado. En este caso se tuvo el propósito de estudiar y comprender la cotidianeidad laboral de cuatro educadoras y cómo desde el aula y en las oportunidades de trabajo colaborativo entre colegas se les concede la oportunidad de desempeñarse como líderes de su práctica docente.

El poder realizar el estudio desde el contexto natural de los involucrados, es lo que le da el carácter de investigación naturalista. Esta modalidad de estudio permite un acercamiento a formas de pensar, de sentir, a las distintas maneras que tienen las personas de percibir las cosas, los hechos. Se interesa por un conjunto de situaciones que llevan a darle sentido a la realidad, posee una visión holística. Mientras que en el enfoque cuantitativo se mantiene al margen de los factores emocionales que puedan surgir en el proceso y entorpezcan los resultados deseados (Hernández, 2010). Como interesa comprender a profundidad el tema del liderazgo de las educadoras, se confió en el paradigma cualitativo porque permite un acercamiento a lo esencial de los seres humanos, sus formas de pensar y de sentir respecto a una situación.

Las hipótesis bajo este paradigma se pueden desarrollar antes, durante o después de la recolección de datos. Aquí hay un ir y venir entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso más bien circular. La revisión de la literatura sucede desde el

inicio, durante el proceso y hasta culminar la investigación, así como regresar a etapas previas (Hernández).

3.1.2. Enfoque metodológico de estudio de casos. La práctica de una investigación con estudio de casos comparte características con el enfoque cualitativo porque el estudio de casos busca comprender esa unidad que se eligió para el estudio, comprenderla desde la profundidad. Interesa aprender sobre el caso, por eso es importante la elección que se haga de las personas que se consideran buenas candidatas. Para que la información proporcionada sea de utilidad que ayude al entendimiento del caso o problema a investigar. Aquí cobra importancia lo particular de un evento, situación o persona, en ningún momento se tiene el interés de generalizar datos, por eso se estudia un caso particular (Stake, 2010).

Para esta ocasión se eligió un jardín de niños del sur de la ciudad, de organización completa. Se tomó la decisión de invitarlas a formar parte del estudio porque son un colectivo que se involucra mucho en distintas actividades tanto social, cultural como en beneficio de infraestructura para la escuela. La institución ha tenido cambios seguidos de directora por motivos personales, sin embargo la escuela se observa que no se detiene mientras el nuevo directivo se acomoda. Esta característica despertó el interés por conocer la organización interna del colectivo. Y se seleccionó como estudio de caso la práctica de cuatro educadoras para aplicar instrumentos y obtener datos que permitieran responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente?

El interés de esta investigación estuvo enfocado a conocer los rasgos o conductas de las maestras en la realización de su práctica. Se buscó un método cualitativo que permite la oportunidad para involucrarse con los actores, conocer el entorno y describirlo, así como también describir las diferentes acciones de las educadoras, profundizar en los datos para llegar a una interpretación de la realidad. Se tuvo interés por conocer los beneficios en la educación de los niños cuando se fomenta el liderazgo en las educadoras y éstas se desempeñan como líderes de su práctica docente. Observar si existen factores en el centro que permitan actuar con liderazgo y responsabilidad en la toma de decisiones. Si la cultura de la escuela permite que las educadoras desempeñen funciones en busca de la transformación de la práctica docente.

Este estudio se fortaleció con las características del diseño etnográfico que se determina por la descripción y el análisis de personas, acontecimientos o cualquier otro fenómeno (Hernández, 2010). A diferencia de la etnografía clásica que implica involucrarse en el campo por tiempos prolongados, el estudio de caso etnográfico dice Simons (2009) se centra en la particularidad en periodos de tiempo más cortos, sin por ello desatender la comprensión del caso. El diseño de esta investigación requirió involucrarse en el contexto educativo de un nivel preescolar en tiempos distintos.

El primer acercamiento con el campo de estudio fue cuando se solicitó el permiso de acceso después de haber hecho una breve descripción de la investigación y lo que se pretende con ella. Como primera fase del estudio se identifica la inmersión en el contexto escolar para su conocimiento, mismo que permitió hacer una descripción del centro escolar y tener una visión general de la situación que diera rumbo junto a las

preguntas de investigación al diseño de los instrumentos. Para ir en busca de lo que realmente es el fin de esta investigación se llevó a cabo la planeación de una segunda fase. En la cual se distribuyó el tiempo para atender tanto a la observación como a la entrevista en el lapso de una semana. Durante tres días se llevó a cabo observación de la práctica de las educadoras.

En esta misma fase se realizaron las entrevistas y se hizo una primera interpretación que se presentó a las educadoras para “asegurar la exactitud” de los datos que quiso compartir el participante como lo recomienda (Stake, 2010, p. 64). Se consideró necesario después de transcurrido un breve tiempo volver al centro escolar y recolectar información que aclarara más o confirmara los primeros datos. Una tercera fase permitió el análisis de los datos y con los demás instrumentos de diferentes autores en la literatura científica para más confiabilidad del estudio y así en una última fase dar a manera de informe los resultados obtenidos de esta investigación con relación al planteamiento del problema que nos ocupó en este estudio.

3.2. Población, participantes y selección de la muestra

Para una acertada elección de las muestras de las cuales se obtendrán datos es importante hacerla partiendo del objetivo de la investigación. Teniendo claro que es lo que se quiere encontrar. Con el objetivo claro entonces se estará en condiciones de dónde y a quién elegir. Lo importante es la comprensión del caso dice Stake (2010), por lo que no hay que preocuparse por elegir a un gran número de personas. Más bien aquellas que por su relación con el tema de estudio estén involucradas en ese contexto y

permitan obtener datos verdaderamente útiles. Algo muy importante que las personas tengan disposición a compartir sus experiencias o información sobre el caso (Stake).

Las personas dentro de la investigación cualitativa con estudio de caso son los protagonistas por medio de los cuales se logra comprender e interpretar un caso. Desde las experiencias y acciones de cuatro educadoras fue posible extraer sus perspectivas relacionadas al tema de estudio. Sin embargo fue importante tener conocimiento que en su desempeño influyen características personales como son su carácter y cualidades. Estas son algunas de las consideraciones que Simons (2009) comparte a quienes se interesen en el estudio e interpretación de una situación ocurrida, en este caso, el aula y el contexto escolar.

Cómo saber a quién o cuántas personas elegir para encontrar respuesta a una interrogante. Depende en primera instancia de que es lo que se quiere conseguir y que método se usará para lograrlo. En un estudio cualitativo con metodología de caso, como sucedió en esta investigación, el interés es profundizar en el caso, por lo tanto se considera válido abordar el estudio desde un caso, tres o los que se considere necesarios para entender a profundidad el tema de investigación (Hernández, 2010). Al tener claro que el objetivo es la comprensión, entonces importa hacer la elección de la muestra de manera intencional (Simons, 2009). Al momento de elegir la muestra se tuvo presente la razón que condujo esta investigación; profundizar en el caso.

Las muestras seleccionadas corresponden a las de casos-tipo ya que se distinguen por la riqueza de datos que proporcionan, permiten profundidad y calidad de la

información. Otro tipo de muestras son las homogéneas que se caracterizan por afinidad en el perfil y semejanzas en ciertos rasgos. Estas muestras combinadas, también reconocidas como muestras típicas (Hernández, 2010) son las que permitieron obtener datos para el análisis e interpretación del caso. La muestra seleccionada en esta investigación, está conformada por cuatro educadoras del nivel de preescolar en una escuela pública ubicada al sur de la Ciudad de Chihuahua. Se eligió esta escuela porque en los últimos cuatro años ha tenido algunos cambios en su personal sin embargo se observa que los docentes de la escuela trabajan con entusiasmo por seguir adelante.

Por otro lado, se determino seleccionar únicamente a cuatro educadoras previendo que lo que se busca es profundidad en los datos y de ninguna manera generalizar la información. Dos de las cuatro educadoras se caracterizan por su entusiasmo y compromiso para innovar actividades en su práctica y tener una proyección de su trabajo a la comunidad, otra educadora es fácil que se adapte al ritmo de trabajo que más influencia tenga sobre ella. Las educadoras a investigar muestran características muy similares en cuanto a antigüedad y preparación profesional.

Para respetar la identidad de los participantes se hizo referencia a ellas de manera numérica. La M1 tiene grado de Licenciatura en Educación Preescolar y estudios de nivel Maestría sin titular en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Tiene 27 años de edad, 5 años en el servicio del nivel preescolar y 3 años en el jardín de niños. Actualmente atiende un grupo mixto con 9 niños de 2º y 18 niños de 1º. La M2 tiene grado de Licenciatura en Educación preescolar, 29 años de edad, 3 años de servicio y 3 años en el jardín de niños. Atiende a un grupo de 3º con 24

alumnos. La M3 tiene grado de Licenciatura en Educación Preescolar, estudios de nivel Maestría sin titular en violencia simbólica, 35 años de edad, 9 años de servicio y este es su primer ciclo en esta escuela. Atiende a un grupo de 2º grado con 27 niños. La M4 tiene estudios de normal básica, 45 años de edad, 25 años de servicio y este es su primer ciclo en esta escuela. Atiende el área administrativa de la escuela como directora y sin grupo.

3.3. Marco contextual

Conocer el ambiente en el que se realizó la investigación fue el primer paso que se llevó a cabo después de obtener el permiso. Hernández (2010) señala que esta acción es importante porque permite hacer una evaluación del lugar para estar confiados de que el lugar elegido reúne los elementos necesarios para encontrar información pertinente al problema. Conocerlo anticipa situaciones que pueden entorpecer el estudio y con anticipación se pueden tomar medidas que resuelvan la situación. Por ello se asistió al centro escolar y se explicó a la maestra encargada de la dirección la necesidad de hacer una descripción del inmueble, equipo, personal organización y la población.

Otro motivo para hacer la descripción del contexto es la de detallar lo más posible todas sus características. Porque al momento de leer el informe los lectores entre más detallado este el espacio más posibilidades tienen de adentrarse en ese espacio y sentir su presencia en ese lugar. De ese traslado al lugar que proporciona una buena descripción depende la relevancia con la que se llegue a la comprensión del caso y sus resultados (Stake, 2010).

3.3.1. Contexto geográfico. El jardín de niños Siglo XXI (seudónimo de la institución) donde se llevó a cabo el presente estudio pertenece a la escuela pública del sistema federalizado con 35 años desde su fundación. Se ubica al sur de la Ciudad de Chihuahua, en el estado de Chihuahua, al norte de México. Atiende una población infantil de entre 3 y 5 años de edad. La población que rodea a esta institución se caracteriza por un nivel socio económico bajo. A orillas de la colonia hacia el lado este en una calle pavimentada parcialmente paralela a una avenida principal, se encuentra el jardín de niños Siglo XXI. Se ubica a un costado de una escuela primaria en un terreno accidentado.

3.3.2. Infraestructura. El jardín de niños Siglo XXI tiene una vista panorámica a una avenida principal debido a que los cimientos de esta se elevan considerablemente en uno de sus lados. La puerta principal se resalta por su variedad de colores en el barandal y el tejado en dos aguas imitación teja cubre del sol a las maestras cuando reciben a sus alumnos. La construcción está en dos extensiones quedando frente a la puerta principal la dirección y a su derecha cuatro aulas de las cuales tres son ocupadas por los dos grupos de 3° y el grupo mixto de 1° y 2°. La última que es una de las que cuenta con cómoda vista a sus alrededores está ocupada con la biblioteca escolar y oficina del equipo de especialistas que brinda apoyo a los niños.

Entre la puerta de la dirección y la puerta del salón cuelga una campana pintada en color marrón que suena al inicio y término de la clase y del recreo. De frente a la biblioteca se ubican el aula de usos múltiples y el salón del grupo de 2°, dejando libre la vista de la dirección. En la pared lateral de este salón que es la más grande adorna un

mural con dibujos animados y el nombre de la escuela. El espacio entre la dirección y el acceso principal es amplio lo cual permite la privacidad de sus ocupantes y a la vez tener control y visibilidad de gran parte de la escuela. El área de juegos se encuentra distribuida por los espacios del patio. A la izquierda de la entrada principal hay acceso a unas escaleras que llevan a un largo y ancho pasillo techado con lámina donde algunos niños y maestras pasan el recreo.

La dirección está equipada con algunos aparatos tecnológicos como una televisión suspendida de un soporte en una de las esquinas de sus paredes. Al fondo se encuentra una cómoda con una impresora que es propiedad de la directora, multifuncional usados para uso administrativo. Un stereo que acaban de recibir de una donación y será usado por la maestra de educación física, ya que el maestro de educación musical no tiene disposición a compartir sus materiales. Cuentan también con un aparato de DVD recién adquirido y dicen lo usarán para apoyar las clases. Al otro extremo de la dirección tienen el área de closet y cafetería, horno de microondas que se encuentra en servicio para uso del personal docente. Los salones cuentan con equipo de una grabadora pequeña.

El aula que está destinada al servicio de biblioteca escolar luce poca organización. En una de las paredes grandes hay seis repisas de aproximadamente de poco más de un metro cada una. Acomodadas unas encima de las otras y sostienen de manera ordenada el acervo bibliográfico. Otra gran parte de libros están en un estante de tres niveles y una cómoda con cinco divisiones. En una de las esquinas junto a una amplia ventana se encuentran cuatro repisas triangulares que contienen cuatro aparatos de VHS, apilados también y varios casetes de películas infantiles. Se observan diversos materiales,

pareciera que el espacio es aprovechado como un estilo bodega. Entre lo ahí existente se encuentra un aparato de aire acondicionado y un piano pequeño de mesa. Esta ahí el escritorio que usan los especialistas que apoyan a la diversidad escolar.

3.3.3. Ambiente socio cultural. Son pocas las expectativas que como comunidad se tienen de la escuela. Los padres de familia son descritos por el personal docente como exigentes en el trato a los niños y en lo que esperan que reciban sus hijos de las educadoras sin embargo tienen poca disposición para participar en actividades escolares. Algunas madres de familia no aceptan el apoyo que brinda un equipo de especialistas a los niños con dificultades en el aprendizaje o de conducta. Muchos de los niños viven en hogares atendidos por los abuelos. Hay presencia de alcoholismo y drogadicción en algunos padres y madres de familia. No hay patrones establecidos de disciplina de padres a hijos. En concreto, la comunidad en general es considerada conflictiva.

3.3.4. Organización escolar. El personal está formado por varias personas: cuatro educadoras (a quien nos referiremos en el estudio de manera numérica), maestra encargada de la dirección, intendente, maestra de apoyo y una señora que funge la actividad de sombra. Esta función es denominada para la persona que acompaña en todo momento a un niño con discapacidad motora y pasticidad mental atendido en el grupo de 3°. Estas personas asisten durante toda la semana. Luego en distintos tiempos están la maestra de educación física, profesor de música y equipo de apoyo.

Las características del personal docente son las siguientes: maestra encargada de la dirección con 25 años de servicio y estudios de normal básica. Los años de servicio de

las maestras se encuentran en un rango entre 3 y 15 años. La maestra 2 y 3 cuentan con grado de licenciatura en educación preescolar y las maestras 1 y 4 tienen estudios de maestría terminados sin titular. La permanencia del personal en la institución es de 23 años el intendente, 4 años la educadora 2, de tres años las educadoras 3 y 1. Comparten tres meses la directora y la educadora 4. Las edades de las maestras están entre 38 y 27 años.

En lo relacionado al aspecto técnico pedagógico el personal directivo y docente participó en la elaboración del “Plan de Mejora” donde plasman aspectos como misión, visión, valores, fortalezas y debilidades. En la misión el colectivo se identifica como un equipo de trabajo que busca la transformación de la práctica docente. Mientras que en la visión de la escuela esperan enfrentar nuevos retos para promover en los niños experiencias de aprendizaje aunado a un desarrollo integral. Consideran su desempeño bajo valores como el respeto a la diversidad de opiniones, el trabajo en equipo para compartir experiencias, responsabilidad y en su práctica docente.

En el “Plan de Mejora” señalan en el ámbito técnico pedagógico fortalezas como: contar con un diagnóstico pedagógico, planeación en conjunto, participación en las Estrategias del “Programa Nacional de Lectura 11+5”. Tienen biblioteca de aula y escolar. Los problemas que ubican en este rubro son: dificultad para sistematizar la información del diario con los expedientes de evaluación de los niños y conceptualizar aspectos del programa. En el ámbito de organización y funcionamiento general del plantel los rasgos positivos los señalan como: buena relación en el personal, organización para compartir experiencias en una estrategia denominada tiempos cortos

para compartir y retroalimentar su práctica una vez por semana. Hay roles para mantener organizado el trabajo. Los problemas que detectan son: poca participación económica de los padres de familia, que no se le da uso a la biblioteca y faltas de respeto de los padres de familia hacia el personal.

En el Consejo Técnico Consultivo de la escuela destacan comisiones para analizar, reflexionar y socializar el Programa de Educación Preescolar 2011. Involucrarse en redes de colaboración para acercarse a nueva información con el apoyo de las tecnologías de la comunicación. En otra comisión demuestran el interés por que haya un ambiente de respeto, comunicación y convivencia del colectivo. Las reglas que existen en el centro escolar son dirigidas a los padres y madres de familia en función de cumplimiento de asistencia, cuotas y responsabilidades para el cuidado de sus hijos. Las faltas de respeto a las maestras están contempladas como falta grave con motivo de suspensión.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

De la investigación cualitativa existe una realidad de carácter subjetivo construida a partir de la observación, la interpretación y la descripción de fenómenos. Esto da la oportunidad de adentrarse entre los sujetos investigados relacionándose con ellos Hernández (2010). Por ello las técnicas empleadas en la investigación para recabar datos que se presentan en este documento fueron la entrevista, la observación y las anotaciones. Las cuales permitieron reunir formas de pensar y sentir de los participantes.

3.4.1. La entrevista. La técnica de la entrevista en el enfoque cualitativo consiste en una serie de preguntas que se realizan con la finalidad de conocer más sobre un tema en especial. Sin embargo, dicha entrevista tiene la característica de ser más íntima y, se le puede relacionar como una conversación entre dos personas. Se le considera una buena técnica para conocer una realidad cuando hay información relacionada con el tema de estudio que no es accesible solo con la observación. Debido a que brinda datos más íntimos y detallados (Stake, 2010; Hernández, 2010). Se les puede clasificar en algunos tipos, para este caso fue de interés la entrevista semi estructurada.

La entrevista semi estructurada posee la cualidad de sentirse en total libertad para dar una opinión sobre la temática a tratar (Hernández, 2010). Bajo estas características se diseñó un instrumento con preguntas que permitió adentrarse al fenómeno estudiado sin alterar su contexto natural. La entrevista semi estructurada se aplicó a cuatro educadoras del nivel preescolar, donde las preguntas se hicieron basándose en una guía (Apéndice E) que fue flexible a modificarse o aumentarse según las respuestas de las educadoras, favoreciendo así al intercambio de información útil para el análisis de resultados y la construcción de significados. De los diferentes estilos de preguntas que se pueden emplear, en esta ocasión se hizo uso de preguntas del tipo, opinión.

Se eligió este tipo porque el interés fue conocer los puntos de vista de las educadoras, su opinión sobre el tema, sobre su práctica docente. Cabe mencionar que la aplicación correcta en la técnica de la entrevista da seguridad de que los datos obtenidos realmente son fiables para dar respuesta al tema o problema planteado. Para una buena aplicación de la entrevista, el entrevistador debe tomar en cuenta algunas

recomendaciones. En esta ocasión se atendió lo que dice Hernández, (2010), como por ejemplo: escuchar con atención, pues interesa una buena narración, crear en lo posible un clima de confianza que incite al entrevistado a hablar con desahogo. También se debe cuidar que las preguntas no induzcan la respuesta, pues interesa la opinión de la otra persona, no el punto de vista del entrevistador.

Por otro lado evitar hacer algún calificativo porque limita al entrevistado a dar su opinión. En ningún momento tomar una postura de cuestionamiento, la entrevista es un diálogo entre dos personas, donde se le concede al entrevistado la mayor parte del tiempo a que se exprese, por eso el entrevistador debe escuchar con atención para hacer una intervención apropiada que guíe la conversación. Se considera importante iniciar la entrevista con preguntas generales, esto dará estructura al trabajo. La entrevista requiere del manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal. Por ello las preguntas deben ser muy cautelosas de no invadir la privacidad y el entrevistador debe tener conocimiento del manejo de las emociones que puedan surgir. Respecto al tiempo debe ser optimizado para que no se pierda el interés de quien da la información (Hernández, 2010).

3.4.2. La observación. Se considera una técnica útil en la investigación con estudio de caso. Porque se requiere observar con atención cada detalle que existe y sucede en el contexto con los participantes. Esta técnica acompaña al proceso de investigación desde el inicio del estudio en el campo, hasta que se sale de él. A través de la observación se puede obtener diversidad de información que en otro momento le darán sentido a los datos (Simons, 2009). La observación se diferencia del simple acto

de ver, implica el uso de todos los sentidos para interpretar con profundidad los hechos ocurridos. Exige actividad por parte de quien observa, porque es un acto de reflexión permanente en el sentido de que se busca interpretar un caso, una realidad. Como se puede analizar, la observación en la investigación es imprescindible porque permite hacer descripciones de sucesos complejos, interpretar realidades, identificar problemas y comprender procesos (Hernández, 2010).

Es recomendable elaborar algún instrumento que guíe la observación, tomando en cuenta que no es lo único que se observará, pues el instrumento de observación “se va perfilando” (Stake, 2010, p. 60) durante la investigación. Es válido apoyarse mediante categorías y clasificaciones de aspectos o temas que ayuden a buscar en el escenario aquello que dará respuesta a una interrogante. Para una investigación con estudio de caso la observación interpretativa es la más recomendable porque permite obtener datos para dar explicaciones e interpretar el caso (Simons, 2009).

3.4.3. Las anotaciones. No escribir equivale a no haber hecho observación. Esta técnica permite hacer anotaciones de aquello que se observó y es relevante anotarlos para su análisis. La bitácora o diario de campo es el instrumento de uso diario que sirve a esta técnica y la organización de la información que se registre en él, atiende a las necesidades de cada usuario. Se debe evidenciar los hechos ocurridos y observados como parte del proceso de credibilidad. Es de gran ayuda para el proceso de análisis de la información. Se sugiere en un primer momento del análisis, identificar unidades de análisis o significado, formar categorías e identificarlas por códigos. Esto permitirá ir dando rumbo al estudio (Hernández, 2010).

Otro punto de vista respecto a las notas lo da Stake (2010) cuando dice que en estudio de caso se hacen registros de los acontecimientos que se observan. Con esto queda más que claro, que hacer registros y tomar notas de lo que llame la atención es importante, dejarlo todo a la memoria implica riesgo de olvidarlo. Con la información registrada de acuerdo a Stake se buscó un lugar apropiado para el análisis y la reflexión de los datos, que es lo que le quiere decir aquello que se registró durante la observación. Fue con el apoyo de estas técnicas e instrumentos descritos que se logró la recolección de datos y el análisis de los mismos para su validación y lograr convertirlos en resultados.

3.5. Prueba piloto

Antes de salir al campo de investigación se probó el cuestionario que guió la entrevista que se elaboró con cuestionamientos relacionados al tema y preguntas de investigación con el propósito de probar el instrumento. Stake (2010) recomienda esta actividad para asegurar que las preguntas realmente arrojen la respuesta que se necesita para responder al tema de investigación. También para corroborar que no son repetitivas y que la respuesta no cae en un simple no o sí. En esta ocasión se probó el instrumento con una educadora que se desempeña como asesora técnica de la zona escolar. Se le solicitó su apoyo de forma verbal mediante explicación del motivo y uso de la información de la entrevista. Se aclaró que solo era prueba piloto.

La entrevista se dio en un ambiente agradable de conversación enmarcado por la confianza que caracteriza el encuentro entre colegas. La disposición de la maestra al

responder las preguntas permitió tener los siguientes datos. En las preguntas ¿Cuál es su concepto de liderazgo?, ¿Cuáles son las características de un maestro líder en su práctica docente? y ¿En su etapa de formación hubo algún acontecimiento o persona que influyó su personalidad? En ambas respuestas se comparte el término de motivación. En las preguntas ¿Cuáles son las características de un maestro líder en su práctica docente?, ¿Qué hacen los maestros líderes? y ¿Hay diferencias en la práctica educativa de un maestro líder de aquel que no lo es? se identificó que de ambas preguntas se obtuvieron características del líder. Las cuales dicen que el líder busca cambios, toma decisiones, busca su aprendizaje y tiene metas.

En las preguntas ¿Qué aspectos de los que hay en la escuela le permiten a los maestros ser líderes en su práctica docente?, ¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes en la práctica docente? y ¿En tu trayecto como maestro hay algún acontecimiento o persona que influya en tu práctica docente? de ambas preguntas se obtuvieron datos que caracterizan la cultura escolar que permite el liderazgo como: valores, comunicación, trabajo colaborativo, aportan conocimientos, evalúan y tienen actitud positiva. Se identificó que las preguntas ¿Qué aspectos de los que hay en la escuela les permiten a los maestros ser líderes en su práctica docente? y ¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes de la práctica docente? llevan a la misma respuesta por lo que se eliminó la pregunta ¿Qué aspectos de los que hay en la escuela le permiten a los maestros ser líderes en su práctica docente? y se dejó la pregunta ¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes en la práctica docente? De la respuesta que se dio a la

pregunta ¿Qué hacen los maestros líderes? se pudo identificar que su trabajo contribuye a elevar la calidad de la educación.

De la pregunta ¿Qué aspectos de la cultura escolar considera que no permiten el liderazgo de los maestros en su práctica docente? no se obtuvieron datos que respondieran directamente a las preguntas de investigación sin embargo si dio idea de cómo no debe ser un ambiente escolar. De cualquier forma se tomó la decisión de eliminarla. El ensayo del instrumento permitió darse cuenta que no se obtuvieron datos sobre las funciones que desempeñan los maestros líderes dentro del centro escolar y se pudo rescatar de manera implícita y general los beneficios del liderazgo docente en las escuelas.

Por lo que se tomó la decisión de integrar los siguientes cuestionamientos. ¿De qué manera es beneficiada la educación en el jardín de niños cuando hay educadoras líderes? y ¿Cuáles funciones puede desempeñar una maestra líder? que permitieron obtener información para responder a las preguntas de investigación ¿Qué beneficios se pueden obtener en el jardín de niños al fomentar el liderazgo en la práctica docente entre educadoras? ¿Qué funciones pueden ejercer en el jardín de niños las educadoras que son reconocidas por sus colegas como líderes en su práctica docente?

El número inicial de cuestionamientos era nueve preguntas y después del piloteo con las preguntas eliminadas y las que se agregaron siguió quedando en el mismo número. El tiempo utilizado para responder fue de 32 minutos de los 40 que se tenían previstos. Por lo que el tiempo de aplicación no se ve desfasado de lo estimado en

relación al número de preguntas. Se concluyó que con los cambios realizados después del piloteo la entrevista quedó factible de ser aplicada para obtener información que respondiera al tema y preguntas de investigación.

3.6. Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Al tener los instrumentos rediseñados para su aplicación se acudió al centro escolar para aplicarlos. Con la mejor disposición de empaparse de lo más relevante que pudiera servir para responder a los cuestionamientos que guían la investigación se convivió con el colectivo escolar por el lapso de una semana. Se recolectó la mayor cantidad de datos posibles con el propósito de analizarlos y comprenderlos para dar respuesta a la pregunta de investigación Hernández (2010) ¿Qué caracteriza a la cultura del jardín de niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente? Durante los primeros dos días de ingreso a la escuela se planeó sólo observar y tomar notas. Con la intención de causar la menos distracción posible se ingresó al aula junto con los niños al inicio de la jornada escolar.

Stake (2010) señala que en la investigación se debe buscar un lugar propicio para el análisis de la observación. Por ello y con el propósito de no hacer pesado el trabajo a la maestra, por el hecho de estar alguien ajeno en la intimidad de su salón, después del recreo se buscó a la biblioteca como un lugar propicio para el análisis. Ahí era un buen sitio para analizar la información recabada, pero también desde ahí se tuvo la oportunidad de presenciar más las relaciones que se dan entre el colectivo. Pues el hecho de estar a solas en un salón permitió entrar o salir sin problema de distraer a nadie.

La observación estuvo dirigida en todo momento a obtener datos sobre las relaciones entre docentes, directora- docentes, docente-alumnos, la comunicación, los sucesos que ocurren y como resuelven dichos sucesos. Se puso atención en el lenguaje corporal (gestos, movimientos, miradas, tonos de voz) aspectos que hablan mucho de las personas (Hernández, 2010). Todo ello se fue registrando diariamente en el diario de campo.

Atendiendo a las recomendaciones de Hernández en cuanto a la utilidad de los formatos para guiar la observación se consideró necesario llevar guías para la observación. Una fue proporcionada por la Doctora Pilar Valdez Directora del Proyecto de Investigación (Apéndice F). Una más elaborada de manera exclusiva para esta investigación (Apéndice G). Estas guías de observación orientaron el proceso de investigación durante la inmersión en el campo de estudio. En este caso el jardín de niños, con aspectos que apoyaron el hecho de comprender la cultura escolar y el liderazgo de la práctica docente. Otro aspecto relevante para validar las observaciones fueron las anotaciones en el diario de campo que se hicieron en el escenario y que posteriormente al termino de la jornada fueron analizadas e interpretadas.

Durante los periodos de observación aunque es importante observar a detalle cualquier suceso o evento ocurrido, la atención se mantuvo enfocada a rescatar aquello que diera respuesta a la interrogante. Se registró a detalle en todo momento en el diario de campo aquello que se observó y también se colocaron algunas notas que relacionaron la observación con las preguntas de investigación. En los siguientes tres días se combinó entrevista y observación. Se aplicó una entrevista por día, previo aviso, con un tiempo

estimado de 40 minutos. A primera hora de la jornada escolar previendo tener las menos interrupciones posibles y también no interrumpir el tiempo de las clases.

Durante el proceso de la entrevista se observó las diversas expresiones de la educadora entrevistada con el fin de captar todos los detalles, desde la forma en que habla, sus creencias, sentimientos, pensamientos, sus interacciones todo aquello que fuera útil a la investigación. Se mantuvo siempre una actitud de respeto hacia la educadora. La atención se dirigió en todo momento a la compañera maestra para propiciar una interacción positiva y cercana que generara confianza y permitiera el flujo de la conversación en un ambiente agradable.

Se preparó una guía de preguntas como instrumento que orientó la conversación (Apéndice E). Al inicio de la entrevista se agradeció la disposición de la maestra para participar en la investigación, también de manera breve se presentó el tema de la investigación e inició con el proceso de la entrevista. Terminada cada entrevista se continuó con observación a otro grupo. Se tomó la decisión de observar la práctica de otra educadora para no cansar a quien había participado en la entrevista. Así transcurrió la primera semana de aplicación de instrumentos. Se dio aviso que al paso de unas semanas quizá hubiera necesidad de regresar para confirmar algunos datos que lo requirieran.

3.7. Procedimientos de análisis de datos

Para llegar a la comprensión del caso Stake (2010) propone dos maneras de tratar la información recabada mediante los instrumentos que se hayan utilizado. Una es la

suma categórica que consiste en tomar un fragmento de la información y extraer un tema. Hacer esto con toda la información que se considere importante y sumar datos hasta lograr identificar las categorías que den respuesta al problema. Mientras que la interpretación directa no utiliza suma de datos. Es importante poner énfasis en lo observado, lo que llamó la atención y entonces se le da un significado, es decir se interpreta directamente lo que se ve y se le da sentido.

Hernández (2010) en su propuesta para la recolección de datos propone algo similar a Stake. Dice Hernández que se toma una unidad de análisis y se contrasta con lo que se pretende encontrar para dar respuesta al problema. Este proceso se hace una y otra vez con cada unidad de análisis que se considere conveniente. De este modo se irán obteniendo los datos buscados para la creación de las categorías. Atendiendo a lo anterior, desde el inicio de la investigación en el centro escolar y al término de cada jornada se realizaron los primeros análisis de los datos. Con la intención de dar sentido a lo que ocurrió con los participantes.

Así de las entrevistas se fue depurando la información relevante para establecer categorías e ir estructurando la información con el fin de dar sentido a los datos que se recogieron relacionados con el planteamiento del problema (Apéndice K). Stake, señala la importancia de prescindir de la información con poca relevancia. La comprensión que se le dio a los datos estuvo influida por el interés, experiencias y conocimiento que se tenían. Fue así como se analizó detalladamente cada oración registrada, se agregaron notas de acuerdo al significado que se dio en un primer momento y se asignaron códigos

para identificar más fácilmente la información y lograr manipularla (Apéndice I). Se sumaron datos bajo el mismo código para generar las categorías (Apéndice J).

La información fue concentrada en una tabla con el apoyo de la herramienta Excel para resumir las observaciones y relacionar la información con las notas, así se le dio surgimiento a las categorías y sub categorías (Apéndice L). Para asegurar la validación de la investigación se triangularon los datos con las observaciones a la práctica de las educadoras y la revisión de los datos de las entrevistas (Apéndice P). Posteriormente se analizaron bajo la teoría presentada en este documento relacionada al tema del liderazgo de los maestros y la cultura escolar.

3.8. Aspectos éticos

El trabajo de investigación siempre se da con el apoyo de alguien o en el espacio de otras personas, por lo que se hace necesario contar con el permiso y disposición de quien se pretende involucrar. Es importante dar explicación detallada de lo que se tiene planeado realizar, cómo y para qué. Hay que tomar en cuenta que se trata de entrar en la privacidad de terceras personas y ganarse su empatía viene bien al proceso de investigación. Evitar en todo momento dejar la creencia de que los participantes obtendrán un beneficio directo o personal pues se trata solo de obtener información para responder un problema. Se debe aclarar que la información y todos los datos del centro siempre se guardarán bajo riguroso anonimato (Stake, 2010). Siguiendo las recomendaciones de Stake para ingresar al campo de investigación se acudió personalmente al centro escolar elegido para el estudio.

El primer contacto con el contexto a estudiar sucedió cuando se acudió a solicitar permiso para el acceso al centro escolar con fines de llevar a cabo la presente investigación. Ya en el centro escolar se presentó un documento a la directora de la escuela solicitando permiso (Apéndice A) para llevar a cabo en ese centro escolar una investigación de tipo cualitativa. Así mismo se explicó en términos generales lo que se pretendía lograr con la investigación, en este caso fue obtener información que apoyara el tema principal de la investigación ¿Qué caracteriza a la cultura del jardín de niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente?

Se hizo del consentimiento de la autoridad educativa y personal docente que la información recabada sería tratada con toda la confidencialidad necesaria para no perjudicar a los participantes. La directora y educadoras tuvieron disposición para participar. Al aceptar participar se les entregó a las educadoras un documento donde daban su consentimiento de participación (Apéndice B). Se dieron detalles de la investigación como son: el tema, objetivo, se dijo que la información recabada sería tratada de forma anónima y que serviría para obtener conocimiento sobre la cultura que favorece el liderazgo docente. Se informó de los tiempos que se requirieron para la observación y las entrevistas. Ante la aceptación de las educadoras y directivo se agradeció la disposición.

Capítulo 4

Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se expone de manera ordenada el proceso que se llevó a cabo en el análisis y discusión de los resultados para dar cumplimiento a la intención que guió esta investigación la cual es: ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente? cuyo objetivo es “conocer las características de la cultura escolar que contribuyen para que las educadoras desarrollen su liderazgo en su práctica docente como medio para realizar acciones de colaboración con sus colegas en la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje de ellas mismas y de sus alumnos”.

Se compone de tres apartados que describen detalladamente los datos encontrados y cómo fue su análisis. El primer apartado corresponde a la presentación de los resultados, los cuales han sido agrupados en categorías y sub categorías que se consideraron relevantes para albergar la información. Un segundo apartado le corresponde al análisis de los datos en el cual se contrastan los resultados obtenidos en el instrumento de investigación mediante la guía de preguntas con literatura científica para ir teniendo un acercamiento a la interpretación.

El tercer apartado presenta la confiabilidad y validez de los datos al ser triangulada con las educadoras que le y la comparación entre los mismos datos obtenidos de la observación o bien la misma entrevista. Este proceso se evidencia en lo correspondiente al Member checking y el proceso de triangulación (Apéndices O y P).

4.1. Resultados

Buscar aquello que permitiera dar respuesta al planteamiento de investigación resultó una tarea nada sencilla. Para ello fue necesario descubrir datos y analizarlos mediante profunda reflexión de aquello que se repetía o indicaba ser un dato relevante que daba sentido a lo buscado. La investigación con estudio de casos ofrece dos estrategias para llegar a los resultados, de acuerdo a Stake (2010) estas son: la suma categórica de los datos como un proceso de sumar una y otra vez aquellos datos que en conjunto revelan la respuesta que se busca. Por otra parte la interpretación directa en la que se trata de interpretar situaciones o aspectos que se dan por única vez, pero que debido a su profunda relevancia ayuda a hacer la interpretación del caso, la combinación de ambas estrategias es, lo que en el estudio de casos permite llegar a los resultados de la investigación. Los siguientes párrafos dan a conocer los resultados obtenidos de las entrevistas y las observaciones agrupados en las categorías y sub categorías.

Categoría 1: Desempeño de un maestro líder en el centro escolar. Esta categoría surgió de las respuestas a la pregunta ¿De qué manera es beneficiada la educación en el jardín de niños cuando hay educadoras líderes? que formó parte de la entrevista semi estructurada aplicada a cuatro educadoras. En donde se encontró con mayor frecuencia que, determinadas acciones de un maestro en el aula se le relacionan con la forma en que se beneficia la educación con el liderazgo docente, y para lograrlo el maestro debe tener determinado desempeño.

Sub categoría: empleo de estrategias para el aprendizaje: Se encontró que las respuestas de dos de las cuatro educadoras son afines al considerar que es la educadora quien genera un ambiente agradable en el aula para el aprendizaje, a través del empleo de diversas estrategias hasta lograr que los niños se sientan cómodos y dispuestos a aprender. Mientras tanto otra de las educadoras señala la importancia de la planeación y de lograr en lo más que se pueda que eso se logre. Lo siguiente da a conocer como las educadoras generan ese ambiente para el aprendizaje:

M3: *“Con los niños más que todo motivarlos, por medio de la confianza, de la escucha, dedicándoles atención para que ellos expresen con más facilidad lo que sienten. Yo considero que hay muchos momentos en que puedo enfocar el liderazgo, por el dialogo que ellos digan lo que quieren, favorecer su autoestima, darles la seguridad. Tiene mucho que ver el ambiente que tu generes en el aula, que lo propicies de lo contrario no sucede. Yo me enfoco mucho a que ellos me tengan la confianza, que se vayan desarrollando, a futuro no lo he logrado pero a lo mejor ahorita si he logrado que los niños adquieran esa seguridad. Como tengo niños líderes yo los aprovecho para que me ayuden con otros niños. Inclusive entre ellos se dan choques, yo lo que trato es fomentar que sean unidos y de esos niños me agarro y con esos niños me apoyo”*. M2: *“se me hace difícil contestar pero yo se que sí lo hago me entiende, o sea, pues para empezar haciendo lo que debe de hacer una, trabajar con los niños o mas aparte dar un extra para que ellos se desenvuelvan con autonomía, enseñarlos a tomar decisiones ya sea el ambiente que tu creas en el grupo y en el respeto y la confianza que tu generes con los alumnos y los padres de familia”*. *“Las maestras de la primaria me dicen que*

ellas no batallaron para que los niños leyeran. Yo les trabaje mucho a los niños la autoestima y ellos creen que porque yo les enseñe letras”. (Apéndice M).

M1: “lo que viene siendo tu trabajo en todo, los padres de familia, la labor docente, que busques estrategias para que los niños aprendan, por ejemplo yo digo guiarlos siempre para que ellos realicen las cosas como tú se las pides, si irles marcando pauta para, pues que se logren los objetivos de tu planeación. Es muy importante que salgan las cosas como tú las planeaste”. (Apéndice M).

De acuerdo al instrumento de investigación en la rejilla de observación se observó a las educadoras en sus aulas con los niños y se encontró que: el ambiente del salón de las M2 y M3 es agradable, dinámico, tranquilo, hay respeto entre los participantes, las maestras tienen comunicación con los niños. Las paredes lucen adornos de navidad hechos por la educadora y los niños. En ambos salones los niños son tomados en cuenta por la maestra, para los eventos que ahí suceden. Lo mencionado se evidencia en las siguientes frases:

M2: “¿quieren que les prenda el calentón? los niños dicen: “síii”. Los niños se sientan libremente, pero la maestra hace cambios y les dice: “haber a ti Andrea te voy a sentar acá y tú Roberto ven aquí con Ximena”. Un niño agrade a un compañero, otro niño avisa a la maestra diciendo: “Maestra le pegaron a Raúl”. M2: “¿quién le pego? explícame si quieres seguir igual...si sigues peleando te quedarás sin amigos, nadie va a querer jugar contigo. ¿Qué vamos a hacer con Ángel?”. Todos dicen que lo sienten en la silla para darle tiempo fuera y lo mandan a sentar a una silla alejado de sus

compañeros. En el aula de la M2 se encuentra a la vista de los niños un cartel con las reglas del salón, entre los puntos a respetar está el siguiente: “*punto 2. Respetar a mis amigos y a la maestra*”. En otro momento y arreglado el conflicto la M2 dice: “*registren su nombre en un papel pequeño para pegarlo aquí, recuerden que primero, se pegan las niñas arriba y los niños abajo, cuenten todos cuántas niñas, cuántos niños*” (Apéndice Q).

En otra aula se encontró que la maestra se dirige a los alumnos amablemente y conversa con ellos, se evidencia en la siguiente frase: M3: “*vengan vamos a sentarnos aquí, ya nos queda poquito tiempo ya están por llegar las mamás*”. Les pregunta: “*¿qué hicieron hoy? haber no estamos escuchando, acuérdense que debemos respetar la regla: escuchar a los compañeros*”. La maestra guía a sus alumnos a retomar el tema de la limpieza y les dice: “*¿Qué hicieron hoy las mamás? En el salón y a la vista de los niños se encuentra un cartel con las reglas del salón y entre ellas dice lo siguiente: “Punto 2. Escuchar a los compañeros”* (Apéndice Q).

Sin embargo no se encontró lo mismo en el salón de la M1, que de acuerdo al instrumento de investigación en la rejilla de observación se encontró el salón mal arreglado y sin material que motive a los niños. Sólo luce unos cuantos adornos navideños. Una mesa con diversos papeles y cuadernos. En el pizarrón hay dos cartulinas: una que dice “reglas” y en ella hay dos caras felices y el nombre de tres niñas. Otra tiene recortes de rostros de niños y niñas. Los alumnos siempre reciben órdenes y no hay libertad para moverse ya que deben permanecer sentados. Las siguientes frases demuestran la interacción de la maestra con los niños: M1: “*póngase a*

trabajar” (son las 10:19). M1: “póngase a trabajar” los niños ya están distraídos, se mueven, hablan y les vuelve a decir: “póngase a trabajar” “póngase a trabajar” el grupo está inquieto y les dice: “póngase a trabajar” un niño dice: “maestra ya no quiero trabajar” Uriel está sentado mordiendo un material de plástico, cuatro niños continúan haciendo bolitas (son las 11:40). La maestra nuevamente dice “póngase a trabajar” la maestra cruza los brazos y dice “póngase a trabajar ya va a sonar la campanita. (Apéndice Q).

Sub categoría. Actúa con conocimiento y toma decisiones. Las respuestas de las educadoras están orientadas a decir que es de gran importancia que un maestro cuente con conocimiento sobre la función que desempeña ya que esto le permitirá brindar atención adecuada a los niños y tomar decisiones oportunas y adecuadas para resolver y o atender cualquier tipo de situaciones que se presente en relación al aprendizaje y bienestar de los alumnos. Al respecto, se describe lo que se encontró: tres respuestas de las cuatro educadoras entrevistadas evidencian que tener conocimiento es muy importante en el maestro y lo expresaron de la siguiente manera: M2: *“Yo digo que el desarrollo personal y social es más importante, lo demás se va a dar. Y el profe Rafa, el psicólogo que labora aquí, me dice lo mismo, si hay algo que sucede en la clase tú tienes que parar la clase y atender eso, porque tienes que atenderlos y ahora me siento respaldada por él. Antes no lo hacía porque pensaba que era desaprovechar el tiempo”.* M3: *“habilidad para organizar dentro del aula alguna acción con sus alumnos o si es dentro de su colectivo pues, en el grupo habilidad para actuar con sus alumnos si es en el colectivo se les da... tienen más rápidamente acciones”* M4: *“Que sabe sus*

contenidos, sus propósitos bien definidos, un maestro que sabe hacer lo que tiene que hacer, estar bien capacitada para llevar a la práctica como debe ser”. (Apéndice Q).

De acuerdo al instrumento de investigación en la rejilla de observación, se encontró que existen contradicciones entre lo que consideran debe saber una maestra para brindar una adecuada atención a los niños y la actitud con la que responden a determinadas situaciones. En el siguiente párrafo se comparte lo que se encontró.

A los alumnos de la escuela se les informa de manera general que se suspendió una obra de títeres que ellos estaban esperando, la explicación que les dio la maestra fue, M2: *“se suspendió porque todos se portaron mal”*, cuando la verdadera razón de suspender la obra fue por motivos personales de los actores de la obra, mismos que le fueron informados a la directora por una llamada telefónica. Lo anterior demuestra que a los niños se les mintió (Apéndice Q).

Categoría 2: Definición del liderazgo y características del líder. De acuerdo a la guía de preguntas, instrumento de investigación que guió a la entrevista semi estructurada que se les aplicó a cuatro educadoras, se encontró que de acuerdo a las preguntas *¿Cuál es su concepto de liderazgo? Y ¿Cuáles son las características de un maestro líder en su práctica docente?* hubo mayor frecuencia en respuestas que dieron origen a esta categoría y que dan cuenta de que el liderazgo es dirigir y organizar. Y que un líder se caracteriza por tener determinadas habilidades para lograr un propósito. Sólo en una de las respuestas de las cuatro educadoras se relaciona el liderazgo con la posición para mandar. Lo mencionado se agrupa en las siguientes dos sub categorías:

Sub categoría. Concepción del liderazgo. Las respuestas de tres de las cuatro educadoras evidencian el liderazgo como una capacidad de dirigir y organizar, lo mencionado se observa en las siguientes frases:

M2: *“es la persona que, hay se me vienen muchas cosas a la mente, pero no, como que dirige, propone, como que a lo mejor junta las ideas de los demás y las trata de dirigir”*. M3: *“Es la persona, tener la cualidad de dirigir a las personas, ser líder como dice la palabra. Que puede dirigir en su contexto, que dirige pues su punto de vista su, más bien es defender, dirige hacia donde él quiere llegar, argumentando siempre su, puede ser como su enfoque o su postura. En el momento pues yo lo considero en el momento preciso, dependiendo en el momento, el liderazgo es en sí dirigir, planear, organizar, más que todo dirigir”*. M4: *“saber organizarte, saber delegar responsabilidades”*. Cuando se les preguntó qué se dirige, ellas respondieron que las ideas, las opiniones. Sólo la M1 relaciona el ser líder con la persona que controla, lo dice así: M1: *“Es una característica de una persona que es líder, que lleva el mando de un grupo de alumnos, estudiantes, en la casa, de cierta persona”*. (Apéndice M).

Del instrumento de investigación en la rejilla de observación y relacionado a lo que se expuso en las entrevistas se pudo rescatar lo siguiente: dos de las cuatro educadoras tienen un desempeño en su práctica con características similares, ambas dirigen a los niños, cuestionan e interactúan dialogando con ellos y efectivamente llevan a cabo su práctica de acuerdo a su concepción del liderazgo. Lo anterior se evidencia en los siguientes fragmentos: M2: *“sumen $8+9$ ¿qué número es más grande, el 8 o 9? Dana no estás jugando ¿qué forma tiene el pino que está en la pared? ¿Cuántos palos*

necesitan para formar el pino? ¿Cuántos palos use? ¿Ahora el pino, qué forma tiene, cuántos lados?”. M3: “¿Qué hicieron hoy? ¿Si les gustó la obra? ¿Que hicieron los títeres, de que trataban?” “un bebé” (dicen los niños), ¿quién es el niño Dios? (los niños señalan la pared donde ellos tienen pegado una imagen del nacimiento, están interesados, conversan, participan)”. (Apéndice Q).

Conforme al instrumento de investigación, en la rejilla de observación se encontró que en el aula de la M1 hay control total y absoluto de los alumnos y lo que ahí sucede, porque la maestra constantemente indica que hacer y los niños permanecen siempre sentados, escuchando las órdenes de la maestra. Se observa en la siguiente frase: M1: *“los niños de esta mesita van a pintar, ustedes van a hacer bolitas y ustedes van a usar recortes”*. Les da indicaciones de cómo hacer bolitas: *“miren así las van a hacer, mucho, mucho le van a dar vuelta a su papelito hasta que quede la bolita y luego lo van a pegar sobre las líneas de las letras. Sí escucharon todos. Ándele pues hágalo muy bonito”*. (Apéndice Q).

También cabe agregar que de acuerdo al instrumento de investigación, en la rejilla de observación hay otras situaciones que evidencian diferencias entre la concepción que tienen del liderazgo cuando ellas lo relacionan con capacidad para organizar y dirigir y lo que realmente se hace. Lo anterior se demuestra en el siguiente diálogo: M5: *“¿Por qué otra vez las mamás?” (Tono molesto)* Directora: *“van a ensayar la pastorela”*, M5: *“pero siempre ensayamos solas”* Directora: *“¡Ay no sé! este profesor las citó para ensayar”* M5: *“no, si este profesor ahora ha hecho muchas cosas que no hacía antes”*. (Apéndice Q).

Sub categoría. Características del líder. En la sub categoría características del líder las respuestas de tres de las cuatro educadoras entrevistadas coinciden que un maestro líder debe tener ciertas habilidades o capacidades y valores para motivar a los miembros del grupo. Lo dicen así: M1: *“decir lo que se va a hacer, un líder que mueve que trae a la gente movida, que tienes ese don o ese mando, que se sometan (habla refiriéndose al grupo de alumnos). Motivar a los compañeros o padres de familia a hacer algo, darles a conocer tus puntos de vista para convencerlos de que tú tienes la razón, que podría salir mejor como tú lo haces. Ser guía, tener el control de la escuela. Encabezar un grupo, encabezarnos a todas, a lo mejor a ella aventarla al ruedo Se le facilita muchas veces solucionar los problemas, dar la cara por los demás”*. M2: *“Buen líder, yo le voy a agregar respeto hacia las demás gentes, hacia sí mismo. Que así como pida también de el ejemplo. Su comportamiento no déspota, ni que ya por saberse líder se le suban los humos. Hasta tiene que ver el aspecto físico, no elegante pero el arreglo personal. Pero no me imagino un líder “jaja se ríe” si me entiende verdad. Puede dirigir el jardín aún sin ser directora, cambia soluciona. En ciertos conflictos puede intervenir”*. M3: *“habilidad de organizar, de hablar, de expresar, carácter, a bueno yo lo relaciono, lo que quise dar a entender, carácter de defender tu postura tu enfoque de...enfoque hacia ciertas actitudes o acciones carácter de lucha de persistencia no le temen a las cosas, también es algo que ya lo traes. Es gente que es seguida que tienen esa habilidad de mover a la gente con algún fin”*. M4: *“que sepa organizar, dirigir, delegar responsabilidades”*. (Apéndice M).

En el instrumento de investigación, en la rejilla de observación se encontró que la M3 motiva a los niños a participar mediante cuestionamientos y reconociéndoles su valiosa participación, está pendiente de los niños que se distraen y los atrae a la conversación, se dirige a ellos, usando frases como: “*no, mi amor gracias*” “*mi niño*” “*ven siéntate aquí por favor*”. (Apéndice Q).

La M2 es amable con los alumnos, los escucha, los motiva a aprender, su salón está muy arreglado cuenta con motivos navideños de ella y de los niños. Hay fotografías de los niños, de sus familias, frases de motivación como: “*sonríe*” “*Feliz día de abuelitos*” entre otras. (Apéndice Q).

En cambio con la M1 no sucede lo mismo, pues lejos de motivar a los alumnos constantemente los condiciona y amenaza cuando estos no responden como ella les pide, lo anterior se evidencia en las siguientes frases: M1: “*Uriel te voy a cambiar de lugar y te voy a dejar solo en una mesa, ¿eso quieres? (lo toma del brazo) póngase a trabajar, ándele, me lo voy a llevar a otro salón porque no me hace caso*”, “*no si le voy a decir a la directora que corra a este niño o renuncio*” (retrocede) “*hay no es cierto*” “*el niño que brinque lo voy a castigar*”. (Apéndice Q). La M1 constantemente les señala errores, les reconoce lo que a ella le parece bonito, esto se observa en las siguientes frases: M1: “*su trabajo está feo, miren está todo pegado*” se acerca a otro equipo donde hay tres niñas incluida la niña que no habla y les dice “*mira en este equipo qué bonito*”. (Apéndice Q).

En líneas anteriores la M1 expone que una de las características del líder es motivar a los padres de familia, y lo que se encontró de acuerdo al instrumento de investigación, en la rejilla de observación fue poca interacción y empatía con ellos cuando acuden a la escuela para hacer limpieza del mobiliario y material de las aulas. Se observó que les dan la entrada, los reúnen en la explanada junto con los alumnos y les explican que es una actividad entre educadoras, niños y padres de familia sin embargo a los adultos los pasan a limpiar y a los niños los dejan en la explanada haciendo una rutina de estimulación, sin música. Para posteriormente pasarlos a ver una obra de teatro. Aún cuando se dijo que era una actividad en conjunto de todos los miembros de la escuela actuaron de forma aislada. No se motivó a los padres de familia a participar en la rutina de estimulación y tampoco se involucró a los niños en la limpieza. (Apéndice Q).

Categoría 3: Me considero líder. De acuerdo al instrumento de investigación en la guía de preguntas que orientó a la entrevista semi estructurada aplicada a cuatro educadoras, ante las preguntas ¿Cuál es su concepto de liderazgo? ¿De qué manera es beneficiada la educación en el jardín de niños cuando hay educadoras líderes? y ¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes en la práctica docente? se obtuvieron respuestas en las cuales las educadoras expresan en qué medida ellas se consideran líderes, lo que dio origen a esta categoría. Sin embargo debido a la particularidad en las respuestas que dio cada educadora se consideró importante reunir las solamente dentro de la categoría, evitando así la fragmentación de sus respuestas. Los siguientes párrafos evidencian lo que se rescató de la entrevista:

Tres respuestas de las cuatro educadoras evidencian que tienen características de liderazgo. Y sólo en una de las cuatro respuestas de las educadoras no se reconoce ser líder. Lo expresan de la siguiente manera. M2: *“Yo puedo ser líder de tomar en cuenta a mis compañeras o no. Considero que tengo algo de liderazgo, no trato de imponerlo, sino trato de comunicar para que los demás se involucren con gusto. Sí, que si lo hago, que no nada más digo, sino que me involucro. Bueno por ejemplo si yo traigo la escenografía de los coros y les digo y las compañeras atienden a tus sugerencias si me responden, pero también yo participo en proponer ideas, al momento de proponer ideas y argumentar el porqué, me considero líder positivo y como me gusta ser legal. Puede ser me considero líder positivo según yo, cuando propongo algo con argumentos lo hago para mejorar, lo legal es porque voy en contra de algo que no me parece porque considero que no va a favor y no atiende nuestros derechos y que a lo mejor ciertas personas lo pueden ver como negativo”*. También la M2 mientras respondía a la entrevista reflexionó sobre el tema y dijo: *“¡va! no me había puesto a pensar que soy así”*. (Apéndice M).

M3: *“Todos tenemos un cierto rasgo de liderazgo, pero algunos lo manifestamos más que otros. Hay, me refiero a que hay el liderazgo, a que existen personas que ya lo traen inherente ya lo traen consigo, siendo a estos a los que más se les facilita. Y existen aquellos los cuales prefieren callar, o para no obstaculizar su trabajo a veces lo ven como obstáculo o sea yo me refiero a que a veces se quedan callados para evitar problemas. A veces se me da, me considero líder en expresar lo que siento, lo que pienso Pero también necesito sentirme en un ambiente donde ya conozco, en mi colectivo,*

donde hay mucha gente mejor me quedo callada. Como te dije ahorita, todos tenemos, a lo mejor un cierto grado de liderazgo pero enfocándonos a aquellos que tienen más sobresaliente. Son los que más se mueven, los que más andan, a veces a lo mejor para uno no tiene mucho significado. Se les da mucho lo de organizar (trueno los dedos), defender también, los que tienen más marcado el liderazgo, defienden más sus posturas. Yo si defiendo pero en otros casos no, llego al acuerdo a la mayoría, no me aferro, tomo en cuenta la opinión de todos y en base a eso ya determino, si sus posturas son acordes a las mías y si no pues si defiendo”. (Apéndice M).

M1: “no tanto que a lo mejor tú seas líder sino tener junto a ti a una líder que te diga: oye estas flojeando, o no flojeando, que andas haciendo mal algo, en esto hay que echarle ganas hay que hacer lo otro. En la escuela si todos somos líderes, a lo mejor porque se nos toma en cuenta nuestro punto de vista, nos seguimos todas, unas a otras. Todas tenemos un don de liderazgo a lo mejor porque no hemos marcado pauta. A veces todas queremos que se hagan nuestras ideas. No hemos marcado pauta, que de repente todas queremos hablar y dar nuestro punto de vista y salimos hasta de pleito porque todas queremos que se haga lo que yo diga, entonces en si el líder es la directora y ella va a decir, no saben que ella es la que tiene la razón, que ya a lo mejor tenemos el momento de ser líder, pero en ciertas circunstancias tenemos que seguir el liderazgo que está al frente”. M4: “No tengo todavía la cultura todavía de un liderazgo o de que puedo ser líder”. (Apéndice M).

Categoría 4. Ejercicio del liderazgo docente. De acuerdo al instrumento de investigación en la guía de preguntas que orientó a la entrevista semi estructurada y que

fue aplicada a cuatro educadoras, en la pregunta ¿qué hacen los maestros líderes? se encontró que las maestras desde su función pueden ejercer acciones encaminadas a promover la participación colectiva para el fortalecimiento de la escuela o bien ejercer autoridad y dirigir a los otros a su voluntad. Lo siguiente comparte la opinión de las educadoras:

Sub categoría: ejercicio autoritario del liderazgo docente. De las respuestas de las maestras dos de las cuatro educadoras entrevistadas coinciden en sus respuestas en que hay liderazgo que obstaculiza el trabajo, lo definen así: M2: *“Liderazgo negativo pues cuando quieres tratar de imponer tus ideas solo porque quieres que se haga lo que tú quieres sin tener argumentos, ni un propósito de atender lo que se ofrece en la escuela, nomas que hagan lo que yo digo porque yo mando”*. M3: *“Hay líderes que se levantan en contra de algo. Líderes que obstaculizan tu actuación, te da miedo trabajar, expresar”*. (Apéndice M).

Sin embargo para otra maestra el liderazgo correcto es el que se ejerce con más control, lo expresa de la siguiente manera, M1: *“Los niños ya tienen muy en claro que el maestro es el líder y ellos deben de seguir las instrucciones, lo que les pida uno. Desde mi punto de vista el liderazgo es así. Las cosas son así ya trabajan más por la línea con mas reglas”*. (Apéndice M).

Sub categoría ejercicio del liderazgo que promueve la participación. También tres respuestas de las cuatro educadoras coinciden en que hay liderazgo positivo que promueve el trabajo en equipo, dicen así: M2: *“dirige, organiza, propone, cambia,*

soluciona, nada más. En todo momento, puede ser cuando se presente la necesidad. El positivo pues como que mas encaminado a un propósito provechoso para todos los que intervienen en la escuela para mejorar”. M3: “Mi liderazgo es en el trabajo para bien. En un centro de trabajo la cabeza principal tiene mucho que ver”. M4: “No hace falta que haga todo porque al momento de delegar ya está haciendo todo y sin hacerlo, tu función es cuidar que todo se cumpla”. (Apéndice M).

De acuerdo al instrumento de investigación, en la rejilla de observación, se encontró que las educadoras no cumplen con las reglas establecidas para el rol de guardias durante el recreo y nadie promueve su cumplimiento. Esto se observó en los siguientes párrafos:

“Las educadoras entran a la dirección a platicar, ver qué lugar les toca para hacer guardia y a calentar su almuerzo En el recreo se sientan en dos grupos: uno a cada lado de la dirección, ellas comen, platican y los niños juegan” (cada educadora tiene un lugar específico, asignado para hacer su guardia). La directora sale de la dirección y llama la atención a los niños por el mal uso a los juegos. Luego la M1 desde metros atrás donde está sentada, grita a los niños *“suban los pies a los juegos”*. La M2 va hacia los niños y les dice cómo usar los juegos (a esta maestra no le correspondía cuidar los juegos, según el rol de guardias), la M1 grita: *“ya clausuren eso” “aquí nos va a dar diabetes” “míralo y todavía se enoja el berrinchudo”* refiriéndose a un niño que bajaron por no hacer caso de subir los pies en el juego que estaba usando. Durante la semana de observación la M1 tenía asignado su guardia en el área de juegos. (Apéndice Q).

Otro día, las educadoras, la directora y la maestra de apoyo pasan gran parte del recreo en la dirección tomando su almuerzo, afuera los niños en el recreo juegan y no hay quien les ayude a abrir los empaques de su refrigerio. (Apéndice Q).

Un día más, las educadoras, directora y maestro de música están en la dirección, hablan de los regalos de su posada, de vender refrigerio mañana y además ponerles una película a los niños, pero no tienen televisión y buscan estrategias para conseguirla. La directora no les solicita que hagan sus guardias, los niños están solos en el recreo”. (Apéndice Q).

Categoría 5: Cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes. Conforme al instrumento de investigación utilizado, en la guía de preguntas para la entrevista semi estructurada se encontró que de acuerdo a las preguntas ¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes en la práctica docente? y ¿cuáles funciones puede desempeñar un maestro líder? Se encontró similitud en las respuestas y se consideró reunir las en esta categoría. Porque evidencian la opinión de las maestras respecto a sus valores, reglas y creencias relacionadas con la cultura del desarrollo del liderazgo docente. Las opiniones de las maestras se agrupan en las siguientes dos sub categorías:

Sub categoría. Valores, reglas y creencias. Las respuestas de las cuatro educadoras entrevistadas comparten distintos valores, reglas y creencias del liderazgo de acuerdo a su experiencia durante su formación profesional y ámbito laboral, las siguientes citas expresan la opinión de las educadoras:

M2: *“Pues es que si yo llego y soy la líder pero si llego a un jardín en donde hay un ambiente de trabajo ya muy cerrado, con actitud negativa, el creer que todo está bien que ya no se puede mejorar. Donde no te permiten aportar tus ideas, a lo mejor va a llegar el momento en que voy a desistir o a insistir hasta llegarles por el lado como dicen. Primero tienes que detectar quien es la líder, grupitos, porque por lo general siempre hay un líder, siempre hay dos grupitos”. “La directora era bien canija, yo trataba de proponer algo y ella se molestaba. Decía la directora: “ahora resulta que las escopetas le van a tirar a los patos”. “Tú tratas de salirte del caminito y te ven mal”. “Hay, por ejemplo si llega a un jardín donde ya todo está bien establecido de lo que se hace, y tú les dices: no mejor de este modo y te ven mal porque ya tienen un ambiente en un confort y si llega alguien que quiere cambiar eso pues lo ven como mal”. “Dicen que la líder ella se siente sub directora. Líder o metiche”. “A lo mejor si he metido mi cuchara”. “Yo siempre me he catalogado como persona respetuosa y me gusta que me respeten”.*

M3: *“Esas personas tienden a buscar otro tipo de puestos más de funciones administrativas”.* M4: *“creemos que los lideres se sienten superiores a nosotros”.*
(Apéndice M).

De acuerdo al instrumento de investigación, la rejilla de observación se encontró que la directora es amable y saluda afectuosamente a quien va llegando al centro escolar. Se interesa por crear un clima de comunicación y respeto. En cuanto a reglas sólo se observa que tienen establecido el reglamento de guardia y los horarios para llegar a la escuela el personal y los alumnos; para abrir y cerrar la puerta de entrada sin embargo no

hay puntualidad para la llegada por parte de las educadoras. También se observó que no tienen una organización para tomar acuerdos, exponer situaciones a resolver y lo hacen conforme van entrando a la dirección y va surgiendo el tema a tratar, a veces hay dos o tres temas de conversación. A veces uno o más se salen y no concluyen lo que iniciaron en la conversación. (Apéndice Q).

Sub categoría. Ambiente laboral. De las respuestas de cuatro educadoras entrevistadas, las respuestas de tres describieron su centro escolar como un ambiente positivo en donde se les permite expresar sus ideas, sentimientos, opiniones y hacer propuestas para encontrar soluciones a las problemáticas. Lo expresan en las siguientes citas: M3: *“Se nos ha dado mucho el apoyo, la confianza para que nosotras expongamos lo que sentimos. Unas tenemos unas mentes más abiertas que otras, entonces hay nos vamos jalando. El directivo nos da pauta a que nos expresemos, no nos limita”*. M2: *“Actitud de aceptación al cambio”*. M1: *“En la escuela si todos somos líderes, a lo mejor porque se nos toma en cuenta nuestro punto de vista, nos seguimos todas, unas a otras”*. (Apéndice M). De acuerdo al instrumento de investigación, la rejilla de observación se encontró que hay confianza e interés en una de las educadoras por proponer ideas para realizar actividades culturales. Como en muchos otros casos esto sucede de manera informal. (Apéndice Q).

Categoría 6. Vivencias de liderazgo docente en el jardín de niños Siglo XXI.

De acuerdo al instrumento de investigación utilizado, la guía de preguntas que orientó la entrevista semi estructurada se encontró de acuerdo a la pregunta *¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes en la práctica docente?* Se

encontró semejanzas en las respuestas por lo que se consideró reunir las en la presente categoría. En la cual se evidencian las experiencias de las educadoras en relación al liderazgo docente. Las expresiones de las maestras formaron las siguientes sub categorías:

Sub categoría. Expresión de ideas y conocimiento. La respuesta de una de las cuatro educadoras comparte que en el jardín de niños que ahora se encuentra laborando cuentan con un directivo que les da la confianza y oportunidad de expresarse y lo expresa en la siguiente frase: M3: *“Sí se nos ha permitido proponer estrategias, expresar lo que queremos, sentimos, y aquí en este jardín el directivo si nos da esa confianza, esa libertad de expresar y elegir. La directora es muy abierta, apoya y da libertad para que juntas busquemos la solución. Estamos empezando a trabajar en equipo. Hemos ayudado a que se cambien muchas cosas. Estamos abiertas al cambio. Aquí llegamos con más facilidad al acuerdo que en otras escuelas”*. (Apéndice M).

Otra de las respuestas de las educadoras dice que el liderazgo en la práctica docente no se lleva a cabo, lo dice la siguiente cita: M2: *“Siento que hay de los dos lados, a veces yo estoy liderando para que si o para que no, se dan las dos situaciones, pero no con grupos establecidos, a veces unas aportamos a veces otras decimos que no. Se da en la toma de acuerdos en general. A lo mejor en la manera de trabajar dentro del grupo no. En las actividades que tenemos de entrega de papelería, actividades extraordinarias: eventos con padres de familia, actividades colectivas, festivales así o en la organización de aquí del jardín por ejemplo: que si se va a hacer algo, si se va a pintar, si se va a arreglar algo. No, no en el grupo no hemos socializado. A veces*

compartimos ideas para la práctica. Pues a veces puede ser que sean aceptadas tus propuestas o a veces no, según como lo argumentes y también el estado emocional de cada una, el ambiente que hay en ese momento. En actividades colectivas (como el evento de ayer), visitas, guiadas, con los padres de familia”. (Apéndice M).

En otra respuesta de la misma participante en relación con el trabajo que se lleva a cabo en las reuniones de consejo técnico dice lo siguiente: M2: *“algo que siempre he renegado en los consejos técnicos que si nos hacen una pregunta la que está coordinando nunca me va a decir a mí o a otra compañera que está mal o bien mi respuesta. Nunca lo he expuesto porque todas tenemos miedos y yo digo no vamos a compartir los errores vamos a aprender y siempre dicen que si a todas las respuestas o participaciones, yo digo alguna vez estaremos aportando algo mal, equivocado y no nos lo señalan, no nos dicen nada. A todos nos dicen que sí y yo si lo he comentado eso pero entre las compañeras del grupo y siempre sale uno con las dudas”.* (Apéndice M).

En lo correspondiente al instrumento de investigación en la rejilla de observación se encontró lo siguiente en relación con lo mencionado por la M2, que el trabajo en conjunto de las educadoras gira en torno a actividades generales. La siguiente cita expone lo sucedido:

M5 le comenta a la Directora: *“maestra y si en lugar del tiempo corto de mañana hacemos el altar, porque aun nos faltan cosas que preparar”.* (Apéndice Q).

En otro momento y de acuerdo al instrumento de investigación, en la rejilla de observación se encontró la forma que se tiene en el centro escolar para organizar las actividades propias de la escuela. El siguiente párrafo lo describe de la siguiente manera:

“De manera informal, van compartiendo temas de interés y entre esa conversación surgen temas relacionados con la organización de alguna actividad colectiva o pendiente a resolver de manera general. Cuando hablan de algo en particular con su grupo de alumnos es para compartir un mal o buen comportamiento de un alumno o de los padres de familia. A la salida había programado un tiempo de estudio que le llaman tiempo corto, pero no se llevo a cabo porque usaron el tiempo para terminar la escenografía de los coros navideños”. (Apéndice Q). Para ello las educadoras tuvieron la oportunidad de tomar la decisión y se observa en el siguiente diálogo:

Directora: “*¿se van a quedar al tiempo corto?, porque yo me voy a ir al DIF a recoger los desayunos*”.

Educadoras: “*no maestra, queremos terminar la escenografía, mejor lo dejamos para después*”. (Apéndice Q).

Sub categoría. Actitud al cambio. En las respuestas de tres de las cuatro educadoras participantes se encontró que los avances que las educadoras sienten en cuanto a su trabajo, dicen se deben a que han adoptado una actitud abierta al cambio, en la cual mucho ha tenido que ver la directora. Lo expresan así: M2: “*Yo digo que siempre debemos estar abiertas al cambio, porque nos falta mucho por aprender, bueno lo digo por mí, no considero que sepa todo. Por ejemplo si una de mis compañeras trae una*

idea, yo no me enojo ni la veo como ¡hay quiere sobresalir!, no, sino que bueno este, pues como le digo, es una oportunidad para aprender, para modificar mis ideas”.

(Apéndice M).

M3: *“la directora es muy abierta, apoya y da libertad para que juntas busquemos la solución. Estamos empezando a trabajar en equipo. Hemos ayudado a que se cambien muchas cosas...estamos abiertas al cambio”.* M4: *“estar actualizada. Dispuesta a cambiar tu práctica”.* (Apéndice M). Sin embargo, de acuerdo al instrumento de investigación en la rejilla de observación se encontró que las educadoras llevaron a cabo un ensayo general en el cual los expusieron a los niños al sol por un largo periodo de tiempo lo que les causó grandes molestias. Los pequeños manifestaron estar aburridos y las educadoras no demostraron hacer atractiva y significativa la actividad para los alumnos. Las maestras permanecieron en la sombra junto a la directora. Durante esta actividad el profesor tarda a veces para regresar la cinta y encontrar la canción, el profesor no recibe ayuda de las educadoras. (Apéndice Q).

Categoría 7. Impacto del liderazgo docente en el aprendizaje de niños y maestros. De acuerdo al instrumento de investigación, guía de preguntas que se usó para la entrevista semi estructurada se encontró con relación a la preguntas *¿De qué manera es beneficiada la educación en el jardín de niños cuando hay educadoras líderes?* y *¿Hay diferencias en la práctica educativa de un maestro líder de aquel que no lo es?* Se encontró con frecuencia que en las respuestas de las educadoras se considera con mayor prioridad que el liderazgo docente tiene beneficios al aprendizaje de los niños, y menos

considerado están los beneficios en el aprendizaje de las docentes. Las opiniones de las maestras se agrupan en las siguientes dos sub categorías:

Sub categoría. Gestiona el aprendizaje y detecta problemas. En una de las cuatro respuestas de las maestras se encontró que el logro del aprendizaje se relaciona con la organización del trabajo, la siguiente cita lo expresa así: M1: *“yo pienso que sale más organizado el trabajo. Sale mejor de que si lo hacen como puedan, sale un santo despapaye. Pero si está organizado el trabajo sale mejor en el colectivo como con los niños”* (Apéndice M). Las respuestas de dos educadoras de las cuatro participantes ubican el beneficio del liderazgo docente en el grupo directamente en el aprendizaje de los niños, las siguientes citas lo expresan así: M3: *“El maestro que es líder va a tratar de que sus alumnos sean más autónomos, más críticos. Vas fomentando en su forma de pensar, que busquen de qué forma lo podemos solucionar. Los niños van a estar más adaptados al cuestionamiento. Va a tratar de conflictuar a los alumnos, de que no sean pasivos”*. M2: *“puede beneficiar o no. Porque si es un líder encaminado a mejorar la educación sí, pero puede ser un líder negativo que siempre diga no, no. Si fuera un líder que sí quiera algo bueno hacia la educación sería muy provechoso porque jalaría a todo el equipo, si yo tengo una compañera que es alguien dinámica con los niños, con los papás pues me va a jalar, hacia lo que se pretende lograr, a la propuesta que se haya hecho, a la que el líder proponga. Convenciéndolos argumentando...los convence a través de argumentación. Pero si es un líder negativo pues va para abajo todo”*. (Apéndice M).

La M2 comparte una experiencia personal para evidenciar la importancia de que los maestros detecten problemas en los niños a tiempo para que no obstaculicen el aprendizaje, la siguiente cita lo expresa así: M2: *“En el kínder me la pasaba en un rinconcito, pasaba desapercibida, yo digo si a mí me hubieran ayudado desde ese entonces me hubieran ayudado a evitar muchos nervios en los exámenes en las tareas”*. (Apéndice M).

De acuerdo al instrumento de investigación, rejilla de observación y con relación a la importancia de detectar problemas a temprana edad en los niños para impedir que limiten su aprendizaje se encontró lo siguiente: “Un niño entra a la dirección, alumno de la M2 y dice: *“maestra me dijeron que estoy gordo”* M2: *“ve y dile, ¿si estoy gordo y que!”* la directora sale y va con el niño. Las maestras siguen con el tema de los regalos. La directora regresa y le dice: *“es que el día que los cuide, dos niños le dijeron gordo y yo le dije, cada vez que te digan gordo me avisas”* la directora y las educadoras retoman la conversación del refrigerio que venderán mañana. (Apéndice Q).

En otro momento la M2 recibió de una madre de familia la siguiente información: Madre de familia *“maestra mi hijo ya no quiere venir, porque le dicen “estás panzón”, en la otra escuela siempre quería venir pero aquí no quiere”*. Ante esta situación la maestra sólo respondió dirigiéndose al niño: M2: *“aquí te espero mañana”*, la M2 no expresó interés por atender esta situación aún cuando es importante porque es una circunstancia que le va a causar problemas al alumno, está siendo rechazado por su obesidad y la maestra no le está dando importancia. (Apéndice Q). Además de que esta

maestra en la entrevista deja muy claro que lo primero que se debe atender en el niño es lo relacionado a su desarrollo personal y social.

Sub categoría. Favorece el liderazgo. Las respuestas de tres educadoras de las cuatro entrevistadas evidencian que los niños que son atendidos por maestros líderes, desarrollan también esa capacidad, las siguientes citas lo expresan de la siguiente manera: M1: *“por ejemplo un maestro líder a lo mejor su grupo está con un parámetro más estándar, más lineal. O sea que están más, como te explico, están más pues se podría decir robotizados, no robotizados, que ya saben cómo hacer el trabajo. Y uno que no es líder los niños tienen más libertad, se expresan más. El que es líder los guía, los lleva, a lo mejor sí les das oportunidad de expresar su punto de vista pero finalmente lo vas a llevar a donde quieras. Y como que cuando el maestro es líder los niños también se hacen líderes y cuando no es líder, los niños no son”*. (Apéndice M).

M2: *“Yo digo que una persona líder del lado positivo en el grupo, yo digo que trata de aportar algo también, también a los niños porque resuelven sus problemas, como encaminarlos a ser líderes en lo que ellos se desenvuelven, no como competencia, pero no, es que sí podría sonar como competencia pero no. Es que yo si me considero algo líder, entonces yo me preocupo de que en el grupo los padres de familia digan, de hacer notar al grupo. Sino no nada más esa es la maestra de mi hijo sino que digan !esa es la maestra de mi hijo!, que el respeto no sea sólo porque sea la maestra de mi hijo sino por lo que haces”*. M3: *“Desde las aulas se empiece a encaminar con mentes de líder. Si desde ahorita fomentamos el liderazgo vamos a ayudar a que aprendan a solucionar problemas, que sean críticos, que no sólo hablen por hablar, sino con*

fundamento. Desde ahorita encaminarlos en el liderazgo para que logren sus metas”.

(Apéndice M).

Categoría 8. Aspectos del liderazgo que influyen en los otros. De acuerdo al instrumento de investigación, la guía de preguntas que se usó para llevar a cabo la entrevista semi estructurada se encontró con relación a las siguientes preguntas ¿En su etapa de formación hubo algún acontecimiento o persona que influyó su personalidad? ¿De qué manera influyó? y ¿En su trayecto cómo maestro hay algún acontecimiento o persona que influya en su práctica docente? ¿De qué manera ha influido? se encontró frecuencia en respuestas donde la actitud y los valores de las personas influyen la personalidad de otros. Estas respuestas se agruparon en la siguiente categoría:

Sub categoría. Valores y actitud. Las respuestas de las cuatro educadoras entrevistadas presentan semejanza en aspectos de otras personas que influyeron en ellas y de los cuales han aprendido a ser como son actualmente. De esas experiencias vividas se desprende su actitud de líder. Las educadoras lo expresan en las siguientes frases: M3: *“yo era una persona muy receptiva nomás escuchaba, me era muy difícil expresar lo que sentía, lo que me molestaba. Lo que más me marcó fue cuando yo estude para maestra. Si tuve dos o tres maestros que me ayudaron a que yo luchara más por lo que quiero, pero para como era yo, si me ayudaron. Trató de enfocar mi liderazgo para bien. Lo que más me marcó fue la etapa de normalista, porque me daba la confianza para que yo lo lograra. Los maestros te van motivando”.* *“En el tiempo que llevo laborando si me he enfrentado con directoras muy cerradas, pero si ha habido más que todo directivos y me han hecho también cambiar mi mentalidad de que tengo que*

defender mi trabajo. Pero me he topado con directivos que sólo critican por criticar. Sin algo constructivo y esos también me han hecho cambiar con mis fundamentos. Pero me he topado también con buenos directivos, que me han ayudado, encaminado para que ese grado de liderazgo que yo tengo sea para bien”. M4: “No darme por vencida tan fácilmente. Que a lo mejor si me da miedo, pero me arriesgo a hacer cosas nuevas...me dio seguridad en lo que yo era”. (Apéndice M).

M1: “si te quedas marcado o porque te gustaba su forma de ser. Y como que tú vas agarrando así de ellos o también de los compañeros. Por ejemplo a lo mejor ya viste que un compañero expuso muy bonito y todo y pues tu agarras tips. Y pues ya eso lo agarras para tu vida. Como planea, como eres con los niños”. M2: “En la normal tuve una maestra ya muy grande, ya apenas si podía darnos las clases, era la maestra más tierna, entonces yo como que si me marcó ella”. “Mi tutora... en su momento si la imite pero ahora digo que de ella rescate mucho. Ella me dijo: para ti lo más importante es el niño, la planeación, porque tú no sabes que está viviendo ese niño en su casa. Empecé a optar por estrategias de ella igual por los niños, él como ella se acercaba a los niños”. (Apéndice M).

De acuerdo al instrumento de investigación en la rejilla de observación se encontró que la maestra evidencia a los niños ante el grupo cuando algo a ella no le parece correcto, pero también los evidencia con los padres de familia. Lejos de mostrarse preocupada por ciertas conductas de los alumnos y buscar estrategias para ayudarlos a mejorar, adopta una actitud de poner quejas. Así le informó a una madre de familia cuando esta preguntó a su hijo qué hizo ese día en la escuela. La maestra aprovechó la

oportunidad para decirle: M1 “a Uriel le vamos a dar unas nalgadas porque no trabaja”. (Apéndice Q). Sin más explicación la maestra se retiró, la señora se quedó cuestionando al niño sobre su mala conducta.

4.2. Análisis de los datos

Después de haber presentado los datos provenientes de las entrevistas y agrupados en las categorías que permiten la organización de los mismos dándoles rumbo hacia las respuestas que se buscan, es momento de darles sentido dice Stake (2010). Se trata de encontrar relaciones entre una parte y la otra de manera comprensible y habitual, el análisis dicen (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) significa proceso, un ir y venir entre datos conciliándolos desde diversas perspectivas. A continuación se presentan los datos procedentes de las entrevistas a cuatro educadoras en relación a identificar la cultura que permite el desarrollo del liderazgo docente. Los cuales se contrastan con información de diversos autores.

Categoría 1: Desempeño de un maestro líder en el centro escolar. Los hallazgos demuestran que la función del maestro es determinante en crear un clima favorecedor para el aprendizaje. Es el maestro el responsable de hacer sentir bien al alumno, brindándole seguridad, confianza y afecto. Debe motivar a los alumnos e invitarlos al diálogo. Favorecer la autoestima en los pequeños así como enseñarlos a que aprendan a tomar decisiones. La planeación de las actividades juega un papel importante, pues es ahí donde se diseñan las estrategias de enseñanza. Sin embargo para que todo esto suceda, se reconoce que el maestro debe estar preparado y tener el

conocimiento necesario para una buena toma de decisiones. Algunas educadoras evidencian que en la clase se preocupan por generar aprendizaje, cuestionan a sus alumnos y los guían para que aprendan. En otro de los casos los niños permanecen pasivos a la espera de las instrucciones de la educadora. Sin embargo se presentaron situaciones en donde no se actuó con conocimiento y responsabilidad en la atención de los niños, quedando expuestos a descuido en su bienestar físico y emocional.

York-Barr y Duke (2004) señalan que mejorar la enseñanza no implica sólo la intervención del docente líder dentro del aula, debe trascender fuera de ella y de la misma escuela. Para Coles (2006) un líder educativo es capaz de reflexionar ante todo lo que sucede a su alrededor y comprender aquellas emociones que en algún momento afectan el trabajo y el acceso al conocimiento. Un maestro que participa del liderazgo distribuido desde la opinión de Coles no sólo motiva y toma decisiones en su grupo de alumnos. Sino que dentro del grupo de docentes también debe tener la capacidad de proponer, motivar y tomar decisiones que beneficien el aprendizaje propio y el de los alumnos.

Esto permite concluir que la responsabilidad de la educadora no es exclusiva en el interior del aula y que todo cuanto rodea al niño posibilita o limita su aprendizaje por lo tanto la intervención docente es amplia y en todo momento. Es relevante que compartan su práctica y que se reflexione a cerca de que un colectivo es un mismo equipo donde la opinión de todos es importante y los problemas de la escuela son de todos.

Categoría 2: Definición del liderazgo y características del líder. En esta categoría los hallazgos evidencian que el liderazgo es relacionado por un lado con una posición de autoridad y propio de una persona encargada de representar a un grupo y por otro, es quien motiva, dirige, organiza y delega responsabilidades. El líder debe ser persistente en lograr el objetivo. Sólo en una opinión el líder debe involucrarse con todos en lo que se hace. De acuerdo a estas concepciones transcurren las prácticas de las educadoras. Donde algunas motivan, organizan y dirigen a sus alumnos para que aprendan. Pero en uno de los casos se observó una actitud exigente y controladora con los alumnos, limitándolos a recibir y ejecutar instrucciones. Esto es lo que ocurre dentro del aula. Sin embargo en el colectivo y con padres de familia, en actividades fuera del aula no hay organización para trabajar todas en conjunto por el mismo objetivo. Se limitan a aportar cada una lo que le toca. Es aquí donde se hace notar que las concepciones que se tienen sobre el liderazgo docente son ubicadas en lo individual dentro del salón de clases.

Ante lo expuesto cabe mencionar lo siguiente: de acuerdo al liderazgo distribuido la responsabilidad del liderazgo no recae en una persona que dirija a los otros, tampoco se le relaciona con autoridad, sino que involucra a todos los miembros de la organización dentro de la escuela y fuera de ella (Pont, Nusche & Moorman, 2009). Murillo (2006) destaca que en el liderazgo distribuido todos los involucrados en la organización o comunidad están en igualdad de oportunidades para participar, proponer e involucrarse en todas las actividades. Por otra parte Uribe (2005) dice que

independientemente de la función que se desempeñe dentro del centro escolar todos tienen la capacidad y responsabilidad de buscar un cambio en bien de todos.

Desde este punto de vista es importante retomar un nuevo papel en los docentes. Que sean ellos quien en constante comunicación y coordinación participen en la búsqueda permanente de aprendizaje, de nuevas estrategias y soluciones a las necesidades de lo que ocurre en la escuela. Cambiar la visión limitada que se tiene de liderazgo y trasladar esa capacidad a la totalidad de la escuela, influir en sus compañeros, los padres de familia y los alumnos. Motivándolos para que participen cada uno desde su función con la escuela. Siempre compartiendo esfuerzos en el colectivo para lograr el mismo fin.

Categoría 3: Me considero líder. Los hallazgos demuestran que no hay conciencia y seguridad de las capacidades como líderes. Por otra parte se reconoce que hay ciertas capacidades para participar como líderes pero no se actúa por temor al rechazo y la crítica. Además se considera que desempeñarse como líderes docentes es causa de problemas. También se tiene la idea que son habilidades propias de unas personas y por lo cual se le da la importancia en el centro escolar a un directivo, porque es este el encargado de guiar las capacidades de los otros. Se reconoce que no hay una cultura que favorezca al liderazgo docente. Una educadora en el momento de la entrevista reflexiona que tiene características de una líder cuando realiza determinadas acciones, esto demuestra que no hay en la práctica ese trabajo en colectivo que las lleve a considerarse líderes docentes.

Además esta inseguridad en su desempeño como líderes se confirma cuando dicen que tienen ciertos rasgos de liderazgo o que en algún momento son líderes. (York-Barr y Duke, 2004) reconocen que el liderazgo en la práctica docente desencadena problemas con los maestros que no reconocen el beneficio del liderazgo docente, por eso es importante la comunicación y el diálogo constante entre los maestros para lograr influir positivamente en los otros. Murillo (2006) dice que las capacidades en el liderazgo se pueden desarrollar paulatinamente. Para lograrlo es necesario tener el interés para promover el cambio. Sobre la opinión de que es necesario un directivo que guíe el liderazgo de las maestras Hargreaves (2008) comparte información importante encontrada en distintos estudios donde se demuestra que el éxito en el aprendizaje de los alumnos es influenciado por los maestros líderes y a su vez estos fueron guiados por el directivo. Lo que permite concluir que la distribución del liderazgo no quita a nadie de sus funciones, por el contrario la participación compartida y comprometida de todos refuerza la tarea educativa (Moreno y Valencia, 2009).

A manera de conclusión cabe mencionar que de acuerdo a lo expuesto es importante confiar en las capacidades de cada uno y encontrar el beneficio que para la educación tiene el trabajar en conjunto y que actuando con conocimiento e interés se está en posibilidades de influir en los otros. Es importante reconocer que ser líder no es exclusivo de una persona, que se puede actuar con liderazgo desde la función que se desempeña y que compartir las responsabilidades facilita la búsqueda de las acciones para lograr la meta.

Categoría 4. Ejercicio del liderazgo docente. Los hallazgos en esta categoría permiten reconocer que dentro de un mismo colectivo no hay afinidad en conceptualizaciones relacionadas al liderazgo y como consecuencia la diversidad de prácticas. Se tiene conocimiento de que hay liderazgos que más que un beneficio a la educación la perjudican porque no trabajan en función de una mejora. Sin embargo existen opiniones a favor del liderazgo que impone y controla. Se valora la presencia del directivo y la delegación de responsabilidades. Así mismo se reconoce que un liderazgo bien intencionado beneficia porque promueve el trabajo en equipo, busca soluciones y promueve cambios.

Cortés (2004) dice que el liderazgo autoritario es aquel que da órdenes, limita la capacidad reflexiva de la persona y genera sentimientos negativos como frustración. Por otra parte Murillo (2006) señala que desde el liderazgo transformacional el director funge como estimulador del cambio de la cultura escolar. Navarro (2008) propone renovar la cultura escolar jerárquica y adoptar una nueva cultura que promueva el trabajo en equipo y haga de la reflexión de la práctica su mejor herramienta para atender las problemáticas y el éxito en la enseñanza. Como consecuencia todos sus participantes comparten conocimientos, valores y creencias. De esta manera dice Fullan (2004) se generan y se aprenden nuevas ideas.

A manera de conclusión, quizá la diferenciación en el concepto es lo que lleva a diferentes prácticas y a una falta de cumplimiento de lo que se ha establecido como reglas de la escuela, vendría bien que como colectivo se unifique el concepto del ejercicio de un maestro líder para beneficio de la enseñanza. Pero para lograrlo se

requiere del compromiso y participación de sus integrantes para que promuevan un cambio de cultura en su centro y trabajen de manera colectiva compartiendo su experiencia y conocimiento de todo lo que involucra su práctica docente. De esta manera aunque cada práctica tenga sus propias características todas estarán enfocadas hacia el mismo fin.

Categoría 5: Cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes. Los hallazgos demuestran que en los profesionales de la educación el liderazgo docente está fuertemente arraigado con ideas de exclusividad de una función administrativa, de superioridad, el que dice la última palabra. Esto genera ambientes cerrados intolerantes a aquellos maestros que se atreven a promover algún cambio. Se encontró la opinión de que para destacar como líder se requiere de un contexto de poco conocimiento.

Sin embargo a pesar de las múltiples creencias que limitan el liderazgo docente es valorado por las maestras una cultura en donde el ambiente laboral da oportunidad para la expresión, comunicación y actitud de cambio. Ya que este ambiente promueve la participación de todos y con ello el liderazgo. Se compartieron opiniones que demuestran que las educadoras se desempeñan en un ambiente laboral permeado de libertad y confianza para proponer, expresar y llegar a acuerdos. El centro escolar está pasando por un proceso de cambio en la modo de trabajar, debido a que su directivo les brinda esa confianza y espacio para la participación del trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Generalmente en las escuelas se conserva una estructura con tendencia jerárquica en donde existen normas, valores y supuestos profundamente arraigados e inamovibles sostenidos por un liderazgo tradicional (González, 2003). Para pensar en un cambio Terrén (2004) dice, que se necesita una cultura que permita el desarrollo del liderazgo en el maestro. Esta nueva cultura se basa en la democracia y se caracteriza por la influencia compartida. Excluye los roles establecidos por la autoridad. Para York-Barr y Duke, (2004) en la nueva cultura se debe considerar el trabajo colaborativo para promover el liderazgo docente. Así mismo agregan que el desempeñarse todos los colaboradores como líderes no es motivo de causa para perder la responsabilidad que cada función les otorga. Pues los docentes siempre serán responsables del área pedagógica y los directivos de la previsión de recursos y ser guía para el trabajo colectivo.

Ciertamente se puede concluir que las creencias que se tiene sobre la función de una educadora y un directivo son una barrera para el desarrollo de líderes. Hay mucho por hacer para cambiar esa cultura restringida a la participación, por una que brinde confianza y seguridad a los docentes y los motive a aprender, a tomar decisiones y a trabajar colectivamente. Modificar la cultura no es sencillo, pero si es posible cuando se tiene una nueva visión de vivir la docencia, donde tenga lugar la cooperación, interacción y comunicación de manera constante para mejorar el aprendizaje de maestros y alumnos. Que haya compromiso y responsabilidad por lograr avances en el funcionamiento de todo el centro escolar.

Por lo que la actitud emprendedora de algunos o de todos deberá ser persistente en buscar influir en los compañeros de tal manera que se geste una nueva forma de trabajo.

Que se abandone la práctica aislada y se adopte una práctica compartida y reflexionada dentro del colectivo Como señala Fullan (2004) la cultura escolar que promueve el cambio no se da fácil, hay que crearla.

Categoría 6. Vivencias de liderazgo docente en el jardín de niños Siglo XXI.

Los hallazgos dan cuenta de que el liderazgo desde la práctica educativa no es algo que se practique, perdura una cultura en la que el maestro vive aislado en el aula con la responsabilidad de educar y solucionar problemas. El trabajo en equipo sigue considerándose sólo en actividades generales, sociales, culturales. Más no en compartir, reflexionar y mejorar la práctica. Los consejos técnicos no promueven el aprendizaje permanente de los maestros. No dan la oportunidad de reflexionar la práctica y buscar estrategias para mejorarla. Aun cuando hay iniciativa e interés de las docentes por promover cambios, no sucede por temor a no ser comprendidas ni apoyadas. La actitud de cambio de un colectivo depende de la visión del directivo de que la promueva o la coarte.

El centro escolar ahora cuenta con un directivo que motiva da confianza y oportunidad de expresar y elegir. Sin embargo en la práctica directa con el grupo se carece de este trabajo y del aprendizaje colectivo. La motivación por defender los espacios para compartir la práctica, buscar soluciones y tomar decisiones es un aspecto que no se hace visible. Respecto a los ambientes basados en la colaboración Terrén (2004) dice que son propicios para la motivación y el conocimiento. El liderazgo en la práctica docente dicen Pont, Nusche y Moorman (2009) acaba con el individualismo. York-Barr y Duke (2004) agregan que da fin al aislamiento laboral y crea una nueva

cultura. Es imprescindible adquirir un aprendizaje activo, a lo largo de la vida (Longwoth, 2005). Es importante considerar que los grandes cambios empiezan con la actitud de la persona, la confianza sobre sí mismo y sus conocimientos y el valor para dar el primer paso e influir en los compañeros. Si existe en el centro escolar la visión de un trabajo en equipo y la actitud positiva de un directivo, entonces es necesario llevar a cabo las buenas intenciones y traducirlas en acciones que concreten un trabajo en equipo para adquirir nuevos aprendizajes como docentes.

Categoría 7. Impacto del liderazgo docente en el aprendizaje de niños y maestros. Los hallazgos demuestran que la visión que se posee del liderazgo tiene un corto alcance. Aún cuando se reconoce que educar en el liderazgo tiene impacto a largo plazo, es algo en lo que no se incluyen las docentes para favorecer su crecimiento profesional. También entre lo que se sabe y se hace dentro de la práctica educativa, hay una gran distancia. Se pretende lograr en los niños capacidad y seguridad de hablar con criterio, con fundamento para defender su punto de vista, capacidad para resolver problemas, quizá se logre, pero es algo que no se está viviendo a nivel profesional entre las docentes. Un maestro líder, dicen York-Barr y Duke (2004) no nada más toma decisiones en su grupo, sino que promueve el trabajo colectivo. Dice Coronel (2005) los maestros líderes, promueven el cambio educativo, el impacto en el aprendizaje lo da la toma de decisiones compartida. Una buena estrategia en la cual los docentes tienen la oportunidad para adquirir y crear conocimiento sobre lo que hacen, son las comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Es fundamental que las docentes consideren lo importante que es su propio aprendizaje y crecimiento profesional. Para educar a otros en las competencias que se demandan en la actualidad, exige a los maestros renovar conocimientos. Además de las creencias que se tienen sobre el liderazgo docente, se hace presente el creer que el maestro posee suficiente experiencia y conocimiento o bien que la actualización profesional está fuera del centro escolar. La posibilidad de crear una dinámica entre docentes que las guíe hacia un aprendizaje compartido y permanente no se piensa, no se vive. Las educadoras limitan sus capacidades de liderazgo al aula, subestiman sus conocimientos e influencia debido a las experiencias que se tienen en cuanto a la cultura organizacional jerárquica que perdura en la mayoría de las escuelas. Hace falta lograr un compromiso con ellos mismos, con sus compañeros y la confianza en que el aprendizaje profesional se puede promover desde el interior del centro escolar (York-Barr y Duke, 2004).

Categoría 8. Aspectos del liderazgo que influyen en los otros. Los hallazgos demuestran que la función del docente líder va más allá de simplemente acercar a los alumnos al aprendizaje, importa cómo lo hace, su actitud, valores y conducta, porque también educan. Lo mismo sucede entre compañeros maestros, en el colectivo no es suficiente aportar ideas hay que influir en los otros y dejar huella. Las educadoras ponen en práctica aspectos de otros que en ellas marcaron influencia como la confianza que se da a los alumnos, la persistencia para no desistir y creer que con entusiasmo y motivación se pueden hacer cosas nuevas. Murillo (2006); York-Barr y Duke (2004) comparten que el liderazgo es la capacidad para influir en los compañeros.

Por su parte Coles (2006) hace énfasis en que el liderazgo que se requiere para causar influencia a de atender el lado humano propio y de los otros y unir razón, emoción, mente y cuerpo. El maestro debe confiar en su capacidad de influencia que tiene y darse cuenta que no es suficiente aplicar una metodología ya establecida dentro de un horario correspondiente. Desde el espacio que le ocupa el aula y el centro escolar puede lograr grandes cambios porque tiene la oportunidad de influir en los compañeros, alumnos, padres de familia y comunidad en general. Ante esto se puede notar que su campo de acción y oportunidad de influencia es muy amplia, pero falta valor en la toma de decisiones, confiar en sí mismo y deseos de hacer de la educación un sistema mejor.

4.3. Confiabilidad y validez

Para validar los datos obtenidos de las entrevistas se someten a un proceso de triangulación en donde los mismos participantes que dieron origen a los datos tienen la oportunidad de leer y reflexionar sobre sus aportaciones. En caso de que lo consideren necesario hacer observaciones para modificar, con el propósito de expresar fielmente la idea que tienen de la situación. En palabras de Stake (2010) la revisión de los datos por parte de los interesados equivale a revisar la exactitud de la redacción que se hizo con lo que ellos expresaron. Los datos fueron expuestos en una tabla a los participantes para que tuvieran la oportunidad de verificarlos y confirmar o corregir alguno (Valdés, 2010).

En este caso, las participantes estuvieron de acuerdo en los datos que se les presentaron, confirmando que efectivamente las frases registradas al momento de la entrevista y la transcripción de la misma corresponden a las ideas que ellas quisieron

transmitir. A excepción de una de las educadoras que sí señaló en dos aspectos que por favor se cambiara la redacción más no la idea de lo que ella quiso decir. Esto porque hizo uso de frases habituales y al leerlas le parecieron que no correspondía con el lenguaje de una profesional, por ejemplo a la M3 la frase: “*hay nos vamos jalando*” al leerla sintió que aludía a una falta de respeto, sin embargo buscó palabras más apropiadas que expresaran la misma idea por ejemplo: “*aceptamos las propuestas de las compañeras*”. Esto en nada cambio la esencia de la respuesta en la entrevista y se siguió conservando la idea que en un principio quiso externar. La siguiente tabla presenta un ejemplo de la información tratada en la categoría 5 sobre cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes. El resto de la información que se sometió a este proceso se presenta en la tabla completa del member checking en el (Apéndice O).

Tabla 1

Member Checking

Categoría: Cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes.	Member checking
M3: “ <i>Se nos ha dado mucho el apoyo, la confianza para que nosotras exponamos lo que sentimos unas tenemos unas mentes más abiertas que otras, entonces hay nos vamos jalando.</i> ”	<i>Hay nos vamos jalando no se oye bien mejor: unas tenemos mentes...una...serian más abiertas y aceptamos las propuestas de las compañeras.</i>
M2: “ <i>a lo mejor que exista una actitud de aceptación al cambio</i> ” “ <i>En un ambiente muy cerrado donde no te permiten aportar tus ideas, a lo mejor va a llegar el momento en que voy a desistir o insistir hasta llegarles por su lado como dicen.</i> ”	<i>Todo está bien</i>
M1: “ <i>En la escuela si todos somos líderes, a lo mejor porque se nos toma en cuenta nuestro punto de vista, nos seguimos todas, unas a otras</i> ”.	<i>De acuerdo</i>

4.3.1. Proceso de triangulación. La triangulación se vuelve necesaria para demostrar que en el proceso de investigación se recogieron y registraron los datos con el mayor parecido a la realidad, con el propósito de expresar la opinión de las educadoras lo más parecido a su forma de pensar y así lograr una comprensión de los hechos al igual que quien los recogió (Stake, 2010). Por otra parte, para disminuir a lo más mínimo la posibilidad de distorsiones en la información recabada o sesgos por parte de los participantes o del investigador se procedió a comparar los datos de las entrevistas con las observaciones y así determinar su nivel de credibilidad, aplicabilidad y dependabilidad.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) cada uno de estos conceptos tiene la única intención de validar y confirmar datos. Así entonces se puede decir que la credibilidad consiste en comprobar si se ha captado el significado del dato en su totalidad con la profundidad que los participantes quisieron comunicarlo. Esto involucra la capacidad del investigador en el área comunicativa para dar a conocer plenamente las ideas, pensamientos o sentimientos de las personas involucradas.

Respecto a la aplicabilidad se puede mencionar que es un criterio con el cual se pretende contribuir a aportar conocimiento sobre el caso estudiado y que en un determinado momento esta información pueda servir al lector a entender otros casos. En cuanto a la dependabilidad esta pretende evitar hacer conclusiones de una sola fuente de datos, de ahí la importancia de comparar lo dicho en la entrevista con lo registrado en la observación que corresponde a lo que hacen los participantes en su campo de trabajo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El proceso mediante el cual se llevó a cabo la comprobación de los datos agrupados en las categorías se muestra en el siguiente ejemplo de la Tabla 2. El resto de la información se encuentra en el (Apéndice P).

Tabla 2

Proceso de Triangulación

	<i>Categoría 1. Desempeño de un maestro líder en el centro escolar</i>
<i>Empleo de estrategias para el aprendizaje.</i>	<p><i>Convergencia</i> <i>“Tiene mucho que ver el ambiente que tu generes en el aula, que lo propicies de lo contrario no sucede...que ellos me tengan la confianza” (Apéndice H). (Entrevista M3, pregunta 3).</i></p> <p><i>“vengan vamos a sentarnos aquí, ya nos queda poquito tiempo ya están por llegar las mamás”. ¿Qué hicieron hoy? haber no estamos escuchando...acuérdense que debemos respetar la regla, escuchar a los compañeros” (Apéndice T, rejilla de observación).</i></p> <p><i>“enseñarlos a tomar decisiones ya sea el ambiente que tu creas en el grupo y en el respeto y la confianza que tu generes con los alumnos y los padres de familia”. (Apéndice H). (Entrevista M2, pregunta 7).</i></p> <p><i>Involucra al grupo en consenso para tomar decisiones... Involucra a los niños en las actividades...Los motiva a aprender” (Apéndice S rejilla de observación M2).</i></p>
	<p><i>Contradicción</i> <i>“que busques estrategias para que los niños aprendan, por ejemplo yo digo guiarlos siempre para que ellos realicen las cosas como tú se las pides”. (Apéndice H). (Entrevista M1, pregunta 3).</i></p>
	<p><i>Inconsistencia</i> <i>“maestra ya no quiero trabajar” la M1 cruza los brazos y dice: “póngase a trabajar ya va a sonar la campanita. (Apéndice R, rejilla de observación).</i></p>

Del proceso de triangulación donde fueron contrastados los datos tanto de las entrevistas como de la observación se encontró lo siguiente:

Categoría 1. Desempeño de un maestro líder en el centro escolar

Es el maestro el encargado de buscar diversas estrategias para un aprendizaje activo, reflexivo pero también se evidenció que hay casos en los cuales las estrategias de

enseñanza del maestro no permiten este aprendizaje activo en los niños. Ambas respuestas surgieron en un mismo centro escolar. (Apéndice P).

En la sub categoría Actúa con conocimiento y toma decisiones se confrontó una de las cuatro respuestas con la práctica y se encontró que no se lleva a cabo lo dicho en la entrevista, al menos no en todas las situaciones. En relación a atender de manera primordial el área socio afectivo de los niños, se comprobó que a los niños se les miente en determinadas ocasiones. (Apéndice P).

Categoría 2. Definición del liderazgo y características del líder

En la sub categoría concepción del liderazgo en tres de las cuatro respuestas se comprueba que la concepción que se tiene del liderazgo es con relación a la persona que dirige y organiza pero en contradicción de acuerdo al instrumento de investigación en la rejilla de observación se comprobó que no en todas las situaciones hay organización entre el colectivo lo que demostró que la comunicación entre el colectivo no es muy eficiente y toman decisiones de manera improvisada. (Apéndice P).

En la sub categoría características del maestro líder en dos de las cuatro respuestas proporcionadas en la entrevista se coincide en que el liderazgo del maestro esta relacionado con ser personas muy activas, muy persistentes que persiguen un fin. (Apéndice P).

Categoría 3. Me considero líder

Se comprobó que se reconoce que todas las personas tienen capacidad de líder lo contradictorio es que las respuestas también evidencian que el liderazgo no se manifiesta porque hay miedo a tener problemas por enfrentarse como líder, entonces las educadoras se quedan calladas, esto se contradice cuando en la sub categoría de Características del maestro líder le atribuyen el carácter de persistencia. Por otra parte se menciona que no se reconocían como líderes, esto comprueba que no se desempeñan como líderes en su práctica. También se contradicen al manifestar la falta de confianza en sus capacidades de liderazgo. (Apéndice P).

Categoría 4. Ejercicio del liderazgo docente.

En la sub categoría Ejercicio del liderazgo docente que promueve la participación se coincide en la importancia de contar con un directivo sin embargo en la práctica de acuerdo al instrumento de investigación, la rejilla de observación se comprobó que aún con directivo las reglas y los acuerdos se rompen. (Apéndice P).

En la sub categoría ejercicio del liderazgo autoritario se comprobó con la confrontación de los datos obtenidos en la entrevista con los resultados de la observación que la maestra cuyo concepto de liderazgo es de mando, efectivamente lleva a cabo su práctica docente bajo características rígidas donde las decisiones son tomadas en todo momento por la maestra. (Apéndice P).

Categoría 5: Cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes

En la sub categoría valores, reglas y creencias se comprobó que existe respeto entre el colectivo. Con relación a las reglas que las rigen como organización se constató que no es algo en lo que tengan compromiso por cumplir. Respecto a las creencias se comprobó que continua vigente la creencia de que el líder tiene la razón, la experiencia y el conocimiento y que esas creencias limitan el ejercicio del liderazgo del maestro. También se comprobó que las educadoras son tomadas en cuenta por el directivo para la toma de decisiones. (Apéndice P).

En la sub categoría ambiente laboral se comprobó que para el desarrollo del liderazgo docente es importante la confianza, tomar en cuenta la diversidad de opinión, el trabajo en equipo y dar la oportunidad de expresión, la comunicación, plantear propuestas e influir en los otros. (Apéndice P).

Categoría 6. Vivencias del liderazgo docente en el jardín de niños siglo XXI

En la sub categoría expresión de ideas y conocimiento se comprobó que no hay intervención de maestros líderes en el estudio y reflexión para compartir y mejorar la práctica. El trabajo en equipo gira en torno a organizar festivales, campañas, visitas, documentación entre otras actividades y no hay tal entusiasmo y compromiso por las reuniones para el estudio de la práctica, las ven como parte de sus obligaciones y debido a ello son suspendidas con facilidad. Las reuniones de consejo técnico son llevadas a

cabo sin sentido, no propician suficientemente la reflexión y el aprendizaje de las docentes. (Apéndice P).

En la sub categoría actitud al cambio una de las respuestas en las entrevistas expresó la disposición de las maestras al cambio pero se contradijo con lo obtenido a través del instrumento de investigación en la rejilla de observación donde se comprobó que cada maestro se hace responsable nada más de lo que le toca hacer según lo acordado y que se siguen llevando a la práctica actividades tradicionales carentes de significado para los niños. (Apéndice P).

Categoría 7. Impacto del liderazgo docente en el aprendizaje de niños y maestros

En la sub categoría gestiona el aprendizaje y detecta problemas hay coincidencias en las respuestas para confiar en que el liderazgo del maestro contribuye satisfactoriamente al logro de aprendizaje en los alumnos. Que los maestros líderes son capaces de identificar y atender las problemáticas que afecten el aprendizaje. Sin embargo al compara las respuestas de las docentes con los datos obtenidos mediante el instrumento de investigación en la rejilla de observación se comprobó que las educadoras limitan la actuación de su liderazgo al aula a lo relacionado directamente con lo que compete a la clase. Fuera de ahí las educadoras no se involucran en la atención de problemáticas. Se identificó que existe un caso de obesidad en un alumno y que empieza a ser rechazado por otros, sin embargo no se le está dando la debida importancia por parte del colectivo. (Apéndice P).

En la sub categoría favorece el liderazgo se verificó que se tiene conocimiento de que el liderazgo se desarrolla en los alumnos con maestros líderes. También se comprobó que existen las prácticas que limitan el aprendizaje de los alumnos cuando estos son atendidos por maestros que tienen un concepto del liderazgo relacionado con autoridad. (Apéndice P).

Categoría 8. Aspectos del liderazgo que influyen en los otros

En la sub categoría valores y actitud se comprobó que la actitud y valores del maestro son causa de influencia en los alumnos. Que la personalidad se va moldeando con las experiencias que se van viviendo. (Apéndice P).

Capítulo 5

Conclusiones

La finalidad de este capítulo es dar a conocer los principales hallazgos que se obtuvieron al realizar la investigación encaminada a dar respuesta a la pregunta general: ¿Qué caracteriza la cultura del Jardín de Niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente?

La información se presenta en dos apartados, en el primero se reunieron los hallazgos resumidos en su mayor esencia. Se considero importante darles una presentación coherente con los principales conceptos que dieron respuesta a la pregunta general y a las específicas, así como a los objetivos. En el primer apartado se presentan los hallazgos que expresan lo más significativo en relación a la cultura escolar, las características del maestro líder, los beneficios del liderazgo docente a la educación y las funciones de un maestro líder.

En los cuales se puede identificar que el liderazgo es conocido conceptualmente por las maestras más no llevado a la práctica. Las maestras delimitan su participación a lo que corresponde en el contexto del aula. En este apartado también se comparten futuros cuestionamientos que en su momento podrán dar origen a otras investigaciones. Se presentan las limitantes que se tuvieron al llevar a cabo la investigación. Dentro de las cuales se ubican la falta de tiempo para profundizar más en la investigación y conocer la opinión de otros participantes y la actitud negativa de una educadora.

En el segundo apartado se comparten las recomendaciones derivadas de la experiencia vivida en el proceso de la presente investigación. Señalando como importante para el trabajo colaborativo la estrategia de implementar en la escuela las comunidades de práctica. Que su vez favorecen el aprendizaje permanente del maestro y le brindan la oportunidad de mantenerse actualizado con la posibilidad de adaptarse a los constantes cambios.

5.1. Resumen de los hallazgos

Los hallazgos presentados en este apartado tienen como fin buscar elementos que ayuden a encontrar respuesta a la pregunta general que guió el proceso de investigación, la cual se le denominó de la siguiente manera: ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente? de igual forma también se buscó responder otros cuestionamientos, los cuales se establecieron con el propósito de profundizar en el tema de la cultura escolar y el liderazgo docente por medio de las respuestas de las educadoras, a lo que se definió como preguntas específicas, las cuales se describen a continuación: ¿Qué beneficios se pueden obtener en el Jardín de Niños al fomentar el liderazgo en la práctica docente entre educadoras? ¿Qué características hacen posible que las educadoras logren desempeñarse en la escuela como líderes en la práctica docente? ¿Qué funciones pueden ejercer en el Jardín de Niños las educadoras que son reconocidas por sus colegas como líderes en su práctica docente?

La investigación en el Jardín de Niños Siglo XXI arrojó datos importantes desde la opinión de cuatro educadoras para conocer la cultura escolar a favor del liderazgo docente. De acuerdo a los hallazgos encontrados se obtuvo conocimiento sobre el problema planteado y se logró hacer conclusiones sobre las características de una cultura escolar que permite la participación de educadoras líderes en su práctica docente. En dicha cultura se valora la toma de decisiones oportuna y eficaz de los maestros, el que promueva el respeto a la diversidad de opiniones, que atienda el lado afectivo de las personas, que establezca seguridad en todos sobre sus capacidades y que defina con precisión las reglas que orientan la actuación de todos los participantes para llegar a acuerdos en común. Se concede también importancia a la presencia de un directivo para que lo anterior suceda y haga la función de guía, que motive la actuación, genere un clima de confianza para emprender cosas nuevas, en la cual todas puedan participar expresando y aportando ideas, sentimientos y puntos de vista para renovarse en la práctica.

Las educadoras señalan que el directivo junto al que laboran ahora les ha permitido expresar ideas, sentimientos, opiniones y hacer propuestas. También manifiestan que gracias a ello han cambiado su postura referente a la dinámica de trabajo y que ahora tienen más disposición a cambiar aspectos de la práctica. Como por ejemplo, a escucharse entre ellas y seguir juntas en equipo para llevar a cabo lo planeado. Reconocen que un ambiente en donde existe libertad de expresión, se logra cuando se da la confianza para hablar. Resultados similares se comparten en el estudio de Alvarado, Prieto y Betancourt (2009),-que reconocen la importancia de la presencia

del director como líder que guía e influye en el consenso y motivación de sus compañeros. Que procure un clima de confianza y comunicación. La motivación aparece como la estrategia movilizadora de interés por participar, aprender y mejorar.

Aún con estas opiniones se comprobó que las participaciones de las maestras son en relación a la aportación de ideas y propuestas, exclusivamente en lo que se refiere a actividades culturales, sociales, administrativas. En lo referente a lo pedagógico y lo que corresponde a un trabajo colaborativo como lo propone (Maldonado (2007) donde se estimula el aprendizaje, se discuten los problemas y se argumentan las soluciones, es algo que no se da. Las educadoras no dialogan hacia una búsqueda de entendimiento y práctica del aspecto curricular (Navarro, 2008). Esto confirma que cada educadora vive y resuelve su práctica en la intimidad de su salón. En lo que respecta a las reuniones de consejo técnico, se concluye que no generan un ambiente de confianza, reflexión y de aprendizaje. Existe miedo en las educadoras a expresar sus dudas e inquietudes y no ser comprendidas. Esto incita a reflexionar que no hay un desvanecimiento del poder jerárquico mencionado por York-Barr y Duke (2004) que de oportunidad al trabajo colaborativo entre colegas.

Aunque las educadoras valoran aspectos como los recién presentados, la cultura que se ha creado en el centro escolar en lo que corresponde a la organización de las actividades y cumplimiento de sus deberes, ha dado cabida a la constante improvisación y malos hábitos, entre ellos el de puntualidad y otras reglas que tienen establecidas. Lo que repercute en la desinformación de las educadoras sobre sucesos ocurridos o cambios en lo que ya está organizado. Esta cultura afecta también a la preparación anticipada de

las actividades y materiales para la clase, así como de hacer una reflexión diaria de la práctica. Siguiendo esta línea se puede decir que la percepción que las educadoras tienen de un clima organizacional las ha llevado a un estado de convivencia en donde las reglas se establecen pero no se cumplen. Y donde la participación, compromiso y entusiasmo de cada una como señala González (2003), generan un clima desfavorable a la organización escolar.

Se concluye que, dentro de una cultura escolar, es importante que se modifiquen vicios, rutinas o actitudes, que al paso del tiempo terminan por transformar completamente la dinámica escolar, cayendo en una cultura cómoda y desmotivada. Estos aspectos implícitos que dan forma a la cultura escolar van delimitando las reglas que de acuerdo a González (2003), son derivadas de lo que se valora en el centro escolar y de las creencias de las personas que conforman la escuela. La nueva cultura escolar que dará paso a que las educadoras sean líderes en su práctica docente deberán formarlas ellas mismas desde el interior de su centro escolar. Atendiendo con prioridad la interacción y comunicación que les permita la cohesión de un excelente equipo de trabajo, preocupado por su aprendizaje y el de los niños. Será necesario que reflexionen los valores, las reglas y las creencias que posean para dar cabida sólo a aquello que les conceda desempeñarse como líderes de su práctica docente. No será algo sencillo, tampoco debe ser impuesto, pero con acciones y el compromiso de todos como recomienda Fullan (2004) se hace posible.

Un buen inicio para el cambio de la cultura escolar será, reflexionar los tiempos que las educadoras permanecen en la escuela y en qué medida los aprovechan para

compartir estrategias, conocimiento, buscar soluciones y tomar decisiones en colaboración. Lograr esto demanda por parte de los maestros líderes detectar aquellos momentos que son invertidos en banalidades y más aún, con ello estarán demostrando que desean seguir aprendiendo, así lo explica Palomares y González (2007). Es importante encontrarle sentido a esos espacios de estudio y reflexión dicen York-Barr y Duke (2004), porque en ellos se da el trabajo colaborativo y se detectan las necesidades que tienen de nuevos conocimientos, sólo entonces serán defendidos por las mismas educadoras para que nada los impida.

En síntesis, el colectivo del centro escolar no aprovecha los tiempos para reflexionar la práctica docente. Como por ejemplo los que se tienen ya programados, el llamado “tiempo corto” que es una estrategia para la reflexión de la práctica. Se comprobó que este espacio para el estudio no es defendido por las educadoras para llevarlo a cabo. Fácilmente lo posponen para ocupar el tiempo en la organización de los eventos que hacen de proyección a la comunidad y en preparar los materiales que para ello requerirán. También es un tiempo que utilizan para resolver cualquier asunto que les soliciten resolver, en otras palabras es un espacio que fácilmente adaptan a cualquier demanda.

Es relevante hacer de la escuela una organización eficiente (Fullan, 2004), basada en la reflexión constante de la práctica que ayude a los maestros a analizar su quehacer docente y buscar nuevas opciones para mejorar el aprendizaje en forma colaborativa. Que identifiquen que su compromiso es con la enseñanza. En esto radica el valor de promover la creación de una cultura con la participación de educadoras líderes.

Estas educadoras líderes que participarán en la renovación de la cultura escolar demandan tener ciertas habilidades y características. Los hallazgos demuestran que las características de un líder tienen que ver con la capacidad para influir y motivar a los otros, ser persistente ante las dificultades para lograr el objetivo. Promover el cambio y tener la iniciativa de buscar estrategias para solucionar problemas. Es una persona capaz de generar seguridad y confianza para hablar, para actuar, organizar, dirigir y delegar responsabilidades. Características que coinciden con las que Lupano y Castro (2008) enuncian al decir que el liderazgo es un proceso de influencia y está dirigido a lograr un propósito.

Otras características de acuerdo a Coles (2006) complementan las mencionadas por las educadoras, estas son, ser capaz de reflexionar a cerca de todo lo que sucede en su entorno y comprender que las emociones juegan un papel determinante en los hechos que afectan o benefician el trabajo o aprendizaje. Hacer de la comunicación y el dialogo una herramienta que permita influir en los otros, tomar decisiones y promover el trabajo colaborativo (York- Barr y Duke, 2004). Para lograrlo se requiere quitar las creencias que asocian al liderazgo docente con la exclusividad de una función administrativa, una característica innata, de superioridad, el que dice la última palabra.

Para las educadoras, ser líder es un aspecto que en ellas lo consideran de manera limitada. Más bien dicen, el liderazgo es algo innato, de lo cual expresan que tienen un poco. Sin embargo estas ideas que se tienen sobre un líder aluden a lo propuesto por la teoría de los rasgos, pero carecieron de éxito debido a que no se encontró manera de comprobar que los líderes nacen con estas habilidades (Lupano y Castro, 2008; Murillo,

2006). Por otra parte, las educadoras tampoco tienen la plena conciencia de sus capacidades de líder y más aún, manifiestan que las habilidades de líder las desempeñan a veces o en determinados contextos solamente.

Esto debido a que ser líder es causa de problemas en el medio laboral, les representa obstáculo para continuar con su función porque aquellos líderes son vistos mal, son criticados. York-Barr y Duke (2004) coinciden en este punto diciendo que, el liderazgo docente provoca distanciamiento y conflicto, incluso puede llegar a generar resentimiento entre colegas. A pesar de esto las educadoras comparten que en el actual centro escolar son líderes porque expresan sus ideas y sentimientos. Y en el grupo porque permiten a los niños pensar con criterio, expresar y escuchar, tomar decisiones. Pero nuevamente se manifiesta que esta capacidad se lleva a cabo de manera fragmentada.

Para ellas, quienes llevan a cabo tareas de liderazgo, son aquellas personas como la directora del Jardín de Niños y aquellas otras que tienen un puesto formal de dirección. Como lo menciona York-Barr y Duke (2004) no hay conciencia de la posibilidad que tienen los docentes de que pueden desarrollar competencias de liderazgo, pues no son ellas las que se encuentran en una posición de dirección en la organización escolar. Si bien, pudiera haber rasgos de liderazgo en sus descripciones que hacen, ejercen competencias, habilidades y conductas de liderazgo con sus alumnos propiamente en el aula, pero no entre los mismos docentes, ni mucho menos fuera de su salón de clases.

En la misma forma en que se define el liderazgo se practica. Se confirmó que hay educadoras promotoras de aprendizaje y otras que controlan y obstaculizan la autonomía del individuo. Por otro lado también se confirma que no todas las actividades realizadas por las docentes demuestran la definición que le atribuyen al líder, la de organizar. Lo que corrobora la falta de comunicación entre el mismo colectivo.

Pero no todo lo que se ha mencionado es lo único que corresponde a lo que el maestro líder debe hacer, York- Barr y Duke señalan que es muy importante la toma de decisiones oportuna y eficaz de los maestros en todo momento. Por lo que se requiere tener conocimiento de su invaluable función. Se constató que las educadoras le dan suma importancia a estar preparadas, conocer las áreas a atender en los niños para que estos se desarrollen de manera armónica. Sin embargo se comprobó que esta área es atendida sólo en el aula, en el tiempo en que la maestra está aplicando sus estrategias para la clase. Lejos de ahí en cualquier otra situación ya no se ocupan de la formación afectiva y social del niño y de las situaciones que al niño le generan problema y limitan en el aprendizaje.

Lo anterior demuestra que en el centro escolar las educadoras no se desempeñan como líderes de su práctica, aun cuando ellas mismas reconocen que el docente líder es aquel que tiene interés por detectar y atender problemas que obstaculizan el aprendizaje infantil, desarrollan en los alumnos aprendizajes duraderos, pensamiento crítico, resolución de problemas, autonomía y liderazgo. Esto evidencia que las educadoras le conceden mayor importancia al liderazgo del maestro enfocado sólo para atender el aprendizaje de los niños.

En ningún momento se reconoce que ser líder en la práctica docente promueva el aprendizaje del mismo maestro. Así se concluye que las maestras relacionan el liderazgo docente nada más en lo que ocupa la atención hacia los niños. Situación que de acuerdo a Hargreaves (2008) no es así, debido a que los maestros reconocidos como líderes, aceptan que trabajar colaborativamente, es beneficioso para su aprendizaje y por ende para el fortalecimiento de la práctica educativa porque impacta en mejores aprendizajes para los alumnos. Este aprendizaje colaborativo es considerado por (Navarro, 2008) como una estrategia que de ser llevada a cabo de manera continua, elimina las prácticas individualizadas, para que en conjunto se tomen decisiones y se busquen soluciones. Crear los espacios para compartir las practicas es un buen comienzo para darle sentido al trabajo colaborativo.

Si bien es cierto hay que cumplir con un sinfín de actividades y requisitos que burocráticamente no se pueden evadir, al interior del centro escolar son las docentes quienes administran y organizan los tiempos, entonces será importante que empiecen por poner en práctica los beneficios del liderazgo que dentro del concepto que ellas tienen equivale a dirigir y organizar. Pero ahora desde un trabajo colaborativo para hacer de todas las actividades algo significativo. Hacer del papel protagónico que el maestro tiene en el acto educativo una herramienta para erradicar aquellas actividades monótonas para los niños que a pesar de las reformas educativas, perduran. En esta investigación se comprobó que se sigue ocupando tiempo en preparar eventos donde la planeación está a cargo nada más del adulto y el niño sólo recibe instrucciones de qué hacer y cómo hacerlo.

En los centros escolares donde participan maestros líderes no hay cabida para tales actividades, que más que aprendizaje desencadenan monotonía. Las educadoras han de reflexionar sobre actividades como las descritas en el párrafo anterior y hacer de ellas una oportunidad que permita a los niños una reelaboración de conceptos que sean significativos dentro de su contexto (Garita, 2001). Desplazar aquellas actividades sinsentido para los niños por otras que permitan una verdadera interacción y motivación que provoquen cambios en su aprendizaje (Viera, 2003).

Desde este punto de vista, el maestro líder funge como generador de aprendizajes, por ello debe ser guía y dirigir en todo momento su quehacer docente hacia el aprendizaje significativo de los alumnos y del propio. Dentro de los hallazgos una de las funciones que le atribuyen al maestro líder es delegar responsabilidades y cuidar que todos cumplan con la encomienda. Además tanto con los alumnos como en el colectivo reconocen que un maestro líder debe motivar, es el responsable de crear un ambiente de confianza que propicie la comunicación y expresión de los demás. Se comprobó que la función docente se vive su como si se tuvieran responsabilidades distintas: atender el grupo y cumplir con lo que demanda el centro escolar al colectivo.

Cuando lo verdaderamente importante es, que como colectivo no fragmenten esas funciones y capacidades, que vivan la práctica docente desde una visión holística (Longworth, 2005; Uribe, 2005; Vega y Quijano, 2010) en donde tanto alumnos como maestros y padres de familia participen en la adquisición de nuevos aprendizajes para crecer juntos como sociedad y eso se logra única y exclusivamente cuando los maestros toman la decisión de aprender.

La estrategia que ayuda a eliminar esa participación diferenciada de lo que hacen dentro del aula y en el colectivo, es la de comunidades de práctica donde el interés por aprender involucra a todas las personas que trabajan conjuntamente, participando cada uno desde la función que desempeñe. El aprendizaje desde esta estrategia se favorece colectivamente y se benefician los maestros y los alumnos (Wenger, 2001).

Los resultados obtenidos de la investigación confirman en gran parte los supuestos planteados con anticipación en el capítulo 1.

La opinión de las educadoras confirmó que es criticada aquella conducta de liderazgo entre colegas. Que efectivamente prevalece la cultura de que el liderazgo es propio de funciones directivas y que el área pedagógica carece de la influencia del liderazgo.

Los tiempos dedicados a la reflexión de la práctica docente como las reuniones de consejo técnico y los tiempos cortos no se viven con interés, las llevan a cabo porque son una más de sus obligaciones pero no se aprovechan en función del aprendizaje de las maestras.

Las educadoras no se sienten seguras de su capacidad de liderazgo porque en la cultura escolar siempre ha prevalecido la idea de asociar el liderazgo con capacidad de dirigir la escuela y lo relacionan con la función del directivo.

Otro supuesto más que se confirma es que la educadora ve limitada su función al espacio que ocupa el aula, es donde siente que debe poner más énfasis en su participación, directamente con el grupo.

Por último la práctica de la educadora se concibe como una práctica aislada dato que fue confirmado cuando se reconoce que la toma de acuerdos y decisiones como colectivo, no incluye la práctica docente.

Los resultados en este proceso de la investigación permitieron lograr el siguiente objetivo general de la investigación: “Con la realización de este estudio se pretende conocer sobre las características de la cultura escolar que contribuyen para que las educadoras desarrollen su liderazgo en su práctica docente como un medio que les permita realizar acciones de colaboración con sus colegas en la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje de ellas mismas y de sus alumnos”.

Junto a las preguntas específicas enunciadas al inicio de este apartado que se atendieron con la información presentada, también se favoreció el logro de los objetivos específicos, al conocer la opinión de las educadoras sobre los beneficios que desde su punto de vista, se obtienen en un centro escolar al fomentar el liderazgo en la práctica docente entre las educadoras. También se permitió conocer desde la opinión de las maestras y de la literatura científica las características de las educadoras líderes que promueven el trabajo colaborativo en el centro escolar. Así mismo se obtuvo conocimiento sobre las funciones de las educadoras que son reconocidas como líderes en su práctica docente y que logran ejercer influencia en el centro escolar.

Haber encontrado información favorable tanto al planteamiento general como a las preguntas y objetivos específicos genera interés por profundizar más sobre aspectos relacionados en torno al liderazgo docente y la cultura escolar que lo favorece. Lo cual

lleva a identificar nuevas preguntas. Entre los cuestionamientos posibles se identifican los siguientes: ¿Qué acciones permiten disminuir la arraigada práctica en el maestro de que su función se limita a la atención de los niños en la exclusividad de un espacio? ¿Qué es necesario incluir en los planes y programas de estudio en el nivel normalista para que egresen maestros con plena confianza en su capacidad de liderazgo docente? ¿Qué dinámica de trabajo es necesario implementar para que se propicie en los maestros la responsabilidad de su propio aprendizaje? ¿Qué factores predominan para que el maestro no tome la iniciativa de generar cambios en su práctica? ¿De qué manera la institución puede incluir a padres de familia y miembros de la comunidad a formar parte de la generación de conocimiento sin perder su autonomía?

Se considera que estas preguntas son una parte de muchas otras que pueden contribuir a dar origen a nuevas investigaciones. Por otra parte, aún cuando se hayan logrado resultados favorables al propósito de la investigación, no por ello hace pensar que no hubo limitaciones en la realización del presente estudio. Por lo que cabe mencionar que las limitantes que se presentaron al llevar a cabo la investigación fue el no haber logrado que una más de las educadoras del centro escolar aceptara participar formando parte de este estudio. Sin embargo en dos de las entrevistas que se practicaron, hizo presencia en el lugar para percatarse sobre la actividad que se estaba llevando a cabo.

El tiempo también fue una limitante porque por respeto a las docentes que amablemente decidieron participar se hizo uso de pocos días para la investigación. De

haber sido posible la instancia del investigador en la escuela por más tiempo se hubieran abordado más datos y con mayor profundidad.

Hubiera sido interesante conocer la opinión de las madres de familia sobre la función de las maestras. Haber asistido a un consejo técnico consultivo, pero en este caso el factor tiempo si fue limitante porque no sólo se presento por parte del investigador sino que también en la zona escolar hubiera sido necesario agendar con anticipación para no afectar.

En síntesis del apartado y la información que lo conforma cabe resaltar que para generar un cambio de cultura que favorezca la participación de educadoras líderes y mantenerla en el transcurso del tiempo, requiere que el colectivo participe con compromiso y responsabilidad. Haciendo de la organización un espacio de reglas y acuerdos que desde un principio determine con claridad el fin que persiguen como institución. Que mediante consenso elijan los valores que les darán sustento, pero no basta plasmarlos en un papel para formar el proyecto escolar y cumplir un requisito administrativo, hay que vivirlos, practicarlos, estar pendiente de que se cumplan y esto se logra únicamente cuando todos participan con entusiasmo, convencidos de su labor decente y del impacto que su intervención tiene en el crecimiento de la institución. Para ello es importante que todos se involucren, que hagan del trabajo y el aprendizaje una actividad placentera (González, 2003).

Atender aspectos tan sencillos como delimitar las reglas y los valores que los guían como institución y comprometerse a respetarlos llevándolos a cabo como se

considera pertinente ayuda a establecer un entorno escolar agradable para el trabajo y benéfico para el aprendizaje de los maestros y alumnos. Por ello y de acuerdo al conocimiento que brindo el proceso de investigación se comparten algunas recomendaciones.

5.2. Formulación de recomendaciones

Como menciona González (2003), cultura son todas y cada una de las reglas, comportamientos, creencias, valores y rutinas y todo aquello que se va institucionalizando de manera informal en la organización del centro escolar y que pueden beneficiar o perjudicar. Por ello se recomienda que en el centro escolar se implementen una serie de estrategias que conduzcan a todos los miembros hacia una interacción armónica basada en la comunicación, la confianza y la colaboración. Todo con el propósito de que en conjunto se reflexione la práctica docente y se busquen soluciones a las diferentes problemáticas o situaciones que deban enfrentar.

Entre las estrategias que se pueden implementar se encuentra la de trabajo colaborativo que de acuerdo a la información manejada en el marco teórico, consiste en hacer una distribución del trabajo entre todos los participantes de acuerdo a las capacidades y experiencia de cada uno. Esta estrategia se considera favorecedora del liderazgo porque da la oportunidad de ser participe en la detección de problemas y en la búsqueda de soluciones. Exige que el docente mantenga una buena interacción y diálogo con sus compañeros favoreciéndose con ello las relaciones sociales y el aprendizaje de

los maestros. Además estimula el aprendizaje, que da oportunidad a las discusiones y a la argumentación (York-Barr y Duke, 2004).

Una estrategia más y que permite el trabajo colaborativo es la de comunidades de práctica, cuyo objetivo es lograr el aprendizaje colectivo e intencionado. Para compartir los conocimientos que cada miembro posee (Wenger, 2001). Esta estrategia favorece el aprendizaje permanente que permite adquirir los conocimientos que la profesión demanda ante los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Ayuda a desarrollar la capacidad de trabajar en equipo y comunicarse eficazmente. Herramientas que dan la posibilidad de adaptarse con facilidad a los cambios constantes (Longworth, 2005).

Trabajar colaborativamente en las comunidades de práctica implica reflexionar la propia práctica docente, por ello se recomienda sensibilizarse ante el beneficio de compartir con los colegas lo que cada una hace en la intimidad de su aula. Hacer una reflexión de todo aquello que se considera está relacionado con el diseño y puesta en práctica de su planeación y los resultados obtenidos. Esta acción coloca a la educadora en condición de darse cuenta si con su desempeño está brindando a los alumnos los aprendizajes adecuados para integrarse de manera armónica y productiva a la sociedad (Fernández, Reyes, Dávila y Torres, 2006).

Si las educadoras se integran en las comunidades de práctica con compromiso y entusiasmo reconocerán que son un medio para lograr el aprendizaje permanente. Ante los grandes cambios derivados de la globalización el aprendizaje ha dejado de considerarse como una meta cumplida sólo por el hecho de tener una profesión. Ahora

se demanda un aprendizaje de manera continua, como dice Longworth (2005) desde que se nace hasta que se muere. De acuerdo a Farfán, Jiménez y Riestra (2010) la reflexión de la práctica docente se vuelve esencial para hacer transformaciones a la misma con el propósito de mejorar para brindar mejor atención a los alumnos. Como se puede ver, el tiempo que se dedique a esta reflexión mantiene a las educadoras en un proceso de aprendizaje continuo, por ello es importante que se defiendan ese tiempo concedido a compartir y reflexionar.

Estas recomendaciones son sólo una parte de lo que podemos empezar a hacer para iniciar una carrera profesional desde el liderazgo docente.

El capítulo presentado contiene la culminación del proceso de investigación en el cual se han presentado de manera sintetizada los principales hallazgos que han sido considerados relevantes para dar respuesta a la pregunta de investigación y las preguntas específicas en donde los hallazgos presentan el panorama que se vive en el centro escolar Siglo XXI del nivel preescolar en el cual se desempeñan educadoras que demuestran tener conocimiento de las características y funciones de un líder y específicamente del maestro líder. Sin embargo se encontró que entre el conocimiento que se tiene sobre el tema y lo que se hace existe una gran diferencia.

Por otra parte el estudio también permitió conocer las respuestas de las maestras respecto a la cultura escolar para la participación de los maestros líderes. Nuevamente se evidencia que las educadoras reconocen parcialmente la cultura que favorece el liderazgo docente y se vive también en algunas situaciones, sin embargo se demuestra

que falta mucho por lograr para tener una cultura plena que beneficie a educadoras líderes. Este proceso deja como enseñanza además de las diversas conceptualizaciones teóricas el interés por tener una participación activa y comprometida en el lugar de trabajo asignado con el propósito de iniciar desde el lugar de la función específica un cambio hacia una nueva cultura escolar.

Referencias

- Alvarado, Y., Prieto, S. A., Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 9(3), p. 1-18 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44713064007.pdf>
- Ander-Egg, E. (2003) *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Ardiles, M. (2006). El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos. *Praxis Educativa*, (10), pp. 75-80. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=153114357009>
- Attiná, J. (2006). Centros educativos comunitarios un modelo de gestión. (*eBook*) Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Beattie, M. (2002). Educational Leadership: modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*. 25, 199-221. Doi 10.1080/0261976022000036439
- Belmiro, J. (2005) Estrategias de valor para la creación de conocimiento en organizaciones intensivas en conocimiento. *Revista Galega de Economía*. 14 (001-002), pp. 1-19. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/391/39114225.pdf>
- Bryce, J. (2002). Ways of orienting secondary schools to becoming learning communities. *CQU University Australia*. p. 16-19.
- Coles, J. (2006). Diario El Nacional: ofrece compilado de artículos sobre nuevo estilo de liderazgo. Noticias Financieras. Retrieved from <http://0-search.proquest.com/millennium.itesm.mx/docview/465903460?accountid=11643>
- Coronel, Ll. J. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*. (232), p471-490. Recuperado de <http://0web.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0d927794-b369-47c0-9e9f-66ac79a1ba37%40sessionmgr11&vid=7&hid=7>
- Cortés, M, A. (2004). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales*. IV (106), p, 203-214. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15310615>
- Díaz, B. A. e Inclán, E. C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (025), pp-17-41. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002502.pdf>

- Diez, P. J & Flecha, G. R. (2010) Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 24, (1), pp. 19-30. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419180002>
- Farfán, S., Jiménez, L. & Riestra, D. (2010). Los maestros y profesores que se inician en la actividad escolar. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. (39), p. 113-121. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18519164008>
- Fernández, P, J., Reyes, T. K., Dávila, O. C. & Torres, L.O (2006). Maestros en educación superior: un estudio de egresados. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 6 (3). Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44760306>
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid, España: Akal
- Garita, S. G. (2001). Aprendizaje significativo: un asunto de subjetividad e interacción en el aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales. II-III* (93-92), pp. 157-169. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15309313>
- Gentile, D. (2010) *Professional Learning Communities: a middle school model*. (Disertación doctoral). De la base de datos de Proquest Education Journals. (UMI No. 3398603).
- González, P. J., (2001). Hacia una reforma educativa en la era digital. *Revista Iberoamericana de Educación*. (26). Recuperado de
<http://www.rieoei.org/rie26a04.htm>
- González, T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Morata
- Hernández, O. (2002). La acción grupal como base para los aprendizajes reflexivos-creativos. *Revista Cubana de Psicología*. 9 (1). Recuperado de
<http://0web.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0d927794-b369-47c0-9e9f-66ac79a1ba37%40sessionmgr11&vid=14&hid=7>
- Hernández, S. Y. (2003). *El siglo de Durango: La Laguna*. Recuperado de
<http://www.elsiglodedurango.com.mx/noticia/16892.que-es-la-practica-educativa.html>
- Hernández, S. R., Fernández, C, C. y Baptista, L, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill.

- Horn, A., Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*. 9 (2). 82-104. doi: 10.2225
- Lanail, F. (2006) La escuela que necesitamos. *Revista Iberoamericana de Educación*. (38/3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/opinion21.htm>.
- Longworth, N (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica*. Madrid, España: Paidós
- Lupano, P. M. y Castro. (2008). Estudios sobre liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate . Psicología, cultura y sociedad*. 6 <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/psicodebate6.html>
- Maldonado, P., M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 13(023), pp. 263-278. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76102314.pdf>
- Martínez, C. N. (2012). Casi 99 mil maestros deben tomar clases; sacan malas notas. El Universal.mx Nación. Edición Digital, 22 de octubre. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/878145.html>
- Martínez, C. N. (2012). Con bajo nivel, cuatro de cada 10 maestros. El Universal.mx Nación. Edición Digital, 23 de octubre. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/primera/40601.html>
- Martínez, F. (2001) Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001. *Revista Iberoamericana*. (27). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>
- Martínez, O, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la “escuela-educadora”. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), pp. 51-64. Recuperado de <http://search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/220896902?accountid=11643>
- Martínez, R. M. (1999). El enfoque socio cultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(001), pp. 16-37. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15501102>
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(001). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55120108>

- Mora, J. G. (2004) La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. (35). Recuperado en <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>
- Moreno, G. y Valencia, L. (2009) *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. OCDE. Recuperado de <http://www.redage.org/publicaciones/oecd-2009-mejorar-el-liderazgo-escolar-herramientas-de-trabajo>
- Navarro, M. M. (2008). Responsabilidades e incertidumbre del profesorado en educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), pp175-188. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/220896160?accountid=11643>
- Palomares, P, R., & González LI, F. (2007). Premisas de una nueva forma de gestión del conocimiento. El trabajo colaborativo en una comunidad de práctica del coaching. *Ibersid*, 37-41. Recuperado de <http://0-web.ebscohost.com.millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=294bcf1f-8bbb-448c-bb92-63f472d8611c%40sessionmgr111&vid=4&hid=118>
- Pinto, V., Galdámez, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 136-157. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=171015625007>
- Pirela, M., Ocando, M y Rincón, E. (2003) Las comunidades de práctica en un contexto de gerencia del conocimiento: Estudio de un caso. *Revista venezolana de gerencia*. 8 (022). Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29002205&iCveNum=0>
- Pont, B. Nusche, D.& Moorman, H. (2009) *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE
- Rodríguez, A & Mármol, M. (2009). Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. *Investigación y Desarrollo*, 17(1), 192-207. Recuperado de <http://0-web.ebscohost.com.millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=77c9046e-fcef-4cba-bde1-fe35cece973c%40sessionmgr104&vid=4&hid=110>
- Rodríguez, M, G (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14 (2), 253-267. Recuperado de <http://0web.ebscohost.com.millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=110&sid=2cbf9a93-5ec9-4747-aaeb-9623c59e1911%40sessionmgr112>
- Rodríguez, M, G. y García, M, I. (2003) El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación. *Convergencia*. 10 (032) 317-335 Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/uvirtualeducacionsp/docDetail.action>

- Ruíz, R., L. (2010) *El Líder Educativo: Características y Prácticas para Desarrollar Comunidades de Aprendizaje*. (Disertación doctoral). De la base de datos de Proquest LLC. (UMI No. 3417979)
- Sanz, M, S. & Pérez, M, M (2009) Conocimiento colaborativo: las comunidades de práctica y otras estrategias organizacionales. *Revista Dialnet*, 2, pp. 818-831. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2923992>
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios educación básica (2011)*. México, D.F: S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de Estudios. Guía para la Educadora. Educación Básica preescolar (2011)*. México, D.F: S.E.P
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica. (eBook)*. Madrid, España: Editorial Digital Morata
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata
- Tapia, G. C., Mansilla, S. J., Becerra, P. S. y Saavedra, M. J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables 1. *Educación y Educadores*. 14(2), pp. 389-409. Recuperado de <http://0-search.proquest.com/millennium.itesm.mx/docview/921331344?accountid=11643>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micro político. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), pp. 189-214. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie36a10.pdf>
- Tirado, M, R., Boza, C, A y Guzmán, M, D (2008) Efecto de las interacciones en la creación de comunidades virtuales de prácticas. *RED, Revista de Educación a Distancia* (21). Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54702101&iCveNum=0>
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. *Revista PRELAC* (1), pp. 107-115. Recuperado de <http://www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-gesti%C3%B3n-y-liderazgo.html?pid=124&sid=152:El-liderazgo-docente-en-la-construccion-de-la-cultura-escolar-de-calidad-Un-desafio-de-orden-superior>
- Valdés, R, P (2010). Proceso de categorización y triangulación bajo el enfoque cualitativo.
- Vega, G. & Quijano, A. (2010). Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *Ibersid*. 93-103. Recuperado de <http://0-web.ebscohost.com/millennium.itesm.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=10&sid=8b7e6e61-6015-423a-9e71-f63c66721acc%40sessionmgr12>

- Viera, T. T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista Universidades*, (026), pp. 37-43. Recuperado de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302605>
- Villa, A. Discutiendo la educación por televisión: los maestros están tan mal preparados como sus alumnos. Aquí Ecatepec. Ciber informativo del Estado de México. [Blog de internet] México: 2012/ago-[citado 2012/nov/9]. Disponible en
http://villaacevedo.com/2012/08/27/discutiendo-la-educacion-por-television-y-iii-los-maestros-estan-tan-mal-preparados-como-sus-alumnos-villa-tv/#_ftn1
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- York-Barr & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/214124607>
- Zorrilla, M. y Pérez, G. (2006) Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 4 (4e). Recuperado de
<http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>

Apéndice A

Solicitud de acceso

Profra. _____

Directora de Jardín de niños

PRESENTE

Me es grato saludarla y dirigirme a usted para solicitar su autorización a la institución a su cargo con el propósito de llevar a cabo una investigación que iniciaré como alumna de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Bajo el siguiente planteamiento ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños donde participan educadoras líderes en su práctica docente? Investigación que se llevará a cabo con un enfoque cualitativo y metodología de estudio de casos. Con instrumentos como la observación y entrevistas.

La información que resulte de este estudio es solo con fines de obtener conocimiento sobre la pregunta de investigación y tener elementos para construir un modelo teórico que permita conocer cuáles son las características de las educadoras líderes que promueven el trabajo colaborativo en su centro escolar. Así mismo le confirmo que los datos sobre información personal de los participantes y de la institución quedarán completamente en el anonimato para no perjudicar la identidad de ninguno.

Quedo a sus órdenes, en espera de una respuesta favorable a esta solicitud.

Chihuahua, chih., a 25 de octubre de 2012

Atte.

Autorizó

Profra. Claudia Angela Córdova Chacón

Profra. *Mónica* Barraza Granados

JARDIN DE NIÑOS
CHIHUAHUA, CHIH.

Consentimiento de la educadora.

Profra: Maestra #2

Me es grato saludarla y solicitar su apoyo para formar parte de una investigación cualitativa con metodología de estudio de caso la cual pretende dar respuesta al siguiente planteamiento ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños donde participan educadoras líderes en su práctica docente? Atendiendo al siguiente objetivo general: Con la realización de éste estudio se pretende conocer en qué medida las características de la cultura escolar encontradas en la literatura contribuyen en el surgimiento de educadoras líderes para que en el desarrollo de su práctica docente actúen en colaboración con sus colegas en la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje.

En esta investigación se pretende llevar a cabo observación de la práctica docente en dos momentos distintos. También se le invita a participar en dos entrevistas semi estructuradas con organización de tiempo anticipada entre participante e investigadora. Le confirmo que la información que tan amablemente proporcione a la investigadora como datos de la observación será tratada en completo anonimato. Le reitero que el propósito de la investigación es solo con fines de estudio para que la investigadora cubra con lo requerido en la culminación de estudios que realiza en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey para obtener el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Agradece su participación

Nombre del participante

Profra: Claudia A. Córdova Chacón

Chihuahua, Chih., a 25 de octubre de 2012

Consentimiento de la educadora.

Profra: Maestra #3

Me es grato saludarla y solicitar su apoyo para formar parte de una investigación cualitativa con metodología de estudio de caso la cual pretende dar respuesta al siguiente planteamiento ¿Qué caracteriza la cultura del jardín de niños donde participan educadoras líderes en su práctica docente? Atendiendo al siguiente objetivo general: Con la realización de éste estudio se pretende conocer en qué medida las características de la cultura escolar encontradas en la literatura contribuyen en el surgimiento de educadoras líderes para que en el desarrollo de su práctica docente actúen en colaboración con sus colegas en la toma de decisiones para la mejora del aprendizaje.

En esta investigación se pretende llevar a cabo observación de la práctica docente en dos momentos distintos. También se le invita a participar en dos entrevistas semi estructuradas con organización de tiempo anticipada entre participante e investigadora. Le confirmo que la información que tan amablemente proporcione a la investigadora como datos de la observación será tratada en completo anonimato. Le reitero que el propósito de la investigación es solo con fines de estudio para que la investigadora cubra con lo requerido en la culminación de estudios que realiza en la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey para obtener el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo.

Agradece su participación

Nombre del participante

Profra: Claudia A. Córdova Chacón

Chihuahua, Chih., a 25 de octubre de 2012

Apéndice C

Fotografías del centro de trabajo





Apéndice D

Prueba piloto

Prueba piloto. Entrevista. Tema: La cultura escolar y el liderazgo docente.

Fecha 8 de noviembre de 2012 Hora: 12: 10 p.m

Profesión Maestra de preescolar Puesto que desempeña Asesora Técnico Pedagógica en el nivel preescolar. Datos generales. Edad: 35 años. Género: Femenino

1. ¿Cuál es su concepto del liderazgo?

R. Son las acciones, actitudes y congruencia de ciertas personas llamadas líderes que motivan a su equipo de trabajo a comprometerse para lograr una o más metas. Sin embargo también el liderazgo se observa en cualquier espacio y momento, sea formal o informal, yo me referí a liderazgo dentro de una profesión.

2. ¿Cuáles son las características de un maestro líder en su práctica docente?

R. Aquél que muestra valores, compromiso con su trabajo tanto en el ser, cómo en el deber ser, lleva congruencia, logra que alumnos, padres de familia y directivos y colegas, se integren a los procesos de enseñanza y aprendizaje, motiva el aprendizaje con un espíritu de avanzar y lograr cambios positivos con respecto a la meta.

3. ¿Qué aspectos de los que hay en la escuela le permiten a los maestros ser líderes en su práctica docente?

R. Valores, comunicación asertiva, acciones definidas, responsables con respecto a cada tarea, evaluación permanente y ambiente propicio.

Apéndice E

Guía para la Entrevista

Fecha _____ Hora _____

Profesión _____ Puesto que desempeña _____

Datos generales. Edad: _____. Género: _____

1. ¿Cuál es su concepto del liderazgo?
2. ¿Cuáles son las características de un maestro líder en su práctica docente?
3. ¿De qué manera es beneficiada la educación en el jardín de niños cuando hay educadoras líderes?
4. ¿Cómo es la cultura de la escuela que permite el desarrollo de maestros líderes en la práctica docente?
5. ¿Cuáles funciones puede desempeñar una maestra líder?
6. ¿Qué hacen los maestros líderes?
7. ¿Hay diferencias en la práctica educativa de un maestro líder de aquel que no lo es?
¿Cuáles son esas diferencias?
8. ¿En su etapa de formación hubo algún acontecimiento o persona que influyó su personalidad?
¿De qué manera influyó?
9. ¿En su trayecto como maestro hay algún acontecimiento o persona que influya en su práctica docente?
¿De qué manera ha influido?

Gracias

Apéndice F

Rejilla para observación

Autor: Dra. Pilar Valdés. Directora del proyecto de investigación.

Día y hora: Lugar:

Propósito de la observación:

Observación del espacio físico:

¿Cómo es el ambiente?

¿Cuál es su contexto?

¿Cómo es el espacio?

¿Qué clase de comportamientos se ven?

¿Qué objetos, recursos y tecnologías hay?

Observación de los participantes (docentes (y directores o administradores):

¿Cuántas personas están, quiénes son y cuáles son sus roles?

¿Por qué están juntos?

¿Cuáles son las características relevantes de los participantes?

¿Cómo se organizan entre ellos?

¿Qué sucede con todas las personas ahí reunidas?

Observación de interacción entre docentes (y directores o administradores):

¿Cuándo empieza la reunión, junta o el encuentro?

¿Es una reunión, junta o encuentro típico o inusual?

¿Cómo y bajo qué características se llevan a cabo las interacciones entre ellos?

¿Hay un orden o programa definido?

¿Bajo qué normas y reglas se guían?

¿Cuánto dura?

Observación de factores sutiles:

Actividades informales y no planeadas:

Significados de palabras simbólicos o connotativos:

Apéndice G

Guía de observación

Elaborada por: Claudia Angela Córdova Chacón. Alumna de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. Campus Chihuahua.

- ¿Cómo es el trato que dan las educadoras a los niños?
- ¿Las maestras comparten experiencias sobre su práctica?
- ¿Qué hacen durante el recreo?
- ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Qué tipo de colaboración hay entre ellas?
- ¿Cuándo trabajan en equipo?
- ¿En qué momento planearon o hicieron algún registro?
- ¿Cómo se motivan entre ellas?
- ¿Detectan problemas?
- ¿Hacen propuestas? ¿Quién las hace?
- ¿Qué tiempo le dan al recreo?
- ¿Entran puntuales a clases?
- ¿Hay manifestación de inconformidades?
- ¿Quién se inconforma?

Apéndice H

Transcripción de las entrevistas

Pregunta 1. ¿Cuál es su concepto de liderazgo?

M1	<i>Es una característica de una persona que es líder, que lleva el mando de un grupo de alumnos, estudiantes, en la casa, de cierta persona.</i>
M2	<i>Es la persona que, hay se me vienen muchas cosas a la mente, pero....no, como que dirige, propone, como que...a lo mejor junta las ideas de los demás y las trata de dirigir. Puede haber liderazgo positivo y negativo. Yo puedo ser líder de tomar en cuenta a mis compañeras o no. Yo siempre me he catalogado como persona respetuosa y me gusta que me respeten. Me considero no problemática, pero también considero que tengo algo de liderazgo, si yo tengo una idea no trato de imponerlo, sino trato de comunicar para que los demás se involucren con gusto. ¿Sí lo ha hecho aquí? (No me había puesto a pensar que soy así) “si que si lo hago, que no nada más digo, sino que me involucre” “bueno por ejemplo si yo traigo la escenografía de los coros y les digo y las compañeras atienden a tus sugerencias” “si me responden pero también yo participo. ¿En qué parte tu reconoces que si eres líder? en proponer ideas, al momento de proponer ideas y argumentar el porqué, me considero líder positivo y como me gusta ser legal (mueve sus ojos) puede ser me considero líder positivo según yo cuando propongo algo con argumentos lo hago para mejorar, lo legal es porque voy en contra de algo que no me parece porque considero que no va a favor y no atiende nuestros derechos y que a lo mejor ciertas personas lo pueden ver como negativo ¿Cómo diferencias un liderazgo positivo de un negativo? Liderazgo negativo...pues cuando quieres tratar de imponer tus ideas solo porque quieres que se haga lo que tú quieres sin tener argumentos, ni un propósito de atender lo que se ofrece en la escuela, nomas que hagan lo que yo digo porque yo mando y el positivo pues como que mas encaminado a un propósito provechoso para todos los que intervienen en la escuela para mejorar.</i>
M3	<i>Es la persona, tener la cualidad de dirigir a las personas, ser líder como dice la palabra. Que pues puede dirigir en su contexto, que dirige pues su punto de vista su...más bien es defender, dirige su.....hacia donde él quiere llegar argumentando siempre su...puede ser como su enfoque o su postura...en el momento pues yo lo considero en el momento preciso, dependiendo en el momento. Pienso que todos tenemos un cierto rasgo de liderazgo, pero algunos lo manifestamos más que otros. ¿A qué se debe que unos no lo manifiesten? “hay me refiero a que hay el liderazgo a que existen personas ya lo traen inherente ya lo traen consigo siendo a estos a los que más se les facilita y existen aquellos los cuales prefieren callar o para no obstaculizar su trabajo a veces lo ven como obstáculo o sea yo me refiero a que a veces se quedan callados para evitar problemas. Pero en si el liderazgo es en sí dirigir, planear, organizar, más que todo dirigir. ¿Tú te consideras así? En algunos, si pero no del todo, si hay personas que tienen esas habilidades de encabezar, dirigir, en lo personal a veces se me da, pero mi liderazgo es en el trabajo para bien. Hay líderes que se levantan en contra de algo. Yo me considero líder en expresar lo que siento, lo que pienso. Pero también necesito sentirme en un ambiente donde ya conozco, en mi colectivo donde hay mucha gente mejor me quedo callada.</i>
M4	<i>Ser líder, pero saber delegar responsabilidades. Tener un liderazgo es ser parte, saber organizarte, saber acomodar hasta llegar a ser.</i>

Apéndice I

Análisis y codificación

<p><i>pues no cabe esperar, lo sé, pero hay más liderazgo en las maestras en este nivel, yo he detectado dos o tres líderes que mueven grupitos. Hay mucha gente foránea tal vez por eso o hay mucho liderazgo". ¿Y dentro de la escuela entre las maestras cómo es la cultura? "En la escuela si todos somos líderes, a lo mejor porque e nos toma en cuenta nuestro punto de vista, nos seguimos todas, unas a otras. Todas tenemos un don de liderazgo, a lo mejor porque no hemos marcado pauta. A veces todas queremos que se hagan nuestras ideas". ¿Qué hace que se conjunten esas ideas? "A lo mejor una líder que ahora si es más fregona que todas, con más pantalones". ¿Cuál pauta no se ha marcado? "Hemos marcado pauta" que de repente todas queremos hablar y dar nuestro punto de vista y salimos hasta de pleito porque todas queremos que se haga lo que yo diga, entonces en si el líder es la directora y ella va a decir no saben que ella es la tiene la razón... que ya a lo mejor tenemos el momento de ser líder pero en ciertas circunstancias tenemos que seguir el liderazgo que está al frente". □</i></p>	<p>Comentario [C52]: influencia del líder f</p> <p>Comentario [C53]: me considero líder f</p> <p>Comentario [C54]: cultura, ambiente laboral f</p> <p>Comentario [C55]: trabajo en equipo f</p> <p>Comentario [C56]: innato f</p> <p>Comentario [C57]: reglas f</p> <p>Comentario [C58]: autoridad f</p>
<p><i>"No sé muy bien que contestar, será basado en si, es que en si no sé la respuesta que busca, enfocada a qué, será un... a lo mejor que exista una actitud de aceptación al cambio, no, no sé qué contestar, ahí no, no, me siento en examen, cultura... no sé ni que es cultura. Pues es que si yo llego y soy la líder pero si llego a un jardín en donde hay un ambiente de trabajo ya muy cerrado, donde no te permiten aportar tus ideas, a lo mejor va a llegar el momento en que voy a desistir o a insistir hasta llegarles por el lado como dicen. Primero tienes que detectar quien es la líder, grupitos, porque por lo general siempre hay un líder, siempre hay dos grupitos". ¿Qué es lo que crea un ambiente cerrado? "La actitud negativa, el creer que todo está bien que ya no se puede mejorar". □</i></p>	<p>Comentario [C59]: actitud al cambio f</p> <p>Comentario [C60]: ambiente laboral f</p> <p>Comentario [C61]: ambiente laboral f</p> <p>Comentario [C62]: busca estrategias f</p> <p>Comentario [C63]: 1</p>
<p><i>"Mirar yo aquí en este colectivo se nos ha dado mucho el apoyo, la confianza para que nos otra expongamos lo que sentimos y todo con la intención de mejorar la calidad educativa. Aun cuando en este kinder es un medio muy difícil de trabajo. ¿A qué te refieres con medio difícil de trabajo? Yo me referiría al contexto con padres de familia al contexto la formación la formación de valores la mayoría de los padres son muy</i></p>	<p>Comentario [C64]: ambiente laboral f</p>

Apéndice J

Primeras categorías

Pregunta 1.- ¿Cuál es su concepto de liderazgo?

1	Impone Autoridad	<i>una persona...que lleva el mando</i>
2	Dirige y organiza	<i>como que dirige, propone, como que ...a lo mejor junta las ideas de los demás y las trata de dirigir</i>
3	Estilos de liderazgo	<i>liderazgo positivo encaminado a un propósito provechoso para todos y negativo cuando quieres tratar de imponer tus ideas</i>
4	Respeto a los demás	<i>Siempre me he catalogado como persona respetuosa</i>
5	Me considero líder	<i>considero que tengo algo de liderazgo</i>
6	Comunica y motiva	<i>no trato de imponerlo, sino trato de comunicar para que los demás se involucren con gusto.</i>
7	Reconoce que es líder	<i>no me había puesto a pensar que soy así</i>
8	Participación	<i>no nada más digo, sino que me involucre</i>
9	dirigir	<i>cualidad de dirigir a las personas...argumentando siempre su enfoque o su postura</i>
10	Manifestación de su capacidad de líder	<i>todos tenemos un cierto rasgo de liderazgo, pero algunos lo manifestamos más que otros... existen aquellos los cuales prefieren callar o para no obstaculizar su trabajo a veces lo ven como obstáculo o sea yo me refiero a que a veces se quedan callados para evitar problemas ...</i>
11	Dirige, planea y organiza	<i>dirigir, planear, organizar, más que todo dirigir</i>
12	dirigir	<i>hay personas que tienen esas habilidades de encabezar, dirigir</i>
13	Me considero líder	<i>a veces se me da</i>
14	Lideres negativos	<i>mi liderazgo es en el trabajo para bien. Hay líderes que se levantan en contra de algo.</i>
15	Soy líder porque expreso	<i>me considero líder en expresar lo que siento, lo que pienso</i>
16	Ambiente de confianza	<i>necesito sentirme en un ambiente donde ya conozco en mi colectivo</i>
17	Delegar responsabilidades	<i>delegar responsabilidades</i>
18	Organización	<i>saber organizarte</i>

Pregunta 2. ¿Cuáles son las características de un maestro líder en la práctica docente?

1	Dar ordenes	<i>decir lo que se va a hacer</i>
2	Es un don	<i>que tienes ese don</i>
3	Impone Autoridad	<i>ese mando, que se sometan</i>
4	Motivación	<i>motivar a los compañeros o padres de familia</i>
5	Habilidad de convencimiento	<i>darles a conocer tus puntos de vista para convencerlos de que tú tienes la razón, que podría salir mejor como tú lo haces</i>
6	Respeto	<i>respeto hacia las demás gentes</i>
7	Amable	<i>no déspota, ni que ya por saberse líder se le suban los humos</i>
8	Organiza	<i>habilidad de organizar ciertas actitudes o acciones carácter de lucha, de persistencia... habilidad para actuar con sus alumnos...tienen más rápidamente acciones</i>

Apéndice K

Tabla final de categorías

Categoría 1: Desempeño de un maestro líder en el centro escolar

Categoría 2: Definición del liderazgo y características del líder.

Categoría 3: Me considero líder

Categoría 4: Ejercicio del liderazgo docente

Categoría 5: Cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes

Categoría 6: Vivencias de liderazgo docente en el jardín de niños Siglo XXI

Categoría 7: Impacto del liderazgo docente en el aprendizaje de niños y maestros

Categoría 8: Aspectos del liderazgo que influyen en los otros

Apéndice L

Tabla de categorías y sub-categorías

Categorías	Sub- categorías
Categoría 1.- Desempeño de un maestro líder en el centro escolar	Empleo de estrategias para el aprendizaje. Actúa con conocimiento y toma decisiones.
Categoría 2: Definición del liderazgo y características del líder	Concepción del liderazgo Características del maestro líder
Categoría 3: Me considero líder	
Categoría 4: Ejercicio del liderazgo docente	Ejercicio autoritario del liderazgo docente Ejercicio del liderazgo docente que promueve la participación
Categoría 5: Cultura escolar que permite o limita el desarrollo de educadoras líderes	Valores, reglas y creencias. Ambiente laboral.
Categoría 6: Vivencias de liderazgo docente en el jardín de niños Siglo XXI	Expresión de ideas y conocimiento Actitud al cambio
Categoría 7: Impacto del liderazgo docente en el aprendizaje de niños y maestros	Gestiona el aprendizaje y detecta problemas Favorece el liderazgo
Categoría 8: Aspectos del liderazgo que influyen en los otros	Valores y actitud

Apéndice M

Análisis de los datos por categorías

Análisis de la categoría 1: Desempeño de un maestro líder en el centro escolar

Sub categoría: Empleo de estrategias para el aprendizaje

“Lo que viene siendo tu trabajo en todo, los padres de familia, la labor docente, que busques estrategias para que los niños aprendan, por ejemplo yo digo guiarlos siempre para que ellos realicen las cosas como tú se las pides, si irles marcando pauta para, pues que se logren los objetivos de tu planeación. Es muy importante que salgan las cosas como tú las planeaste”. (Ep1.p3.r5-9). Con los niños más que todo motivarlos. Por medio de la confianza del escucha dedicándoles atención para que ellos se expresen con más facilidad lo que sienten Yo considero que hay muchos momentos en que puedo enfocar el liderazgo, por el dialogo que ellos digan lo que quieren, favorecer su autoestima, darles la seguridad. Tiene mucho que ver el ambiente que tu generes en el aula, que lo propicies de lo contrario no sucede. Yo me enfoco mucho a que ellos me tengan la confianza, que se vayan desenvolviendo, a futuro no lo he logrado pero a lo mejor ahorita si he logrado que los niños adquieran esa seguridad. Como tengo niños líderes yo los aprovecho para que me ayuden con otros niños. Inclusive entre ellos se dan choques, yo lo que trato es fomentar que sean unidas y de esas niñas me agarro y con esas niñas me apoyo (Ep3.p3.r.6-17). Se me hace difícil contestar...pero yo se que sí lo hago me entiende...o sea pues para empezar haciendo lo que debe de hacer una, trabajar con los niños o mas aparte dar un extra para que ellos se desenvuelvan con autonomía, enseñarlos a tomar decisiones ya sea el ambiente que tu creas en el grupo y en el respeto y la confianza que tu generes con los alumnos y los padres de familia (Ep2.p7.r.11-15). Las maestras de la primaria me dicen que ellas no batallaron para que los niños leyeran. Yo les trabaje mucho a los niños la autoestima y ellos creen que porque yo les enseñe letras”. (Ep2.p9.r13-15). Saber organizarte (Ep4.p1.r.2).

Sub categoría: Actúa con conocimiento y toma decisiones

Yo digo que el desarrollo personal y social es más importante, lo demás se va a dar. Antes no lo hacía porque pensaba que era desaprovechar el tiempo. Y el profe Rafa, el psicólogo que labora aquí, me dice lo mismo, si hay algo que sucede en la clase tú tienes que parar la clase y atender eso, porque tienes que atenderlos y ahora me siento respaldada por él (Ep2.p9.r7-11). Habilidad para organizar dentro del aula, alguna acción con sus alumnos o si es dentro de su colectivo pues, en el grupo habilidad para actuar con sus alumnos si es en el colectivo se les da...tienen más rápidamente acciones (Ep3.P2.r.2-4) Que sabe sus contenidos, sus propósitos bien definidos, un maestro que sabe hacer lo que tiene que hacer, ya bien fijado lo que tiene que hacer (Ep4.p2.r1-2). Estar bien capacitada para llevar a la práctica como debe ser (Ep4.p3.r.4-5).

Apéndice N

Concentrado de categorías

Categoría 1.- Desempeño de un maestro líder en el centro escolar

Sub categoría	Educadoras
Empleo de estrategias para el aprendizaje.	<p>M1: <i>“lo que viene siendo tu trabajo en todo, los padres de familia, la labor docente, que busques estrategias para que los niños aprendan, por ejemplo yo digo guiarlos siempre para que ellos realicen las cosas como tú se las pides, si irles marcando pauta para, pues que se logren los objetivos de tu planeación. Es muy importante que salgan las cosas como tú las planeaste”</i>.</p> <p>M2: <i>“se me hace difícil contestar pero yo se que sí lo hago me entiende, o sea, pues para empezar haciendo lo que debe de hacer una, trabajar con los niños o mas aparte dar un extra para que ellos se desenvuelvan con autonomía, enseñarlos a tomar decisiones ya sea el ambiente que tu creas en el grupo y en el respeto y la confianza que tu generes con los alumnos y los padres de familia”</i>. <i>“Las maestras de la primaria me dicen que ellas no batallaron para que los niños leyeran. Yo les trabaje mucho a los niños la autoestima y ellos creen que porque yo les enseñe letras”</i>.</p> <p>M3: <i>“Con los niños más que todo motivarlos, por medio de la confianza, de la escucha, dedicándoles atención para que ellos expresen con más facilidad lo que sienten. Yo considero que hay muchos momentos en que puedo enfocar el liderazgo, por el dialogo que ellos digan lo que quieren, favorecer su autoestima, darles la seguridad. Tiene mucho que ver el ambiente que tu generes en el aula, que lo propicies de lo contrario no sucede. Yo me enfoco mucho a que ellos me tengan la confianza, que se vayan desenvolviendo, a futuro no lo he logrado pero a lo mejor ahorita si he logrado que los niños adquieran esa seguridad. Como tengo niños líderes yo los aprovecho para que me ayuden con otros niños. Inclusive entre ellos se dan choques, yo lo que trato es fomentar que sean unidos y de esos niños me agarro y con esos niños me apoyo”</i> M2 <i>“Insistir hasta llegarles por el lado como dicen”</i></p>

Apéndice O

Resultados Member Checking

<p>M3. Me considero líder “todos tenemos un cierto rasgo de liderazgo, pero algunos lo manifestamos más que otros” “a veces se me da” “mi liderazgo es en el trabajo para bien. Hay líderes que se levantan en contra de algo.” “me considero líder en expresar lo que siento, lo que pienso” “necesito sentirme en un ambiente donde ya conozco en mi colectivo”</p>	
<p>M3. Cultura que permite el desarrollo de maestros líderes “se nos ha dado mucho el apoyo, la confianza para que nosotras expongamos lo que sentimos” aún cuando en este kínder es un medio muy difícil de trabajo “Entonces si se nos ha permitido proponer estrategias, expresar lo que queremos, sentimos, y aquí en este jardín el directivo si nos da esa confianza, esa libertad de expresar y elegir. Me ha tocado otros directivos, muy líderes que obstaculizan tu actuación” “La directora es muy abierta, apoya y da libertad para que juntas busquemos la solución. Estamos empezando a trabajar en equipo. Hemos ayudado a que se cambien muchas cosas. ¿A qué se lo atribuyes? A la forma de ser, que estamos abiertas al cambio y obviamente a que unas nos jalamos a las otras, unas tenemos unas mentes más abiertas que otras, entonces hay nos vamos jalando. El directivo nos da pauta a que nos expresemos, no nos limita. En un centro de trabajo la cabeza principal tiene mucho que ver”</p>	<p>Hay nos vamos jalando no se oye bien mejor unas tenemos mentes...una...serian más abiertas.</p>
<p>M3. Beneficios del liderazgo a la educación “desde pequeños desde las aulas se empieza a encaminar con mentes de líder para que luchen por lo que quieren” “Si desde ahorita fomentamos el liderazgo vamos a ayudar a que aprendan a solucionar problemas, que sean críticos” “me enfoco mucho a que ellos me tengan la confianza...más que todo motivarlos</p>	

Apéndice P

Proceso de triangulación

	<i>Categoría 1. Desempeño de un maestro líder en el centro escolar</i>
<i>Empleo de estrategias para el aprendizaje.</i>	<p><i>Convergencia</i> <i>“Tiene mucho que ver el ambiente que tu generes en el aula, que lo propicies de lo contrario no sucede, que ellos me tengan la confianza” (Apéndice H). (Entrevista M3, pregunta 3).</i> <i>“vengan vamos a sentarnos aquí, ya nos queda poquito tiempo ya están por llegar las mamás”. ¿Qué hicieron hoy? haber no estamos escuchando...acuérdense que debemos respetar la regla, escuchar a los compañeros” (Apéndice T, rejilla de observación).</i> <i>“enseñarlos a tomar decisiones ya sea el ambiente que tu creas en el grupo y en el respeto y la confianza que tu generes con los alumnos y los padres de familia”. (Apéndice H). (Entrevista M2, pregunta 7).</i> <i>Involucra al grupo en consenso para tomar decisiones... Involucra a los niños en las actividades...Los motiva a aprender” (Apéndice S rejilla de observación M2).</i></p>
	<p><i>Contradicción</i> <i>“que busques estrategias para que los niños aprendan, por ejemplo yo digo guiarlos siempre para que ellos realicen las cosas como tú se las pides”. (Apéndice H). (Entrevista M1, pregunta 3).</i></p>
<i>Actúa con conocimiento y toma decisiones.</i>	<p><i>Convergencias</i> <i>“Yo digo que el desarrollo personal y social es más importante, lo demás se va a dar” “si hay algo que sucede en la clase tú tienes que parar la clase y atender eso, porque tienes que atenderlos” (Apéndice H) (Entrevista M2, pregunta 9).</i> <i>“en el grupo habilidad para actuar con sus alumnos” (Apéndice H) (Entrevista M3, pregunta 2).</i> <i>“estar bien capacitada para llevar a la práctica como debe ser” (Apéndice H) (Entrevista M4, pregunta 3).</i></p>
	<p><i>Contradicción</i> <i>“maestras se va a suspender la función de títeres porque se suicido un familiar de las personas que dan la función de títeres”. “niños se suspende la función de títeres” “se suspendió porque todos se portaron mal”. (Apéndice S. rejilla de observación).</i></p>

Apéndice Q

Registro con rejilla de observación

Día y hora: 25 de octubre del 2012. De 9:00 a.m a 13:00 p.m.

Lugar: La dirección del Jardín de Niños

Propósito de la observación: Conocer la interacción de las docentes dentro de una jornada escolar e identificar aspectos relacionados con el liderazgo docente.

Observación del espacio físico:

¿Cómo es el ambiente?

Tranquilo, se saludan con amabilidad, interaccionan educadoras, directora, intendente, psicólogo, maestra de apoyo. Platican sobre las actividades del día.

¿Cuál es su contexto?

Hay una reunión con padres de familia con la directora para hacer una actividad y recabar fondos económicos, para ello la directora solicita ayuda a la intendente para acomodar sillas en el salón donde se celebró la reunión, también una educadora ofreció su ayuda. La directora es quien atendió a los padres. A los niños los recibió sólo la maestra de guardia y el resto del personal espero dentro de la dirección. La puerta principal no es cerrada desde el inicio de la mañana y esto permite la entrada de padres de familia. Al terminar la jornada de clases acude una vendedora interactúa con las educadoras.

¿Cómo es el espacio?

La dirección es pequeña, tiene un ventanal grande que permite la vista a la puerta principal y un poco al salón de la maestra 3 y el de usos múltiples. La dirección está decorada con dibujos infantiles. En el pizarrón se observan frases como: “no podemos escoger lo que nos ocurre pero si la actitud con que nos enfrentamos a ellas”. Una lista de los cumpleaños. El calendario de clases de educación física, musical, el rol de guardias.

¿Qué clase de comportamientos se ven?

Compromiso por atender las actividades que hay planeadas, apoyo, solidaridad, amabilidad entre el personal, comunicación. Las educadoras dejan sus actividades por atender a la vendedora.

Apéndice R

Curriculum vitae

Claudia Angela Córdova Chacón

Originaria de Namiquipa, Chihuahua, México. Claudia Angela Córdova Chacón realizó sus estudios Profesionales de Licenciatura en Educación Preescolar por el Centro de Actualización del Magisterio, Licenciatura en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 081 y Diplomado de Atención Integral a la Infancia por El Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua.

La investigación Titulada ¿Características de la cultura escolar que permiten el liderazgo en la práctica docente? es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo por la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, Campus chihuahua.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, en el campo de Educación, específicamente en el área de Preescolar desde hace 21 años. Asimismo ha participado en iniciativas de Propuesta de Innovación de Acción Docente.

Actualmente, Claudia Angela Córdova Chacón funge como Directora técnica de Jardín de Niños. Habilidades para el trabajo en equipo e influencia para el análisis y reflexión de la práctica. Con expectativas de superación permanente.