UNIVERSIDAD TEC VIRTUAL

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

Identificación de los rasgos de liderazgo en la práctica docente en una Escuela Preparatoria Oficial

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje

Presenta:

Edgar Harold Ortega Segura

Asesor tutor:

Dra. Olga Lucía Parra Córdoba

Asesor titular:

Dra. María del Pilar Valdés Ramírez

Toluca, Estado de México, México **Abril 2012**

Agradecimientos

- La presente Tesis es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas leyendo, opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando ánimo, acompañando en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad.

- Agradezco a la Asesora Tutora Dra. Olga Lucía Parra Córdoba por haber confiado en mi persona, por la paciencia y por la dirección de este trabajo. A la Asesora Titular Dra. María del Pilar Valdés Ramírez por su paciencia ante mi inconsistencia, por la atenta lectura de este trabajo, por sus comentarios en todo el proceso de elaboración de la Tesis y sus atinadas correcciones. Al honorable Instituto de Estudios Superiores Tecnológico de Monterrey que me brindó la oportunidad para realizar mis estudios de los cuales me siento plenamente agradecido. Agradezco igualmente al Gobierno del Estado de México y la Escuela Preparatoria Oficial por brindarme la oportunidad de realizar éste estudio del cual me siento ampliamente satisfecho.

Dedicatorias

A mis padres Edgar Ortega Cárdenas y Santa Lilia Segura Arellano que me acompañaron en esta aventura que significó la Maestría y que, de forma incondicional, entendieron mis ausencias y mis malos momentos, además de que siempre estuvieron atentos para saber cómo iba mi proceso. A mis hermanas Liliana Argelia Ortega Segura, Dulce Martha Ortega Segura, Maritza Ortega Segura gracias por el apoyo, cariño y comprensión. A Nataly Díaz Pérez que me ha motivado y me ha acompañado siempre a salir adelante. A mis directivos escolares de los cuales siempre he recibido un gran apoyo moral. A los profesores del Tecnológico de Monterrey por su gran dedicación, calidad y esmero.

Gracias.

Identificación de los rasgos de liderazgo en la práctica docente en una Escuela Preparatoria Oficial

Resumen

La presente tesis aborda la problemática de la existencia del liderazgo docente en la práctica en una Escuela Preparatoria Oficial en Toluca Estado de México. El estudio es una investigación cualitativa, utilizando el método del estudio de caso. Dentro de los hallazgos se encontró que existen diferentes factores en la institución y fuera de ella que no permite emerger el liderazgo docente y tomar parte de un liderazgo distribuido hacia el logro de metas institucionales, además, existe un liderazgo muy reducido en la comunidad escolar docente, sus rasgos de liderazgo se manifiestan exclusivamente al interior de sus aulas. En cuanto al contenido, el Capítulo 1. Planteamiento del problema, describe la problemática de la existencia del liderazgo docente, los objetivos, la justificación, relevancia y pertinencia, limitaciones y delimitaciones que determinaron los alcances. El Capítulo 2. Marco Teórico, contiene las referencias consultadas que dan sustento y guía a los conceptos desarrollados y hallazgos encontrados a largo del trabajo. El Capítulo 3. Metodología, se justifica la selección del método cualitativo y el estudio de caso utilizado en la investigación, el proceso de validación y la aplicación de los instrumentos: cuestionario, rejilla de observación y diario de reflexión. El Capítulo 4. Resultados, presenta los datos obtenidos de los instrumentos aplicados, la confiabilidad y validez del estudio. Finalmente el Capítulo 5. Conclusiones, presenta la interpretación de los hallazgos obtenidos sobre los rasgos de liderazgo docente y las conclusiones que permitieron explicar el fenómeno del liderazgo en la EPO y se presentaron las recomendaciones para futuras investigaciones.

Índice

Agradecimientos..... i

Dedicatorias..... ii
Resumen..... iii

Capítulo 1. Planteamiento del problema..... 5
1.1 Introducción..... 5
1.2 Antecedentes..... 8
1.3 Problema de investigación..... 10
1.4 Objetivos..... 12
1.5 Justificación..... 14
1.6 Limitaciones y delimitaciones..... 16
1.7 Definición de términos..... 18

Capítulo 2. Marco Teórico..... 20
2.1 Generalidades del Liderazgo..... 21
2.2 De liderazgo transformacional a liderazgo distribuido..... 31
2.3 Desarrollo del liderazgo docente y escolar..... 36
2.4 Factores que limitan el desarrollo del liderazgo..... 41
2.5 Beneficios que aporta el desarrollo del liderazgo docente..... 44
2.6 Capacitación docente..... 49
2.7 Cultura organizacional de las instituciones educativas..... 54

Capítulo 3. Metodología..... 61
3.1 Método de investigación..... 62
3.2 Población, participantes y selección de la muestra..... 64
3.3 Marco contextual..... 66
3.4 Instrumentos de recolección de datos..... 69
3.5 Validez y Confiabilidad..... 71
3.6 Prueba Piloto..... 73
3.7 Procedimiento en la aplicación de instrumentos..... 75
3.8 Procedimiento de análisis de datos..... 77
3.9 Aspectos éticos..... 84

Capítulo 4. Resultados 86
4.1 Análisis de los datos..... 87
4.2 Confiabilidad y validez..... 93
4.3 Contraste con la literatura..... 95
4.4 Resultados..... 102

Capítulo 5. Conclusiones..... 113
5.1 Discusión de resultados..... 114
5.2 Validez interna y externa..... 119
5.3 Alcances y limitaciones..... 120

5.4 Sugerencias para estudios futuros..... 123
5.5 Conclusiones generales..... 124

Referencias..... 129

Apéndice A: Prueba piloto..... 133

Apéndice B: Instrumento Cuestionario..... 134

Apéndice C: Instrumento Rejilla de observación..... 135

Apéndice D: Instrumento Diario de Reflexión..... 138

Apéndice E: Proceso de triangulación..... 139

Apéndice F: Carta de autorización de la institución..... 150

Apéndice G: Hoja de consentimiento..... 151

Apéndice H: Resumen de las Categorías..... 161

Apéndice I: Member Checking..... 176

Apéndice J: Ejemplo de la transcripción de una entrevista..... 191

Apéndice K: Imágenes de la institución contexto..... 194

Currículum Vitae del autor..... 195

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Introducción

La educación en México, ha sufrido fuertes cambios organizacionales en todos los niveles, impulsados por reformas educativas que pretenden mejorar la calidad de la educación existente, por medio de docentes líderes, formando así a las a siguientes generaciones de estudiantes en capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo. El contexto al que se hizo mención, implicó conceptos y hechos como lo fueron: la globalización, las tecnologías de información y la comunicación (TIC´s), las tecnologías del aprendizaje y la comunicación (TAC´s), la Internet, el ciber-empleo, la sociedad de la información, entre otras, que transformaron la cultura y el aprendizaje que el estudiante requirió obtener, para hacer frente a las diferentes problemáticas en su momento.

En atención a lo anterior, las escuelas se transformaron en sistemas cada vez más complejos, donde la escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad donde el cambio se ha convertido en una prioridad permanente, influenciada por la tecnología, los procesos de globalización, los cambios en los programas y currículos de estudio, lo cual ha traído constantes retos para el ejercicio de liderazgo en el sector educativo (García, 2010).

Lo anterior solamente es posible con un gran compromiso de cada uno de los integrantes de la institución, y uno de los actores principales son los docentes, quienes a través de su liderazgo participativo y responsable pueden promover el alcance de los objetivos hacia la mejora de la calidad educativa.

Es por esta razón que la presente investigación tuvo lugar, pretendiendo conocer la existencia de rasgos de liderazgo en la práctica docente en una institución en particular, en aras de conocer sus características, los aspectos que limitaban su desempeño y los beneficios que podría traer consigo la adecuada participación de los docentes en colaboración con la dirección escolar.

De forma general, el estudio de caso presentado en esta tesis, contiene primeramente el Capítulo 1. Planteamiento del problema, en donde se describió el contexto general de la Escuela Preparatoria Oficial (EPO) en el que se desarrolló la investigación, seguido a esto, se abordaron los antecedentes relevantes que se relacionaron estrechamente con los aspectos de liderazgo a investigar, se describió la problemática de la existencia del liderazgo docente, los objetivos que se perseguían de acuerdo a la problemática anterior, los supuestos del investigador que de manera preliminar a la investigación, contestaban a las preguntas planteadas, la justificación para realizar el estudio, su importancia y por qué fue necesario y las limitaciones y delimitaciones como marco que determinó la extensión y los límites del trabajo presentado.

Dentro de la estructura de la organización de la tesis, se presenta el Capítulo 2. Marco Teórico, el cual contiene las referencias consultadas que dan sustento y guía a los conceptos desarrollados y hallazgos encontrados a largo del trabajo. De manera específica se abordaron las siguientes temáticas: Generalidades del liderazgo, liderazgo transformacional y distribuido, liderazgo docente e institucional, beneficios que aporta el

desarrollo del liderazgo docente, capacitación docente y el desarrollo de la cultura organizacional de la institución educativa.

El Capítulo 3. Metodología, justifica la selección del método cualitativo y el estudio de caso utilizado en la investigación, se describió la población de 90 docentes en la institución y cuáles fueron los criterios para seleccionar la muestra de los 10 participantes, el marco contextual donde se desarrolló la investigación y el proceso de validación para generar confiabilidad en los instrumentos, así como el procedimiento de aplicación de los instrumentos: cuestionario, rejilla de observación y diario de reflexión.

El Capítulo 4. Resultados, presenta información relevante de los datos obtenidos por medio de los instrumentos aplicados a los participantes, las observaciones realizadas por el investigador y el contraste con la literatura, presentando la información que definió los rasgos de liderazgo en la práctica dentro y fuera del aula, así como los factores que lo determinaron. Además se presenta la prueba de la confiabilidad y validez del estudio utilizando la triangulación y se presentan los resultados de dicho análisis.

Finalmente en el Capítulo 5. Conclusiones, se presenta la interpretación de los hallazgos obtenidos sobre los rasgos de liderazgo docente, se dieron a conocer los elementos que hicieron posible tener la certeza de la validez interna y externa del estudio realizado, se definieron los alcances y limitaciones del mismo, se generaron conclusiones que permitieron explicar el fenómeno del liderazgo en la EPO y finalmente se presentaron las recomendaciones para futuras investigaciones para el estudio de caso realizado.

1.2 Antecedentes

Tanto a nivel internacional como nacional, se ha cuestionado el desafío de lograr equidad en la calidad de los aprendizajes obtenidos por todos los estudiantes. La educación es un bien social cuando es de buena calidad y está al alcance de todos, en caso contrario, puede llegar a ser causa de marginación o exclusión social, por lo que cabe cuestionarse sobre aquellos elementos necesarios que permitan el logro de dichos objetivos (RIEMS, 2011).

De manera particular un antecedente a considerar en el presente estudio, es que la Escuela Preparatoria Oficial (EPO), tenía por objetivo prioritario, el formar parte del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), para lo cual debía cumplir con los requisitos de la RIEMS anteriormente mencionados y que tenían relación directa con el liderazgo institucional. Entre ellos se encontraban: la capacitación docente y directiva, la adecuación de los espacios de trabajo, el aprovisionamiento de recursos pedagógicos, el volumen de alumnos por salón, la construcción de talleres y laboratorios y el aseguramiento de la calidad educativa.

Desde el año 2003, la RIEMS promueve la capacitación docente e institucional en el sistema educativo nacional a través de instituciones educativas como lo son el ITESM, Universidad Autónoma de Estado de México (UAEM) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entre otros. Sin embargo, en la EPO solamente un 10% del personal docente había sido capacitado según registros de seguimiento docente de la institución (documentos oficiales).

Esta cantidad de capacitaciones se debió principalmente a que los cursos estaban limitados y las convocatorias establecían cierto número asignado de estos mismos por institución. Dichas capacitaciones instruían a los maestros en competencias docentes, para que pudieran ser llevadas a cabo en sus aulas y existiera una adecuada alineación en cuanto a los objetivos de la RIEMS.

Es necesario considerar que la dirección escolar aún no se había capacitado en el modelo de la RIEMS, de igual forma, la mayor parte de los docentes que laboraban en la institución no habían obtenido la capacitación, por lo que en ese momento era inviable exigir resultados bajo dichas condiciones. Por lo anterior, se volvió necesario plantear, sí dicha capacitación representaba la solución para implementar adecuadamente la reforma y con ello mejorar la calidad educativa o si eran otros los factores, como lo era el liderazgo en la práctica docente, que se debían considerar para el logro de tan ambiciosos objetivos.

El liderazgo docente en el contexto de la EPO podía ser un elemento central detonante del cambio educativo esperado, hacia la mejora de la calidad en la preparación que recibían los estudiantes y del desempeño de la institución bajo los estándares nacionales. Este conocimiento permitió la intervención en su desarrollo para fomentarlo adecuadamente, más aún cuando el cuerpo docente era más numeroso que el directivo y era el que se encontraba en constante contacto con los alumnos y el responsable directo de la educación que se ofrecía a través de la institución.

1.3 Problema de investigación

La problemática que se abordo, fue sobre la comprensión del fenómeno social, educativo e institucional del liderazgo docente dentro del contexto de una Escuela Preparatoria Oficial (EPO), para tal efecto, se presentan a continuación los factores que permitieron plantear las preguntas de investigación .

Uno de los aspectos a considerar de manera general, es que a nivel institucional existía una gran preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa a través de los docentes, para que se pudiera llevar a cabo la reforma educativa nacional. Todos los esfuerzos institucionales se habían dirigido al logro de dichos retos que demandaba innovación, estructuración y liderazgo, sin embargo, los resultados de aprovechamiento escolar emitidos dentro de los informes institucionales no habían revelado una relación directa de mejora educativa entre los esfuerzos realizados y el impacto global en resultados de aprendizaje.

El reto en ese momento para este tipo de escuelas en el nivel medio superior, fue conformar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), para lo cual las instituciones debían cumplir con una gran cantidad de requisitos, entre ellos mejorar la calidad educativa, en términos de las actividades pedagógicas que instruyen al alumnado hacia la creación de competencias con respecto a la formación de su perfil de egreso y el currículo ofrecido por la institución dentro de sus programas de estudio en cada materia.

El docente se constituía así un elemento indispensable dentro de dicha innovación educativa y surgió con esto una gran cantidad de demandas a cubrir dentro de su perfil para hacer frente a dichas necesidades, lo cual implicaba una transformación completa

de su forma de enseñanza tradicional a una forma de enseñanza por competencias. Dichos cambios iban acompañados de un gran compromiso por parte del docente, que muchas veces no se obtenían por su falta de capacitación y liderazgo emprendedor y por tanto, las reformas tendían a fracasar en su intento por concretarse de manera funcional.

Es importante considerar que el Gobierno del Estado ha subsidiado la capacitación docente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para que el docente mejore la calidad educativa y su liderazgo profesional por medio de un cambio de una forma tradicional de enseñanza hacia un enfoque moderno e innovador basado en el desarrollo de competencias. Sin embargo, los recursos que se han destinado para tales efectos han sido insuficientes para capacitar a todo el personal para que logre los retos establecidos que implica la RIEMS.

Un segundo aspecto a considerar dentro de la problemática, es que el número de juntas y reuniones escolares era muy reducido ya que la EPO de manera oficial llevaba a cabo una junta de actualización docente cada semestre de forma obligatoria para todos los profesores y prácticamente era la única junta formal donde se reunían profesores y directivos; en cuanto a juntas institucionales, la dirección convocaba alrededor de una o dos veces por año a los docentes, pero por lo general solamente el 50% de los docentes asistía a dichas reuniones.

Otro de los aspectos que conforman la problemática, era la escasa convivencia escolar entre profesores de la EPO, lo cual era un fenómeno laboral debido a que los profesores trabajaban normalmente en diferentes instituciones y siempre contaban con un tiempo muy limitado de estancia en la escuela que no les permita conocerse,

relacionarse y organizarse, por lo que impartían su sesión de clase y se retiraban de la institución para continuar con su jornada laboral en otro lugar. Esto sucede debido a que los docentes eran contratados con nombramientos “horas-clase” por el sistema escolar, de esta manera, no existían docentes de tiempo completo en la institución.

A partir de lo anterior, se planteó la siguiente pregunta como objeto de estudio para la presente investigación: ¿En el contexto de la EPO, se identifican rasgos de liderazgo en la práctica docente?

De acuerdo a la problemática planteada con anterioridad, el presente estudio pretende abordar de manera específica las siguientes preguntas subordinadas:

1. ¿Cuáles son las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO?
2. ¿Existen limitantes que obstaculizan el liderazgo docente?
3. ¿Qué beneficios se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los profesores en la EPO?
4. ¿La cultura escolar existente en la EPO propicia el desarrollo del liderazgo docente?

1.4 Objetivos

El objetivo general era conocer primeramente sí existía liderazgo docente en la EPO y de igual manera comprender la forma en que sucedía este fenómeno social dentro de la institución partiendo de los rasgos que lo definían, su relación con la renovación de

la cultura escolar, las demandas de las reformas educativas, el aprendizaje colaborativo e individual y las limitantes que pudieran existir en su contexto.

Como objetivos específicos se determinaron los siguientes:

1. Identificar las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO.
2. Determinar si existen factores que obstaculizan el desarrollo o el surgimiento de liderazgo docente dentro de la institución.
3. Reconocer los beneficios que se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los docentes, canalizándolos hacia el mejoramiento de la calidad educativa que desea la institución.
4. Conocer sí existen elementos culturales en la EPO que propicien el desarrollo del liderazgo docente.

De manera preliminar, se contestaron las preguntas de investigación de manera tentativa, por medio de los siguientes supuestos basados en la experiencia y en la intuición del investigador, que posteriormente y en el trascurso de la investigación se contrastarán empíricamente.

Existen docentes líderes, pero se encuentran muy limitados por la institución, situación que no les permite ejercer su liderazgo y manifestarse productivamente a favor de la institución.

Las capacitaciones promovidas por la institución y la RIEMS, así como la formación de estructuras académicas fortalecerán el liderazgo docente.

La ausencia del trabajo colaborativo en la EPO dificulta el aprendizaje colectivo en el cuerpo docente y desarticula la cultura organizacional.

La actual estructura administrativa dificulta el desarrollo del liderazgo docente debido a su exclusión de las actividades escolares delegadas únicamente a orientación académica.

Las estrategias implementadas por la administración para fortalecer la calidad educativa a través de sus docentes, conforman una cultura escolar inadecuada para conseguir el logro de las metas perseguidas.

La calidad educativa esperada por la RIEMS en la EPO será obtenida a partir del desarrollo del liderazgo institucional y en particular el liderazgo docente en la práctica.

1.5 Justificación

La importancia del presente estudio radica en que la realidad actual de México demanda una urgente mejora en la calidad de su educación, como uno de los factores más importantes para su desarrollo presente y futuro, por lo que es necesario que el liderazgo docente participe activamente y colabore junto con directivos hacia el logro de metas comunes.

Frente a estas necesidades, las instituciones, los directivos, los administrativos y el cuerpo docente requieren formar una estructura funcional de carácter administrativo y pedagógico que les permita a través de un liderazgo participativo, conjuntar esfuerzos y

generar sinergia para multiplicar los esfuerzos dirigidos hacia el logro de los objetivos nacionales e institucionales que demanda la sociedad y la SEP en función de una integración al Sistema Nacional de Bachillerato y de un mejor futuro para las generaciones presentes y futuras en el contexto de grandes cambios globales.

Si bien en la EPO, ya se han realizado esfuerzos para hacer frente a dicha problemática, los resultados han sido escasos, por lo que es necesario conocer a profundidad si existen rasgos de liderazgo docente, que posibiliten en la práctica el logro de tan ambiciosas metas, identificar su existencia en la estructura institucional actual, su relación con la administración escolar, su potencialidad, entre otros aspectos, lo cual implica conocer la realidad del liderazgo docente en la práctica, con lo que se podrán generar estrategias que permitan a la institución integrarlos y hacerlos partícipes activos de los cambios e innovaciones que la reforma trae consigo, mejorando así la productividad, la estabilidad institucional y la calidad educativa, que ofrece a la sociedad, lo cual es la razón de su existencia.

Los resultados de esta investigación podrán ser utilizados tanto por docentes como por administrativos de la institución para retroalimentar el conocimiento de la estructura organizacional, su cultura, sus limitantes y los retos que les permitan la toma de decisiones como institución.

La administración de la escuela determinará las deficiencias organizacionales del cuerpo docente y la mejor forma de canalizarlas para su desarrollo, mejorando así la competitividad, la participación con la administración escolar hacia el logro de metas compartidas, la innovación educativa, la formación de alumnos líderes partiendo del

liderazgo del docente, profesionalismo con valores en su práctica dentro del aula, compromiso con la calidad educativa y una mayor capacidad de decisión sobre su propia capacitación.

Las iniciativas de cada docente líder en su ramo aportarían valor agregado a la institución, porque las propuestas estarían alineadas con los objetivos y metas que la escuela persigue, entre ellas: el trabajo por competencias, las actividades interdisciplinares, el trabajo por academias con conocimientos transversales, la mejora de la administración escolar hacia la productividad y la eficiencia así como la mejora continua a través de la retroalimentación de sus docentes líderes, resultado de lo anterior mejorarían los indicadores de aprovechamiento , de deserción escolar, de eficiencia terminal, de exámenes enlace, entre otros.

De manera general, los estudiantes obtendrán una mejor calidad educativa y una formación basada en competencias, debido a una mejor integración docente y un liderazgo participativo de los mismos. Y en cuanto a la sociedad, se encontrará mejor calidad institucional en el plantel como opción educativa reconocida por la competitividad de sus estudiantes al estar formados de acuerdo a la RIEMS, con docentes lideres capaces de formar ciudadanos que puedan afrontar las problemáticas de su entorno y superar los retos futuros.

1.6 Limitaciones y delimitaciones

Las consideraciones externas previstas, que podían limitar la realización de la presente tesis fueron:

1. El campo de estudio fue el mismo lugar donde laboraba el investigador, por lo que se podía llegar a presentar un mayor grado de subjetividad en el estudio.
2. Una vez informados los docentes, sobre la aplicación de una entrevista semi-estructurada, el que dichos docentes no se decidieran a participar o que se hubieran reservado ciertas respuestas.
3. Que los docentes, no hubieran contestado verazmente a la información requerida.

Por otro lado, se delimitó el alcance de la presente investigación, sólo a su estudio y no a la intervención, por el tiempo tan escaso que no permitía la intervención.

Se delimitó que el estudio se realizó dentro de la escuela EPO a ciertos docentes seleccionados por los siguientes criterios: antigüedad, preparación, sexo, disposición y formación de la plantilla de catedráticos actual.

En cuanto a la viabilidad, se consideró que la investigación podía ser llevada a cabo, en el periodo de un año de investigación en el ciclo escolar 2011 -2012, debido a que el problema se encontraba en la realidad inmediata del investigador, siendo ésta su campo de aplicación laboral, en la cual podía obtener la información necesaria para llegar a la comprensión de la problemática planteada inicialmente.

La EPO donde se realizó el estudio, impulsa el desarrollo de investigación pedagógica desde el punto de vista evolutivo para la buena práctica docente, por lo que no presentó ningún obstáculo en el desarrollo de la misma.

Por razones de tiempo, solamente se trabajó con 10 docentes del total de la población, muestra que se seleccionó de acuerdo a criterios previamente establecidos y que se explicarán con mayor amplitud en el capítulo 3.

1.7 Definición de términos

Acuerdos: Documentos de carácter Oficial, publicados en las Gacetas de Gobierno. (RIEMS, 2011).

Calidad Educativa: La calidad educativa es un concepto multidimensional, que puede ser operado en función de variables muy diversas. Para el caso de estudio se tomará como: excelencia educativa e institucional en relación con estándares, en función de sus medios y recursos (RIEMS, 2011).

Competencia: Es un conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado, es una capacidad de hacer algo (RIEMS, 2011).

Innovación educativa: Implica acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica educativa (Fullan, 1992)

Perfil de Egreso: Conjunto de competencias que los estudiantes deberán tener al término de la educación, relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación (RIEMS, 2011).

RIEMS: Reforma Integral de la Educación media Superior (RIEMS, 2011).

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato (RIEMS, 2011).

Liderazgo: Es el fenómeno coyuntural determinado por la conexión entre las características personales de los individuos y el ecosistema en el que conviven. Y es una función inherente a todo grupo y por extensión, a toda institución (Pareja, 2009).

Liderazgo docente: Son líderes de las organizaciones que aprenden, que cambian y que se adaptan, haciendo frente a los retos de las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de los destinatarios activos del servicio, mediante la mejora continua de sus procesos (Lupano, 2008).

Práctica docente: Refiere a las actividades que realiza el profesor dentro y fuera del aula a favor de construir competencias en los alumnos (RIEMS, 2011).

Cultura escolar: Es aquella que se desarrolla en el espacio social de la institución y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas, donde cada uno de los integrantes del grupo van contribuyendo con su participación a conformar esa cultura (Stolp, 1994).

Capítulo 2. Marco teórico

En el presente capítulo se presenta el marco teórico de la investigación que constituye un conjunto de conceptos en distintos niveles de profundidad y que se relacionan entre sí para orientar el foco del estudio con relación a la pregunta de investigación, que es: ¿En el contexto de la EPO, se identifican rasgos de liderazgo en la práctica docente?

La relevancia de esta sección es obtener información de referentes teóricos y estudios empíricos estrechamente relacionados con la investigación, lo cual sustenta y refuerza a cada uno de los hallazgos que se obtienen en el desarrollo del estudio de caso. Se desarrollan los siguientes temas: generalidades del liderazgo, liderazgo docente y escolar, factores que limitan el desarrollo del liderazgo, los beneficios que aporta el desarrollo del liderazgo docente, capacitación docente y cultura organizacional de las instituciones educativas.

El marco teórico se utiliza en el estudio de caso, para realizar contrastaciones con los resultados obtenidos por la investigación en el Capítulo 4. Resultados, que dan validez a los datos obtenidos, de igual forma permiten una adecuada discusión de resultados y generación de conclusiones que se presentan al final de la presente tesis en el Capítulo 5. Conclusiones.

2.1 Generalidades del liderazgo

El liderazgo es parte del instinto del ser humano, de su necesidad de agruparse, organizarse para conducir sus actividades, profesionales, familiares y sociales, a favor de una convivencia que garantice una mejor calidad de vida.

Los maestros son los protagonistas del cambio educativo, son promotores sociales que actúan en función de la nación y tienen por tanto la ardua tarea de renovar su pensamiento, planificar el futuro de los estudiantes y de la sociedad desenvolviéndose como gestores del movimiento de transformación educacional y nacional. Deben ser por lo tanto, lideres capaces de ejercer acciones revolucionarias en los estudiantes, en la libertad de los hombres y en la construcción de ciudadanos de acuerdo a las necesidades de la patria (Prieto, 2005).

El tema del liderazgo es muy diverso y existen una gran cantidad de definiciones que han evolucionado a través de los años y que se han abordado desde diferentes disciplinas y perspectivas, lo cual ha generado estudios polémicos sobre el tema. Al respecto, Lupano (2008, p.108) indica que “No existe hasta el momento una definición específica y ampliamente aceptada respecto del liderazgo. Algunos investigadores afirman que dada la complejidad del fenómeno probablemente nunca se alcance a consolidar una definición unívoca del mismo”.

Es necesario considerar que para identificar y comprender el liderazgo en la práctica educativa, es necesario considerar su taxonomía ya que podemos encontrar que

existen diferentes tipos de liderazgos entre los integrantes de una comunidad educativa y que las combinaciones posibles pueden llegar a ser muy variadas.

Por lo tanto, es necesario establecer un marco de referencia sobre esta temática para poder conceptualizarlo dentro del objeto de investigación, de acuerdo a las teorías y al campo de aplicación educativo.

Según Estrada (2007) de acuerdo a la teoría clásica de la administración que fue establecida en 1890, el dirigente organizacional era visto como un líder profesional que direccionaba procesos de desarrollo humano y organizacional tendientes al aumento de la productividad y competitividad, con énfasis en resultados, el liderazgo se consideraba como un atributo de pocos elegidos. Además se encontraban bastante escépticos respecto a la posibilidad de crecimiento del potencial del liderazgo de las personas mediante la educación.

Se puede percibir que en las primeras teorías sobre liderazgo, no existía un vínculo con la educación y la preparación del líder y que el liderazgo se entendía como un atributo, un conjunto de características que no poseían todas las personas.

Continuando con esta línea de tiempo, el mismo autor indica que en 1940 se realizaron los primeros estudios que buscaban conformar una teoría formal sobre el liderazgo enfocándose en los rasgos y conductas que permitieran definir los comportamientos de algunos líderes. Entre estos modelos se pueden mencionar el enfoque de rasgos, el enfoque conductual, el enfoque situacional y el enfoque transformacional. A continuación se mencionan algunos de estos enfoques:

Entre los años 1920 y 1950 surge el enfoque de rasgos, que ha tenido, así mismo, un resurgimiento a partir de la década del ´90 hasta la actualidad tras un período de casi total inactividad. Se enmarca dentro de las denominadas teorías del gran hombre que sugieren que ciertas características estables de las personas (rasgos) diferencian a quienes pueden considerarse líderes de aquellos que no lo son (Lupano, 2008).

Esta aproximación se basa en diferentes teorías de la personalidad que apuntan a la identificación de las diferencias individuales entre las personas. Algunos de los atributos personales que caracterizan a los líderes son: altos niveles de energía, inteligencia, intuición, capacidad de previsión y persuasión.

Uno de los principales motivos por los cuales este enfoque no ha tenido gran impacto en los ámbitos académicos es la enorme variedad de resultados hallados lo cual dificultó notablemente la posible síntesis y evaluación específica de cada uno de los rasgos con vistas a la identificación de los líderes potenciales.

Entre los años 1950 y 1960, surge el enfoque conductual, que se centra en el análisis de las conductas de los líderes y en la relación entre éstas y el liderazgo efectivo. Se descubrió que los seguidores perciben la conducta de su líder en relación con dos categorías independientes que se describen a continuación:

Iniciación de estructura: son conductas orientadas a la consecución de la tarea e incluyen actos tales como organizar el trabajo, dar estructura al contexto laboral, definir roles y obligaciones, entre otras.

Consideración: son conductas que tienen como fin el mantenimiento o mejora en las relaciones entre el líder y los seguidores. Incluyen respeto, confianza y creación de clima de camaradería.

Igualmente Lupano (2008) sostiene que ambas categorías (iniciación de estructura y consideración) son necesarias para que un líder sea efectivo, a pesar de que se las consideren de modo independiente; además los líderes efectivos saben seleccionar las conductas adecuadas según el tipo de situación. La ausencia de estudios sobre este aspecto constituyó una de las grandes falencias de este enfoque.

Esta aproximación tendió a centrarse excesivamente en el análisis de conductas individuales en lugar de investigar los patrones de conductas específicas que los líderes utilizan para ser efectivos en determinados contextos.

En 1967 surge el enfoque situacional el cual se basa en la idea de que diferentes patrones de conductas pueden ser efectivos en diferentes situaciones pero que una misma conducta no es óptima para todas ellas. Algunas de las teorías situacionales se describen a continuación:

La teoría de la decisión normativa por Vroom y Yetton (1973, citado por Lupano, 2008) proponen diferentes procedimientos para tomar decisiones que pueden derivar en instrucciones efectivas según el contexto en el que se desarrollen. Algunos de esos procedimientos son: decisiones autocráticas del líder, decisiones autocráticas posteriores a recolectar información adicional, consultas individuales, consultas con el grupo, decisiones grupales.

La teoría de los recursos cognitivos. Fiedler & García (1987, citado por Lupano, 2008) examinan la posibilidad de que determinadas variables situacionales como el estrés interpersonal, el apoyo grupal y la complejidad de las tareas, influyen en el hecho de que algunos recursos cognitivos (inteligencia, experiencia, pericia técnica) afecten el desempeño del grupo.

La teoría de la interacción: líder- ambiente- seguidor. Para Wofford (1982, citado por Lupano, 2008) los efectos de la conducta del líder sobre el desempeño de los subordinados están mediatizados por cuatro variables: habilidad para realizar las tareas, motivación hacia las tareas, roles claros y apropiados, y presencia o ausencia de limitaciones ambientales.

De esta manera Lupano (2008) indica que las teorías situacionales en conjunto presentan ciertas restricciones y son demasiado generales por lo que resulta difícil someterlas a pruebas empíricas rigurosas.

En 1978 se introduce el enfoque transformacional que es uno de los enfoques más desarrollados y estudiados en la actualidad. Su principal precursor es Bass (2008). La mayoría de las teorías sobre el liderazgo transformacional y carismático toman en cuenta tanto los rasgos y conductas del líder como las variables situacionales, dando lugar a una perspectiva más abarcadora que el resto de las orientaciones descritas.

Burns (citado por Lupano, 2006) construyó su teoría acerca del liderazgo transformacional. Esta entiende al liderazgo como un proceso de influencia en el cual los líderes influyen sobre sus seguidores. Los líderes así mismo resultan afectados, modifican sus conductas si perciben respuestas de apoyo o resistencia por parte de sus

adeptos. Esta línea tiende a considerar el liderazgo como un proceso compartido por varios líderes de diferentes niveles de una misma organización, en cambio el enfoque del liderazgo carismático suele hacer foco sobre la personalidad individual de determinados líderes.

El mismo autor establece, además, una diferenciación entre liderazgo transformacional y el denominado liderazgo de tipo transaccional. En este último los seguidores son motivados por intereses personales en lugar de ser influidos por sus líderes para trascender sus propias necesidades en pos del beneficio de la organización.

El liderazgo transaccional suele darse cuando los líderes premian o, por el contrario, intervienen negativamente (sancionan) en virtud de verificar si el rendimiento de los seguidores es acorde o no a lo esperado. Suele entenderse al liderazgo transaccional como conformado por dos sub- dimensiones:

Recompensa contingente: remite a una interacción entre líder y seguidor guiada por intercambios recíprocos. El líder identifica las necesidades de los seguidores y realiza una transacción entre las necesidades del grupo y las de cada persona. Recompensa o sanciona en función del cumplimiento de los objetivos.

Manejo por excepción: el líder interviene sólo cuando hay que hacer correcciones o cambios en las conductas de los seguidores. En general las intervenciones son negativas y de crítica para que los objetivos no se desvíen de su curso.

Bass (2008) describe este tipo de liderazgo a partir de los efectos que produce el líder sobre sus seguidores. Los líderes con características transformacionales provocan

cambios en sus seguidores a partir de concientizarlos acerca de la importancia y el valor que revisten los resultados obtenidos tras realizar las tareas asignadas.

Además el líder incita a que los seguidores trasciendan sus intereses personales en virtud de los objetivos de la organización. Esto genera confianza y respeto de parte de los adeptos y son motivados a lograr más de aquello originalmente esperado.

En virtud de estas propiedades es que se le suele considerar más amplio y más efectivo que el de tipo transaccional. De cualquier manera, el autor sostiene que no son excluyentes y que los líderes pueden emplear ambos tipos de liderazgo de acuerdo a las diferentes situaciones.

Se considera que el liderazgo transformacional es, a su vez, más amplio que el de tipo carismático. De hecho el liderazgo carismático sólo constituye uno de los componentes del liderazgo transformacional. Se detallan a continuación cada uno de estos componentes:

Carisma: los líderes se comportan de tal manera que son tomados como modelos por sus seguidores, éstos quieren imitarlos. Son admirados, respetados y se confía en ellos. Demuestran altos niveles de conductas éticas y morales.

Inspiración: los líderes motivan e inspiran a sus seguidores, fomentan el espíritu de grupo y generan expectativas de futuro.

Estimulación intelectual: los líderes estimulan a sus seguidores a tener ideas innovadoras y creativas a partir de la generación de nuevos interrogantes y la

formulación de viejos problemas en nuevos términos. No se critican los errores individuales ni las ideas que difieran de las del líder.

Consideración individualizada: los líderes prestan especial atención a las necesidades individuales de desarrollo personal de cada uno de los seguidores; las diferencias particulares son reconocidas; el seguimiento es personalizado pero no es visto como un control, los líderes cumplen una función orientadora.

Bass (2008) considera que los líderes transformacionales permiten a sus seguidores afrontar con éxito situaciones de conflicto o estrés brindando seguridad y tolerancia ante la incertidumbre. Este estilo es de especial utilidad en situaciones de cambio. En cambio, los líderes transaccionales que tienden a presentar una actitud correctiva y orientada hacia los resultados son especialmente útiles en contextos más estables.

La mayor parte de la investigación realizada desde este enfoque se basa en los resultados obtenidos a partir de la utilización del instrumento Multifactor Leadership Questionaire Bass (citado por Lupano, 2008). Esta técnica apunta a evaluar diferentes estilos de liderazgo (transformacional, transaccional y laissez faire).

Prieto (2005) considera el liderazgo transformacional dentro de las instituciones educativas, tomando al docente líder como agente de cambio transformador de la cultura, modelo y ejemplo del comportamiento que influye marcadamente en la conducta de los individuos que educa y guía a través de los valores, capaz de asumir los retos transformacionales que requiere el sistema para alcanzar la sociedad que se quiere, libre, ética y democrática, con valores éticos morales firmes.

Por último, el liderazgo transformacional también se diferencia del denominado laissez faire. Este implica la ausencia de liderazgo: las decisiones no son tomadas, las acciones son demoradas y las responsabilidades del líder son ignoradas. Es considerado un estilo de liderazgo ineficaz.

Sin embargo el termino original de laissez faire laissez passer, es una expresión francesa que significa dejar de hacer, dejar pasar, una doctrina que argumenta que la libertad capacita al individuo para desarrollarse mental, física y económicamente, y que la prosperidad general y el bienestar de un país y, por tanto, el progreso se producen más rápidamente cuando se rigen por los principios de aquélla.

Este tipo de liderazgo se basa en una participación mínima del líder, éste otorga total libertad en las decisiones grupales o individuales, o, en todo caso, su participación en las decisiones es limitada.

El liderazgo laissez faire ejerce poco control sobre los miembros del equipo. Esto inspira libertad de acción y creatividad, pero a veces genera poca motivación y deja el grupo a la deriva. Esta clase de liderazgo puede llegar a ser funcional cuando el grupo es maduro, responsable y está altamente motivado, o cuando tiene habilidades y talento muy altos.

Mendoza (2007) indica el gran contraste que existe entre el laissez faire y el liderazgo transformacional, que demuestra que existe una fuerte correlación entre los efectos positivos del liderazgo transformacional y el desempeño escolar, la estimulación intelectual, las innovaciones y las mejoras de la calidad educativa.

El mismo autor indica que el liderazgo laissez faire, es la anulación del liderazgo, está ausente cuando se le necesita y no toma ninguna acción, incluso cuando los problemas se tornan críticos y está fuertemente asociado con el descontento del subordinado, el conflicto y la ineficacia.

En la década de los 60 y 70´s el liderazgo ya empieza a ser estudiado en el campo educativo. El concepto de liderazgo fue integrado a las instituciones educativas con el objeto de formalizar las actividades que cada uno de los actores dentro de la educación conformaban hacia los objetivos, una misión y visión institucional. Sin embargo, ha sido un proceso gradual y evolutivo en función del desarrollo de las teorías y las investigaciones sobre esta área del conocimiento.

En la actualidad el líder transformacional en las instituciones educativas, debe ejercer funciones de facilitador y guía con pensamiento sistémico, generando cambios en los objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones de la organización educativa, para ello, debe tener competencia como facilitador de la interacción entre los miembros del medio académico y comunidad en general, en donde se resalta el proceso de comunicación ejercido en las relaciones interpersonales y que orientan el logro de los objetivos del grupo.

En este apartado se presentó de manera amplia el desarrollo histórico del liderazgo que permite caracterizar de forma muy general los elementos que lo componen a la luz de los diferentes teóricos citados, encontrando que el liderazgo transformacional ha sido implementado en las instituciones educativas, como un modelo funcional que mejora el

desempeño escolar, la estimulación intelectual, las innovaciones y la mejora de la calidad educativa.

2.2 De liderazgo transformacional a liderazgo distribuido

En el ámbito educativo el ejercicio del liderazgo está matizado por la responsabilidad del docente en la promoción de cambios que desprenden de la interacción del grupo de alumnos y alumnas, padres, compañeros docentes y otros miembros de la comunidad.

Retomando el concepto de liderazgo transformacional que fue introducido por Bass (2008), a continuación se amplía el concepto y se indica su evolución hacia el liderazgo distribuido y su adecuación en el ámbito escolar.

La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado, el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles, y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal.

Este tipo de liderazgo, por tanto, parte de la contribución de los directivos y líderes docentes enfocados hacia logro de objetivos vinculados a la mejora de calidad educativa, el cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Se caracteriza por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios.

Tras el concepto de liderazgo transformacional, en los últimos años, se está asistiendo al surgimiento de una serie de propuestas que, partiendo de él, pretenden superarlo aportando nuevos elementos. Entre éstos destacan: el liderazgo facilitador, el liderazgo persuasivo y el liderazgo sostenible.

La idea central que define el liderazgo facilitador según Lashway (2002) es que se ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados. Las estrategias utilizadas para ello son: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar retroalimentación, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela.

El mismo autor señala la importancia de la delegación unilateral de tareas por parte del directivo hacia docentes líderes, en un ambiente facilitador, en la que se puede iniciar una tarea e implicar a cualquier miembro de la institución para participar; el proceso funciona a través de la negociación y la comunicación.

Por otra parte Stoll (1999) propone el concepto de liderazgo persuasivo. Este tipo de liderazgo se sustenta en cuatro premisas básicas: Optimismo: el líder mantiene altas expectativas para los otros. Respeto a la individualidad de cada ser humano que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto. Confianza, dado que los seres humanos son interdependientes, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana. Intencionalidad: los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.

Con estas premisas, el liderazgo persuasivo se desarrolla en cuatro dimensiones: la auto-invitación, tanto personal como profesional, y la invitación a los otros, también personal y profesional.

Otra reciente propuesta es el concepto de Liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008), el cual se basa en siete principios: 1) El liderazgo sostenible genera y mantiene un aprendizaje sostenible; 2) Asegura el éxito en el tiempo; 3) Apoya el liderazgo de otros; 4) Dirige su atención a la justicia social; 5) Desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales; 6) Desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; y 7) Tiene un compromiso activo con el entorno.

Sin embargo, ninguna de las ideas antes señaladas, ni el liderazgo facilitador, persuasivo o sostenible parece que van a perdurar en el tiempo. El concepto que más fuertemente está arraigado entre investigadores y expertos y al que se le vislumbra un futuro muy prometedor es al concepto del liderazgo distribuido (Murillo, 2006).

Desde los primeros años del siglo XXI se están multiplicando las aportaciones que buscan generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente diferente, basada en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto.

El liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar. Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en

una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris, 2002).

Este planteamiento supone una profunda redefinición del papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales (equipo directivo).

Implica, igualmente un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela, lo que supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005). El liderazgo distribuido facilita a todos realizar el trabajo de forma más eficiente y destacada.

Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Un centro se desarrolla cuando incrementa los aprendizajes de sus alumnos, reuniendo de manera conjunta tanto la labor del aula como la del centro. La mejora del centro depende de la acción coordinada de los propios implicados. El directivo junto con los docentes líderes identifican y establecen acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

De igual forma, exige la asunción de un papel más profesional por parte del profesorado, quien asume funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. En esta nueva visión la principal tarea del director es desarrollar la capacidad de liderazgo de los demás, estimulando el talento y la motivación (Elmore, 2000).

Por último, esta propuesta implica el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, el esfuerzo y la ilusión de la comunidad escolar. El liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás, sino de aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso y una mayor coordinación dentro del colectivo de personas que pertenece a la misma comunidad de trabajo y aprendizaje.

Las fronteras entre líderes y seguidores se disipan en la medida en que todos desempeñan ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar coordinada de un grupo amplio de personas que deciden conjuntamente.

El liderazgo debe ser entendido como una práctica distribuida a lo largo de contextos sociales. Va más allá de la simple función de un individuo, de su carisma o de su conocimiento. Es eficaz cuando el conocimiento está repartido a lo largo de la organización y tanto directivos como docentes saben hacia que metas escolares deben dirigir sus esfuerzos.

Para Gronn (2008), la división en el trabajo establece dos roles fundamentalmente opuestos, uno centrado en actividades y tareas y el segundo en control y desempeño. El liderazgo distribuido debe contemplar ambos roles, los docentes lideres debe asumir sus actividades laborales, pero a su vez deben desempeñarse en actividades administrativas para dirigir su trabajo hacia el buen desempeño y el logro de los objetivos.

El mismo autor indica que los elementos distintivos del liderazgo distribuido son: El liderazgo distribuido resalta la función de liderazgo como una propiedad del grupo consecuencia de las interacciones individuales.; Los límites del liderazgo no se circunscriben al conjunto de líderes sino que pueden abarcar a individuos y grupos capaces de aportar.; Es el resultado de iniciativas conscientes que interactúan en contextos donde otros las adoptan, adaptan y mejoran provocando un efecto sinérgico donde el resultado es superior a la suma de las partes.

En este apartado se describieron los elementos del liderazgo distribuido a partir de un nuevo marco de teorías que lo conforman. Como se indica en la teoría, el liderazgo transformacional ha quedado rebasado por esta nueva teoría que contempla un desarrollo que implica a toda la organización, basado en el aprovechamiento de las competencias de su personal a través de una dirección integrativa, horizontal y transformadora de la cultura organizacional a través de la motivación, la comunicación y la distribución de actividades a cada uno de sus integrantes.

2.3 Desarrollo del liderazgo docente y escolar

Como parte de la problemática presentada en esta tesis, se requiere conocer los fundamentos actuales que permiten el desarrollo del liderazgo docente. Al respecto, la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (2009), establece una metodología para mejorar el liderazgo escolar, identificando cuatro áreas de acción que se relacionan a continuación:

La primera está enfocada a definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares. La segunda a distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo. La tercera área de acción está enfocada a desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica. Y finalmente la cuarta área a hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

En cuanto a estas áreas de mejora, la primera de ellas es redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, que implica apoyar grados más altos de autonomía de los profesionales a nivel escolar lo cual se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes, sin embargo, esto requiere de un mandato explícito y la capacidad, motivación y apoyo. Para llevar a la práctica este punto, se requieren las siguientes funciones de liderazgo: Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes; Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; Gestión estratégica de recursos; Liderazgo más allá de los límites de la escuela.

En cuanto al segundo punto la OCDE (2009) indica que una manera de enfrentar los retos es distribuir el liderazgo entre diferentes personas y organizaciones, por ejemplo, directores adjuntos, mandos medios y personas de otras escuelas, lo cual puede

requerir el desarrollo de incentivos y oportunidades de desarrollo para reconocer y apoyar la participación y el desempeño de los equipos de liderazgo distribuido.

A su vez se deben crear consejos escolares eficaces que pueden también contribuir de manera significativa al éxito de sus escuelas; deben estar bien preparados y apoyados y tener una definición clara de sus funciones y responsabilidades, en especial en relación con sus directores. También se indica que los procesos de selección por parte de los consejos escolares deberán alentar a candidatos representativos y de alta calidad a solicitar ser miembros, para asegurar la participación activa y oportunidades para el desarrollo de habilidades en temas relevantes.

En cuanto a la tercera área, la misma organización establece el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz. En consecuencia, se requiere que los directores desarrollen nuevas habilidades, incluye orientar la enseñanza y el aprendizaje al aumentar la calidad de los maestros, lo que llevará a mejores resultados de aprendizaje, gestión de recursos, fijación de metas y medición del avance, así como la dirección y la colaboración más allá de los límites de la escuela.

El desarrollo de liderazgo deberá formar parte de un conjunto mayor, continuo y congruente de experiencias para el crecimiento personal y la mejora de las habilidades profesionales durante toda la carrera y deberá estar disponible en las tres diferentes etapas de la carrera de un líder y adecuarse a ellas.

En lo relacionado con la cuarta área, se señala que la planificación de la sucesión es esencial para expandir el número de solicitantes de puestos de liderazgo escolar y aumentar la cantidad y la calidad de los futuros líderes escolares. La sucesión del

liderazgo no puede depender de la autoselección por parte de candidatos talentosos. Se necesitan estrategias proactivas para identificar y desarrollar a los futuros líderes con alto potencial en una etapa temprana de su carrera. Después necesitan apoyo para que participen en experiencias de liderazgo y estímulo para desarrollar sus habilidades de liderazgo.

A partir de los conceptos anteriores, es posible establecer las dimensiones con las que se ha evaluado cuantitativamente el liderazgo en las instituciones, como lo demuestran diferentes estudios que se mencionan a continuación.

En México, se han llevado a cabo estudios institucionales, que se han realizado a directivos y/o docentes en centros educativos públicos y privados, utilizando frecuentemente, instrumentos de medición de liderazgo que fueron elaborados principalmente en Estados Unidos, ejemplo de estos instrumentos es: Leadership Practices Inventory (LPI), elaborado por Kouzes (2001) para identificar las diferencias entre los tipos de prácticas de liderazgo, entre muestras de líderes educativos y líderes sindicales en México y líderes educativos de Texas, en Estados Unidos.

Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de la Secretaría de Educación Pública (INEE, 2005) aplicó un cuestionario para evaluar el liderazgo académico del director, en una muestra representativa a nivel nacional de directores de centros educativos. Dicho instrumento se aplicó junto con las Pruebas Nacionales, y se construyó a partir de un índice que mide el grado de apoyo académico que brinda el director al grupo de profesores que dirige, con el fin de mejorar su desempeño, y que abarca cinco temas: el enfoque de la enseñanza en las áreas, el manejo

y control de la disciplina del grupo, las estrategias y técnicas para la evaluación, las estrategias de enseñanza y diversos aspectos de control escolar.

En el estudio realizado por Mbawmbaw (2006), sobre las dimensiones del liderazgo, desarrolla dos escalas partiendo de diferentes aportaciones (Bass 2008; Kouzes y Posner 1997; Hofstede 2005), además otro tipo de reactivos propuestos por los autores de la investigación en función de la literatura revisada y de la experiencia de la relación líder-seguidor en la población mexicana correspondiente al nivel educativo medio y superior.

En la primera escala, integra los reactivos que describen conductas valoradas socialmente como favorables o positivas, las cuales son: estilo confiable, estilo formador, estilo inspirador, estilo cercano, estilo carismático (todas ellas coinciden con diferentes aspectos mencionados dentro del liderazgo transformador). Las dimensiones que conforman segunda escala fueron: estilo inseguro, estilo evasivo, estilo negligente, estilo agresivo, estilo abusivo y estilo hipócrita-manipulador.

Mbawmbaw (2006) encuentra que las dos escalas son confiables y válidas para evaluar el liderazgo docente en las instituciones educativas de nivel superior y medio superior del Distrito Federal (México). Lo anterior permite conocer las dimensiones sobre las cuales es posible determinar el liderazgo en cada uno de los docentes, partiendo de la apreciación del alumnado.

2.4 Factores que limitan al desarrollo del liderazgo

De acuerdo a Salas (2011) los factores que limitan y/o influyen en la consecución de la calidad del ejercicio del liderazgo, son por un lado, el nulo apego a estándares académicos y administrativos, tanto nacionales como internacionales. Es importante que todos los miembros de la institución se alineen a las metas que persigue la educación nacional, por ser una escuela perteneciente al Estado, la RIEMS es una reforma estandarizada para todo el sistema educativo, por lo que el liderazgo escolar que incluye a directivos y docentes debe enfocar sus esfuerzos hacia dichos objetivos.

También, la inexistencia de un proyecto de desarrollo institucional para el corto y mediano plazo, elaborado de manera participativa y colegiada. La dirección escolar debe tener un proyecto de desarrollo que considere el liderazgo participativo de su personal y la formación de una cultura escolar funcional.

Se debe considerar además la inexistencia de un sistema de evaluación institucional para conocer y dar seguimiento a los indicadores que obtiene el plantel, y mejorar su funcionamiento. Toda mejora implica el establecimiento de un sistema de medición, tal es el uso de indicadores, sólo de esta manera será posible generar cambios que aporten a su crecimiento en todos los rubros y hacia los cuales el liderazgo escolar enfocará sus esfuerzos hacia la consecución de las metas.

Otro factor es el desinterés por desarrollar y aprovechar el capital humano con que cuenta la institución. Una organización inteligente, es aquella que es capaz de aprovechar las capacidades de su capital humano, la institución debe usar todos sus

recursos para obtener los mejores resultados posibles, de esta manera, el liderazgo docente es un recurso que puede ser aprovechado en beneficio de la misma.

No se puede desconocer que la ausencia de la aplicación de un verdadero cambio, producto de una planeación estratégica para el mejoramiento de la institución, se constituye en un factor adicional. Por lo general, el liderazgo viene acompañado de innovación, cambios hacia la mejora continua, las instituciones deben innovarse y sus líderes deben conducir esos cambios innovativos como soluciones estratégicas, hacia las problemáticas que presenta el contexto cultural cambiante de la modernidad.

Otros factores que limitan el liderazgo tienen que ver con el desconocimiento de las fortalezas y debilidades institucionales, de los recursos humanos, de las necesidades e intereses, tanto del personal adscrito al plantel como de aquellos que reciben el servicio ofrecido. Para que pueda existir un liderazgo distribuido es indispensable el conocimiento del recurso humano en sus diferentes dimensiones a través de un excelente canal de comunicación que permita el desarrollo del trabajo colaborativo.

También con el poco interés y esfuerzo por incrementar los indicadores que inciden de manera desfavorable en los planteles de los diferentes subsistemas, visible sobre todo en la ausencia de estrategias que mejoren la tasa de la eficiencia terminal (reprobación, deserción y progresión escolar). El liderazgo docente en la práctica debe llevar a cabo acciones específicas para mejorar los indicadores de desempeño escolar, por lo que todos los miembros pertenecientes a la comunidad escolar deben conocer el estado en el que se encuentran y hacia donde deben encaminar sus esfuerzos.

Finalmente la falta de iniciativas y estrategias que promuevan climas de aprendizaje académico, estableciendo expectativas altas en los ámbitos de conducta y rendimiento del alumnado (que les permita por ejemplo, participar de manera favorable en eventos académicos, culturales, deportivos, científicos, tecnológicos, etc.), se constituyen en un factor más que limita el desarrollo del liderazgo.

Uno de los aspectos más importantes en cuanto a la educación se refiere, es el verdadero aprovechamiento del alumnado, por lo que los docentes líderes en la institución deberán enfocarse de manera efectiva hacia el mejoramiento continuo de esta importante actividad, por medio de acciones colaborativas y organizacionales que mejoren la práctica no de manera individual sino como una escuela líder.

Para concluir, la manipulación de la información estadística e indicadores, a fin de dar cumplimiento a las exigencias que demandan las oficinas centrales se constituye en un factor más para limitar. Es muy importante para toda la institución conocer su realidad educativa, el desconocimiento de los valores reales de indicadores, puede llevar al fracaso educativo a una institución y a sus integrantes.

No se puede dejar de lado, como un factor que limita el desarrollo el liderazgo es el desinterés y desentendimiento por proporcionar a la comunidad escolar (docentes, administrativos, alumnos, padres de familia), información sobre el destino real del ingreso-gasto en los planteles. La dirección debe compartir la información a su comunidad, para que exista una comprensión compartida de los retos a los que se enfrenta, sus logros que motiven su progreso y sus problemáticas, sólo de ésta manera se

generará conciencia y surgimiento de líderes secundarios que propongan y participen activamente a favor del progreso institucional.

Lo que se ha mencionado anteriormente tiene que ver principalmente con la problemática institucional por vencer las limitantes del desarrollo del liderazgo, sin embargo también cabe destacar los factores auto-limitantes del cuerpo docente que requieren de una alta interiorización de los valores y las normas con sentido en las practicas dentro y fuera del aula, lo cual implica una profesionalización en el desempeño de sus funciones considerando conocimientos, actitudes y valores personales, que lejos de seguir fielmente las indicaciones de la institución deben motivar de forma propositiva el logro de las metas institucionales comunes.

2.5 Beneficios que aporta el desarrollo del liderazgo docente

En este apartado, se abordan los beneficios del liderazgo docente, entre los cuales se encuentra la competitividad, la participación con la administración escolar hacia el logro de metas compartidas, la innovación educativa, la formación de alumnos líderes partiendo del liderazgo del docente, profesionalismo con valores en su práctica dentro del aula, compromiso con la calidad educativa y una mayor capacidad de decisión sobre su propia capacitación.

Según Antúnez (2009, p.4) la calidad en educación escolar es “un atributo o condición que otorgamos a la acción y al efecto de educar, en relación a unos criterios que establecemos y que acordamos en común los miembros de una comunidad en cada caso y circunstancias”; calidad es por lo tanto, el término que designa situaciones o

acciones que tienen unas características que consideramos positivas en relación a unos determinados criterios o parámetros.

De acuerdo a lo anterior, el mismo autor indica que la calidad educativa implica los siguientes atributos: dignidad humana, justicia social, igualdad de derechos y de oportunidades, libertad, participación y transparencia. Otros criterios de calidad, más específicos, son:

- Existencia de recursos suficientes y capacidad para adecuarlos a los fines que se pretenden y uso eficaz y eficiente de esos recursos.
- Existencia de revisión y evaluación constantes (control interno y externo, control técnico y control social...), y capacidad para llevarlas a cabo con la intención de utilizar sus resultados para mejorar la teoría y la práctica.
- Existencia de cauces y órganos para posibilitar la participación en la gestión de la institución.
- Existencia de dispositivos y acciones específicas para el desarrollo personal y profesional de los enseñantes, directivos y especialistas que allí trabajan (especialmente en lo relacionado con la formación permanente).
- Ambiente de trabajo agradable y clima institucional satisfactorio y estimulante.
- Existencia de actuaciones concretas en relación a la atención hacia la diversidad de alumnos, y de profesores.
- Existencia de parcelas de autonomía suficientes (en la institución, en sus directivos, en los enseñantes), de capacidad para administrarlas y uso eficaz y eficiente.

- Finalmente, el trabajo colaborativo entre profesores también constituye uno de los más determinantes criterios de calidad.

Al respecto la RIEMS (2008), establece que para la Educación Media Superior (EMS), una educación de calidad es aquella que: establece un currículo adecuado a las necesidades individuales de los alumnos (pertinencia) y a las necesidades de la sociedad, entendiendo que deben incluirse las de una mayor productividad económica, pero también otras fundamentales, en una perspectiva de desarrollo integral y humanista, como las que tienen que ver con la democracia política, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural (relevancia).

De igual forma la RIEMS (2008) indica que una educación de calidad logra que la más alta proporción posible de destinatarios- definidos en términos de grupos de edad u otra forma- acceda a la escuela, permanezca en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje (eficacia interna y externa).

La misma reforma señala que consigue además que los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados en forma duradera y den lugar a comportamientos sociales sustentados en los valores de libertad, equidad, solidaridad, tolerancia y respeto a las personas; que dichos comportamientos son fructíferos para la sociedad y para el propio individuo, quien podrá así alcanzar un desarrollo pleno en los diversos roles que habrá de desempeñar como trabajador, productor, consumidor, padre de familia, elector, servidor público, lector y telespectador, entre otros; en pocas palabras, como ciudadano cabal (impacto).

Cuenta para lo anterior, con recursos humanos y materiales suficientes (suficiencia), y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches (eficiencia). Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en que viven y las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible (equidad), (RIEMS, 2008).

Finalmente la reforma mencionada establece que el concepto de calidad es relativo y dinámico. Relativo, porque el juicio sobre la calidad de la educación de un sistema depende del punto de referencia que se tome; por ejemplo se pueden hacer comparaciones con los sistemas de países más desarrollados, países de desarrollo similar, con la situación del propio sistema en algún momento del pasado o con las metas para un futuro prefijado del propio sistema. Dinámico, porque la calidad nunca se alcanza totalmente; siempre es posible proponerse metas más elevadas y cuando se alcanza una hay razón para querer ir más adelante.

El punto de referencia más pertinente para valorar la calidad educativa es, justamente, el pasado y el futuro del propio sistema: un sistema educativo de calidad es aquel que mejora siempre respecto a sí mismo. En este concepto, la calidad no es un estado sino una tendencia: la auto-exigencia permanente y razonable de superación, que no se puede adquirir del exterior, sino que solamente puede surgir del interior mismo del sistema a mejorar.

Como se mencionó anteriormente, otro de los beneficios del desarrollo del liderazgo docente es mejorar el aprendizaje que obtienen los alumnos, para lo cual, es

necesario considerar que el núcleo esencial de las prácticas de liderazgo es apoyar al personal en su desarrollo, para rediseñar la organización y para administrar el programa escolar y sus prácticas directivas en términos de: otorgar visión, promover metas, y guardar expectativas de alto rendimiento, así como consideraciones, apoyos individualizados, comprensión y apoyo emocional, estimulación intelectual y modelaje.

Los docentes aprenderán en el colectivo, obteniendo y utilizando nuevos conocimientos, destrezas, conductas así como valores extendiéndose a directivos todo ello con rumbo a la mejora (Murillo, 2010). Es así como el liderazgo docente se puede desarrollar, partiendo del estado actual en el que se encuentre, se pude fomentar y sacarle el máximo provecho. Es importante también mencionar que la dirección juega un papel importante en la organización y gestión de la estructura escolar y que requiere de la participación activa y significativa de cada uno de los integrantes.

Este aumento en las capacidades docentes debe ir en función del aprendizaje que los alumnos requieren recibir, debe ser adecuado a los grandes cambios que existen en nuestra época, en donde las comunidades y los medios tecnológicos se entrelazan formando estructuras de conocimiento y contextos que presentan un verdadero reto para todos los integrantes activos en la institución.

Al respecto, Longworth (2003) indica que los estudiantes deben aprender a lo largo de su vida, es decir, que se deben mantenerse en constante aprendizaje para poder hacer frente a las demandas intelectuales que requieren para insertarse en la cultura globalizada. Por todo el mundo están apareciendo las comunidades de aprendizaje, con las que las empresas y la industria, las escuelas y las universidades, las organizaciones

profesionales y los gobiernos locales, cooperan para construir un entorno nuevo y dinámico con el fin de estimular el hábito de aprender.

El autor antes señalado, indica que el aprendizaje se centra en dar a los alumnos las herramientas con las que puedan aprender según sus propios estilos y sus propias necesidades de aprendizaje, para que el aprendizaje permita el desarrollo de la creatividad, la confianza y el disfrute en todas las etapas de la vida.

En este apartado se mencionaron los beneficios que trae consigo el desarrollo del liderazgo docente, si bien los liderazgos distribuidos y transformacionales son adecuados para cualquier institución educativa, es necesario tener presente la importancia de fomentarlos en todas sus dimensiones y conformar una cultura organizacional sana y sustentable que permita su buen desarrollo y desempeño.

En el siguiente apartado se aborda de manera más específica el tema de la capacitación docente y el desarrollo profesional, importantes elementos a considerar dentro del liderazgo docente, la estructura organizacional y la cultura escolar.

2.6 Capacitación docente

La profesión docente es muy importante para la sociedad y su cultura porque tiene como principal objetivo formar seres humanos para la vida, capaces de responder a las demandas de un mundo cambiante e incursionar en el medio en el que se desenvolverán los estudiantes (Barrantes, 2010).

El mismo autor indica que el rol del personal docente es el de un agente de cambio, reflexivo, investigador, intelectual, crítico y transformador; afirma que el

docente, debe dominar saberes, comprender la cultura y el entorno que le rodea, así como trabajar y aprender en equipo. Además, tiene que desempeñar un papel protagónico, en donde el docente tome decisiones acerca de la vida escolar y las políticas educativas.

Los cambios en la sociedad, los medios de comunicación, los avances en la ciencia y en la tecnología, así como las distintas problemáticas actuales como la inestabilidad laboral, las rupturas en los hogares, la violencia social entre otros aspectos, representan un difícil contexto en el cual la formación docente juega un papel preponderante.

Todos estos elementos que componen las actividades actuales que debe desempeñar en su práctica profesional, deben estar sincronizadas con una capacitación que asegure la calidad educativa que proveerá a sus estudiantes

Para Rodríguez (2009) 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, en particular los aspectos de su historia y respuestas a la innovación por parte de la institución.

Igualmente para Montecinos (2003) la calidad educativa de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de un cambio en la formación del docente, una evolución en la forma de enseñar de acuerdo a las demandas socioculturales que presenta el contexto de la globalización

En la actualidad, la formación docente debe corresponder al medio globalizado que es el contexto actual donde la juventud estudiantil se desenvuelve, lo cual implica

una formación continua en la que desarrolle nuevas competencias, destrezas y habilidades movilizándolas hacia su actividad en el aula.

Existe una gran diferencia entre capacitación y desarrollo profesional, la diferencia estriba en que el desarrollo profesional es un proceso continuo y a lo largo de toda la vida, mientras que la capacitación se reduce a una actividad sistemática, la cual está incluida dentro del proceso de desarrollo profesional, pero en sí misma no encierra el concepto de desarrollo profesional (Barrantes, 2010).

El mismo autor señala que existen diferentes modelos de desarrollo profesional, los cuales son: Formación individual: en este modelo cada docente establece sus objetivos y selecciona los contenidos y actividades de su interés. Observación – Evaluación: se refiere a la observación y valoración con la asistencia de otros colegas, asesores o agentes externos que permitan obtener información sobre la propia práctica profesional con el fin de mejorarla posteriormente. Desarrollo y mejora: contempla la intervención del profesorado en proyectos que pretenden solucionar situaciones problemáticas vinculadas con la enseñanza pero en su contexto lo que provoca un aprendizaje en el proceso.

Otros modelos apuntan al Entrenamiento institucional: este modelo impulsa la idea que hay un conjunto de comportamientos y técnicas que merecen ser puestas en práctica por los profesionales de la educación, debido a esto, muchos participan en actividades de entrenamiento como cursos, seminarios y otros que son diseñados y ejecutados por expositores o expertos. El modelo Investigación o indagativo: este modelo afirma la capacidad del profesorado para plantear interrogantes sobre su práctica

docente que intenten resolver a través de la indagación. Esta acción puede tener un carácter individual, grupal o integrar a todo un personal docente de una institución educativa.

Estos modelos de desarrollo profesional, permiten visualizar que la capacitación es responsabilidad del docente principalmente que debe tener contemplado un aprendizaje de por vida y además puede recibir apoyo de la institución para dicho propósito e incluso retroalimentación que mejore su práctica.

Al respecto Montecinos (2003) que para poder implementar reformas a gran escala es necesario que las instituciones puedan cubrir los programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes, permitiéndoles la actualización suficiente que traduzca en cambios en las prácticas pedagógicas en su contexto.

El mismo autor indica que un profesor líder permite implementar dichas reformas a gran escala sirviendo como intermediarios entre las políticas e innovaciones educativas y lo que realmente sucede en el aula; de igual forma juegan un papel importante para persuadir a sus pares promoviendo la reforma ya que no todos los docentes están convencido de la importancia de los cambios educativos y de la importancia de capacitarse para mejorar su práctica. Además, los profesores líderes pueden modelar, entrenar y apoyar a sus colegas en el proceso de implementación de las innovaciones.

Es importante la identificación de profesores que puedan asumir el rol de líder en las instituciones ya que por medio de estos se puede diseminar mejor un cambio educativo.

De acuerdo a Montecinos (2003) existen tres facetas del liderazgo docente que puede ser llevado dentro y fuera del salón de clases: liderazgo de los alumnos y docentes: facilitador, entrenador, mentor, lidera grupos de estudio; Liderazgo en la operación de la unidad educativa: participación en diversas comisiones, desarrollo de investigación acción, y otros; Liderazgo en la toma de decisiones y colaboraciones con organizaciones externas: participación en el equipo de gestión, gestión de los proyectos de mejoramiento educativo, trabajo con universidades, etc.

Es parte de la administración escolar, conocer el estado de desarrollo en el que se encuentra su capital humano docente, ya que por medio de las capacidades del mismo podrá llegar a obtener las metas que la institución se proponga. Los docentes se construyen así mismos en su formación como profesores, sin embargo es preciso analizar la tarea docente y diagnosticarla para conocer la verdadera problemática de la falta de capacitación que limita el liderazgo.

Al respecto Rodríguez (2009) señala que el liderazgo no se impone, ni es un rol ya dado, se construye en el proceso de interacción social en la organización escolar, la cual desde su cultura organizacional promueve los roles de los líderes que se desean.

En el siguiente aparatado, se desarrolla el tema de la cultura organizacional, que permite conocer los elementos teóricos necesarios para que el liderazgo docente encuentre un contexto que impulse sus acciones de participación y colaboración con la dirección, con las metas institucionales, con los alumnos y entre pares.

2.7 Cultura organizacional de las instituciones educativas

Para el desarrollo de una cultura organizacional que posibilite el aprendizaje de los alumnos pero también de la organización, debe haber asesoramiento externo y condiciones que faciliten el liderazgo distribuido. La propuesta toma como sustento análisis teóricos, donde justifica la pertinencia de dichas pretensiones a través de un modelo de calidad de la gestión escolar, que fue elaborado por el Ministerio de Educación de Chile y que contiene cinco áreas de gestión en los centros educativos: Liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, convivencia escolar y resultados teniendo como fin el logro de aprendizaje significativos en los estudiantes (Ahumada, 2010).

Los líderes que están interesados en cambiar la cultura de la institución, primeramente requieren comprender la cultura existente. El cambio cultural altera una gran variedad de relaciones. Estas relaciones están en el núcleo de la estabilidad institucional.

Los procesos escolares tales como rutinas, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, o sutiles diferencias en el lenguaje escolar pueden brindar claves para saber cómo abordar los cambios culturales. Los procesos escolares cambian con el tiempo. Un director puede elegir acortar el tiempo entre clases, sólo para descubrir más tarde que este tiempo era importante para la interacción de los profesores y para la unidad. El prestarle atención a tales rutinas, antes de cambiarlas, puede resultar en valiosas percepciones de cómo funciona una cultura escolar (Stolp, 1994).

Un instrumento formal y probado para analizar el cambio cultural es la Detección Globalizada de Ambientes Escolares (Comprehensive Assessment of School Environments Information Management System; CASE-IMS). Este instrumento se enfoca en los estilos de liderazgo, en la estructura organizacional, en las creencias y valores, en la satisfacción en la sala de clases y en la productividad. CASE-IMS ofrece una evaluación de diagnóstico que se enfoca en el ambiente total de la escuela (Keefe, 1997).

A través del instrumento mencionado, se sabe que las culturas escolares sanas y consolidadas, se correlacionan con altos logros académicos y motivacionales de los estudiantes, la productividad escolar y la satisfacción de los profesores.

Al respecto, Fyans y Maehr (1990), indican que son cinco las dimensiones de cultura escolar: desafíos académicos, logros comparativos, reconocimiento de los logros, comunidad escolar y percepción de las metas de la escuela.

Partiendo de lo anterior, los docentes líderes deben conocer las metas de la escuela, su misión, visión, objetivos y encaminar su trabajo diario hacia su logro, venciendo los obstáculos pero de forma colaborativa, en equipos que generen sinergia y vertiendo este esfuerzo en la comunidad escolar, para alcanzar niveles mejores de calidad educativa.

En un proyecto dirigido a mejorar las calificaciones de los estudiantes de educación básica, Thacker y William (citados por Stolp, 1994) estudiaron los efectos de la cultura escolar en los logros de los alumnos. El proyecto que ellos estudiaron se centró en crear una nueva conceptualización de misión, metas basadas en los logros de

los estudiantes, arreglos del currículum en correspondencia con esas metas, perfeccionamiento de docentes, y un nivel de preparación para tomas de decisiones. Los resultados fueron significativos; el número de estudiantes que no aprobaron una prueba anual para todo el Estado disminuyó en un 10 por ciento.

Estos resultados son consistentes con otros hallazgos que sugieren que la implementación de una clara misión, visión compartida y metas que abarcan toda la escuela, promueven mejores logros por parte de los estudiantes.

La cultura escolar también se relaciona con la actitud de los profesores hacia su trabajo. En un estudio que estableció el perfil de culturas efectivas y no efectivas, Cheong (citado por Stolp, 1994) halló que las culturas escolares más fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional adecuada, participación compartida, liderazgo carismático y acercamiento, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada.

Para lograr una cultura escolar apropiada, se requiere que la dirección promueva un enfoque o perspectiva coherente con su contexto donde sus valores y creencias particulares guiarán las políticas y prácticas dentro de la escuela. La creación de un enfoque no es un hecho estático, puesto que ese enfoque tiene que cambiar a medida que la cultura cambia.

Como señala Senge (1990, p.3) "en cualquier punto habrá una imagen en particular del futuro que sea predominante, pero esa imagen evolucionara". El director que es capaz de adaptar su enfoque a nuevos desafíos será más exitoso al crear culturas

escolares fuertes. Un método para crear una cultura escolar saludable será una actividad dinámica y actualizada que permita colaborar de manera efectiva entre los profesores, los estudiantes, los padres, los funcionarios y el director.

Al respecto Fullan (1992, p.19) escribe, "¿De quién es la visión?, los directores, están cegados por su propia visión cuando deben influenciar a los profesores y a la cultura escolar para que la conformen". Un enfoque más útil es crear una visión compartida que permite culturas escolares colaboradoras.

El cambio más efectivo en la cultura escolar pasa cuando directores, profesores, y estudiantes desarrollan los valores y creencias que son importantes para la institución. Las acciones del director se advierten e interpretan por otros como lo que es importante. Un director que actúa con cuidado y con preocupación por los demás, es más probable que formara una cultura escolar con valores similares. Del mismo modo, el director que tiene poco tiempo para otros, da una aprobación implícita a las actitudes y comportamientos egoístas.

Además los directores deberían trabajar para desarrollar perspectivas que sean compartidas arraigadas en la historia, en los valores, y las creencias de lo que debería ser la escuela, contratar un plantel compatible, encarar los conflictos en lugar de evitarlos y utilizar ejemplos o casos para ilustrar los valores compartidos. De esta manera, es responsabilidad de los directores y docentes alimentar la cultura organizacional a través las tradiciones, las ceremonias, los rituales y los símbolos que expresan y refuerzan una cultura escolar positiva.

Por lo general, dentro de las instituciones se desconoce lo que sucede en relación al clima y a la cultura de los grupos de enseñantes, las motivaciones que les llevan a trabajar juntos, en grupo, o cómo funcionan los equipos que formal e informalmente constituyen los profesionales de la educación en los centros escolares Antúnez (1999).

El problema se concentra por una parte, en un conjunto de factores culturales muy arraigados entre el colectivo docente; por otra, el incumplimiento de algunos factores que son condición para que la colaboración mediante el trabajo en equipo sea posible; dichos factores que limitan la cultura escolar representan estorbos y barreras relacionados con la cultura, es decir, con el conjunto de significados compartidos, valores, hábitos, costumbres, ritos, símbolos, actitudes individuales y de grupo, ceremonias y liturgias propias de grupo.

En ocasiones, el esfuerzo por establecer una estructura formal sirve de bien poco para conseguir la finalidad que la justifica: favorecer la coordinación y la colaboración mediante el trabajo en equipo. Las regulaciones internas en relación a las funciones que debería desarrollar cada equipo o cada uno de sus miembros, los procedimientos y reglas fijadas formalmente pueden verse superadas por aquellas prácticas culturales, constituyendo los factores más determinantes para favorecer o dificultar el deseable trabajo en equipo.

Son los propios enseñantes quienes suelen señalar a la cultura del grupo o del colectivo docente como la causa fundamental del tipo de relaciones que se establecen entre ellos. La dificultad de la colaboración, pues, está muy relacionada con factores

culturales en los grupos en que: Se identifica la tarea profesional únicamente con la función docente y que, por tanto, se inicia y se acaba a la par que ésta, con lo cual el tiempo dedicado a las relaciones entre colegas es mínimo; Se tiene el hábito en las instancias directivas y supervisoras de admitir y permitir el hecho anterior, sin mayores exigencias.

Además, existe la tradición de elaborar unos horarios escolares con criterios egoístas que impiden los encuentros, el intercambio y el trabajo colaborativo y existen historias personales anteriores entre los docentes, rivalidades o conflictos no resueltos.

Algunas personas manifiestan conductas pasivas u obstaculizadoras del trabajo en equipo por temor a poner en evidencia su falta de actualización científica o didáctica ante los compañeros.

Muchas de esas conductas directivas de origen cultural que dificultan la colaboración tienen su origen, sobre todo, en admitir el aislamiento y su distanciamiento del grupo (claustro) como una situación inevitable, propia de la naturaleza del trabajo directivo. Reiterar hábitos de liturgias formalistas en las reuniones, especialmente en los claustros. Desatender a los profesores nuevos que se incorporan al centro. Y finalmente despreocuparse por dar a conocer y saber explicar adecuadamente qué es lo que hace el directivo cuando realiza su trabajo fuera del centro y, en general, en todos los casos en los que desempeña su tarea y los demás no le ven.

A manera de cierre del capítulo, se presentaron las generalidades del liderazgo que ofrecen un marco teórico que define los tipos de liderazgo, la información contenida en este marco se utilizará posteriormente como sustento teórico para fundamentar los hallazgos obtenidos de la investigación en campo y la discusión de resultados.

Es importante destacar que el liderazgo transaccional ha impactado positivamente en las instituciones educativas, los elementos característicos de este liderazgo son: Carisma; Inspiración; Estimulación intelectual; Consideración individualizada; Docente transformador de la cultura; Formador a través de los valores y capaz de asumir los retos transformacionales que requiere el sistema para alcanzar la sociedad que se quiere, libre, ética y democrática con valores éticos morales firmes.

De igual forma se presentaron los elementos que caracterizan al liderazgo distribuido que se encuentran estrechamente relacionados con los aspectos que definen una sana cultura escolar, los cuales a manera de resumen son: Optimismo; Respeto a la individualidad de cada ser humano; Confianza; Intencionalidad; aprovecha las capacidades y destrezas de todos; dirección integrativa; horizontal y transformadora de la cultura organización a través de la motivación; la comunicación y la distribución de actividades a cada uno de sus integrantes.

Además se abordaron los factores que limitan el desarrollo del liderazgo docente, los beneficios que aporta el desarrollo del liderazgo docente y la cultura organizacional de las instituciones educativas.

Capítulo 3. Metodología

En este apartado, se presenta la metodología empleada para el estudio de caso bajo el paradigma naturalista, con un enfoque cualitativo y utilizando como método el estudio de caso, para el logro de los objetivos perseguidos por la investigación, de igual forma se describen las técnicas utilizadas para la obtención de datos y los procedimientos específicos que se utilizaron para garantizar su validez y confiabilidad, siempre respetando los códigos máximos en cuanto a ética se refiere y evidenciado adecuadamente en cada una de las actividades realizadas. El capítulo se encuentra estructurado por los siguientes apartados:

Primeramente, en el apartado del método de investigación, justifica la selección del enfoque de investigación cualitativo, para el caso que se desarrolla en esta tesis, describiendo brevemente en qué consiste.

Seguido a esto, se identifica la población y se indica cómo se seleccionó la muestra para el estudio de caso, se definen rasgos relevantes del marco contextual de la institución y se indican qué instrumentos se utilizaron para obtener los datos relevantes de la investigación.

Además, se menciona la estrategia utilizada que permitió generar confiabilidad y validez a través de la triangulación de los datos obtenidos resultado de la aplicación de los instrumentos.

Finalmente se describe la prueba piloto, el procedimiento que se llevó a cabo para la aplicación de los instrumentos, su análisis y los aspectos éticos que fueron tenidos en cuenta.

3.1 Método de investigación

El término metodología designa el modo de realizar la investigación, la forma en que se enfocan los problemas, diferentes supuestos, intereses y propósitos llevan a elegir una u otra metodología. Los motivos que justifican la selección del método de investigación, están relacionados con si el fenómeno analiza datos considerados confidenciales, con explicar las interrelaciones causales que se originan en la vida real y sí describe el contexto real en el que se desenvuelve la empresa analizada. (Ayuso, 2005).

El mismo autor indica que el tipo de cuestiones a investigar son las directrices a tener en cuenta para determinar que método de investigación es el más adecuado; así, los estudios de casos son adecuados en las siguientes situaciones: cuando se quieren construir o depurar teorías, para analizar procesos de cambio organizativo y analizar fenómenos inusuales o secretos.

Para Stake (1999) el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamenta su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación.

Las investigaciones naturalistas son de tipo cualitativo y permiten dentro de las ciencias sociales, la comprensión de las acciones humanas que por lo general no tienen

una causa simple y que además no se producen por motivos que se puedan averiguar por medio del paradigma cuantitativo (Stake, 1999).

La investigación naturalista a diferencia de la racionalista, consiste en recopilar información de eventos según estos ocurren en su ambiente o contexto, en esta investigación no hay control del ambiente ni de las variables. A pesar de que no hay control (lo que dificulta establecer relaciones causales) permite una idea clara de cómo las cosas ocurren en la realidad, sí se delimita lo que se va a observar; el investigador observa desde afuera o desde adentro pero sin que su presencia altere el curso normal de los eventos en ese determinado ambiente.

Las observaciones o registros pueden ser abiertos (anotar todo) o estructurados por conducta o frecuencia de tiempo. Permite recoger información que de otra forma sería difícil, puede plantear interrogantes que pueden ser estudiadas posteriormente con otro tipo de diseño (Stake, 1999).

El mismo autor señala que un estudio de caso es un método de aprendizaje, que parte de un ejemplo complejo considerado como un todo en su contexto, y se basa en la comprensión en conjunto (holístico) de dicho ejemplo, a partir de una descripción y un análisis muy detallados.

Según Yin (citado por Ayuso, 2005) el estudio de casos “es una estrategia de investigación que se caracteriza por estudiar los fenómenos en su propio contexto, utilizando múltiples fuentes de evidencia, con el fin de poder explicar el fenómeno

observado de forma global y teniendo en cuenta toda su complejidad, afrontan preguntas relacionadas con el cómo y el por qué se producen los fenómenos analizados".

Es importante indicar las características de los estudios de casos, ya que son parte estructural de la presente investigación, entre ellos se consideran los siguientes puntos: la orientación se centra en la explicación y comprensión del objeto de la investigación, la función personal del investigador y una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

De acuerdo a Stake (1999), una buena investigación cualitativa implica poner en duda las interpretaciones y observaciones personales del investigador, por lo que sugiere validar rigurosamente los resultados a través de la triangulación, lo cual consiste en demostrar la consistencia de los resultados obtenidos a través de la confrontación entre diferentes observaciones sobre el mismo fenómeno para obtener convergencias e inconsistencias. En el presente estudio de caso se utilizará la triangulación, para validar el estudio desde diferentes fuentes de información obtenidas de la recolección de información en campo, los cuales son: entrevista semi-estructurada, observación y el diario de reflexión.

3.2 Población, participantes y selección de la muestra

Los profesores que conforman la plantilla de la EPO se encuentra caracterizada por 90 docentes, que laboran horas clase por nombramiento teniendo a su responsabilidad asignaturas específicas; son titulados en diversas áreas como: educación,

literatura, psicología, derecho, comunicación, biología, administración, sistemas computacionales, ingeniería mecánica y eléctrica.

De igual forma, es necesario definir el tamaño de muestra, que depende del tipo del estudio cualitativo: etnográfico, historia de vida, biografía, estudio de casos de profundidad, estudio de caso y grupos de enfoque (Hernández, 2006).

Considerando lo anterior, el tipo de muestra utilizada en la investigación fue: inicial dirigida o no probabilística, tomando así a 10 docentes participantes de las entrevista, seleccionados tomando en cuenta los siguientes criterios: la edad del participante (mayor a 30 años para obtener participantes con mayor experiencia en el sistema), el sexo (5 mujeres y 5 hombres), su formación (titulados), preparación (diferentes áreas), puesto (profesores frente a grupo), antigüedad (la mayor posible en la institución), capacitación y la disponibilidad para que el participante fuera entrevistado, como se muestra en la Tabla 1 sobre los datos demográficos de los participantes.

Tabla 1
Datos demográficos de los participantes

No.	Edad	Sexo	Formación	Preparación	Puesto	Antigüedad	Capacitación	Disponibilidad
1	37	M	Ingeniero	Mecánico	Profesor	15 años	Diplomado	Adecuada
2	50	F	Licenciado	Biólogo	Profesor	20 años	Maestría	Adecuada
3	41	F	Licenciado	Educación	Profesor	12 años	Sin capacitación	Adecuada
4	32	M	Licenciado	Psicología	Profesor	12 años	Sin capacitación	Limitada
5	39	F	Ingeniero	Sistemas	Profesor	17 años	Diplomado	Adecuada
6	44	F	Normalista	Ciencias	Profesor	19 años	Sin capacitación	Adecuada
7	45	M	Ingeniero	Sistemas	Profesor	20 años	Diplomado	Limitada
8	43	M	Normalista	Matemáticas	Profesor	21 años	PROFORDEMS	Adecuada
9	40	M	Licenciado	Derecho	Profesor	12 años	Maestría	Limitada
10	38	F	Ingeniero	Mecánico	Profesor	16 años	PROFORDEMS	Adecuada

Se seleccionaron 10 docentes basificados, con la mayor permanencia en el sistema escolar, ya que es frecuente que los maestros que no han cumplido un periodo mínimo de 3 años, es común que cambien de lugar de trabajo o se venza su plazo en el que cubrían algún interinato, lo cual, podría generar sesgos en la observación que se realiza sobre un liderazgo en la práctica; por otro lado considerando a los docentes de mayor experiencia, es posible conocer y recuperar la evolución del liderazgo en la institución contexto aportando una visión más consolidada.

Además de los criterios anteriores, se consideró que la mayoría de los participantes seleccionados en la muestra hubieran tomado alguna capacitación relacionada con la RIEMS para contar con aportaciones referentes a los nuevos conceptos de calidad educativa, acciones en el aula, trabajo interdisciplinario, formación de competencias y considerando los objetivos institucionales y nacionales de la educación.

3.3 Marco contextual

En cuanto a los aspectos del contexto sociocultural, económico, normativo y de espacios físicos de la institución, se puede indicar que es una escuela pública que cuenta con 40 años de servicio, por lo que se encuentra fuertemente consolidada, sus instalaciones son reducidas ya que posee sólo 12 aulas con capacidad para albergar 450 alumnos por turno. No posee áreas verdes, tampoco laboratorios, pero si tiene biblioteca y sala de cómputo. Todos los salones se encuentran equipados con acceso a internet, pizarras electrónicas y computadora (Ver Apéndice K).

Lo que hace relación al entorno sociocultural, indica que la mayor parte de los alumnos son originarios de las zonas céntricas de la ciudad de Toluca, México. El nivel socioeconómico de la mayoría de los alumnos es bajo, según estudios realizados por orientadores de la escuela y documentos que reflejan los ingresos de sus padres o tutores. En cuanto a los elementos culturales del medio circundante a la institución, se encuentran de manera muy cercana, museos, bibliotecas, auditorios, teatros y cines, lo que permite llevar a cabo actividades extraescolares de carácter cultural y formativo. Todos los alumnos tienen servicio médico facultativo expedido por la institución.

La institución pertenece a los subsistemas estatales de la SEP (Secretaría de Educación Pública), por lo que la institución es pública y los aspectos normativos son establecidos directamente por el Gobierno del Estado, los lineamientos se dan a conocer en el Diario Oficial de la Gaceta del Estado de México. En cuanto a la misión de la escuela, textualmente es la siguiente: "La Escuela Preparatoria Oficial es una institución pública que tiene como misión crear, transmitir, ampliar y difundir el conocimiento, conservar y fortalecer los valores que cohesionan la identidad cultural del país para forma de manera integral bachilleratos que ejercen la reflexión crítica y sean personas socialmente útiles." Y su visión: "Ser una Escuela Preparatoria que ofrezca servicios de calidad, en donde participen en un compromiso institucional bien definido, todos los miembros de la comunidad escolar: directivos, docentes, orientadores, personal administrativo, manual y desde luego los padres de familia, con el propósito de lograr la consolidación de la formación integral del ser humano, libre, consciente, autónomo y responsable"; que la caracterizan y le dan identidad como tal.

La escuela preparatoria oficial, presenta una plantilla de docentes que ha permitido a los alumnos destacar en diferentes ámbitos tanto educativos, laborales, exámenes de nivel y concursos entre las escuelas de las diferentes zonas de Estado de México.

En cuanto a la dinámica se vive en la institución, se puede señalar que los docentes solamente tienen comunicación e interacción en los momentos que firman su asistencia y una hoja donde especifican las actividades que realizarán en su sesión, por lo que se reduce a muy pocos minutos su convivencia diaria. Todos los docentes se reconocen, pero muchos de ellos nunca se han relacionado y se comportan más bien de forma aislada.

La dirección escolar ha intentado históricamente convocar a su personal docente a juntas esporádicas pero nunca se reúne una cantidad considerable porque los docentes trabajan en diferentes lugares y no disponen de tiempo para permanecer en la escuela.

Lo mismo sucede con la dirección y su personal, ya que no tienen convivencia estrecha con ningún docente, la forma en que se relacionan sucede cuando se le solicita al docente alguna entrega específica de documentos como planeaciones, calificaciones, rubrica o entrega de exámenes, así como recepción de oficios, circulares o comisiones.

En cuanto a la cultura escolar se puede señalar que no existen muchos elementos que la caractericen, el ambiente es un tanto monótono, se llega a promover valores en la comunidad a través de lonas con mensajes generales y se efectúan ceremonias oficiales para presentar honores a símbolos patrios y sucesos históricos que marca el calendario escolar.

Durante el transcurso del año escolar no se permiten los festejos de ningún tipo, pero al finalizar un ciclo escolar se permite que los alumnos realicen una convivencia por turno en la cual se suspenden las clases.

Finalmente se puede resumir, que la escuela es muy disciplinada en cuanto horarios, apego a la normatividad educativa estatal establecida en las gacetas, procesos administrativos y aplicación de reglamento. Se puede deducir además, que la cultura institucional y la estructura organizacional están poco desarrolladas.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección datos utilizados en el estudio de caso, fueron las entrevistas semi-estructuradas, la rejilla de observación y el diario de reflexión; además es importante indicar que fue el propio investigador el principal recolector de información, que por medio de métodos y técnicas de observación realizó este importante proceso (Hernández, 2006).

Para definir las preguntas que contendría el instrumento cuestionario, se aplicó primeramente una prueba piloto (formato compartido por la Dra. Pilar Valdés), la cual contenía inicialmente 10 preguntas que fueron adaptadas al contexto de la EPO, las cuales fueron encaminadas a conocer de los participantes: su concepto de liderazgo, el liderazgo docente en el contexto de la EPO, su autoconcepto como líderes, los obstáculos para el liderazgo en la EPO, el papel de la escuela en cuanto al liderazgo docente, el reconocimiento de liderazgo formal e informal de sus compañeros de trabajo,

los rasgos de liderazgo que percibían de los docentes y directivos así como la importancia y beneficios de un trabajo colaborativo entre pares (Ver Apéndice A).

A partir de esta aplicación, se realizaron correcciones a la prueba piloto formulando nuevas preguntas que generaran respuestas a las preguntas de investigación sobre los rasgos de liderazgo docente, las cuales fueron encaminadas hacia: conocer su participación en la discusión de resultados, percepción de la cultura escolar, como se considera el liderazgo directivo y las deficiencias y propuestas de mejora para que exista un adecuado trabajo colaborativo, por lo que se realizaron las modificaciones que se pueden consultar en el Apéndice B, donde ya está conformado el instrumento cuestionario, que se aplicó en esta investigación.

El instrumento que sirvió de apoyo a la entrevista semi-estructurada fue el cuestionario que por medio de 14 preguntas abiertas, guió las entrevistas para obtener información del liderazgo docente en diferentes dimensiones partiendo de conceptos subjetivos como lo son las creencias, los valores, las emociones, las interacciones, las experiencias y vivencias de los participantes; siempre tratando de hondar en los motivos subyacentes, los significados y las razones internas de los rasgos del liderazgo en la práctica docente (Ver Apéndice B).

El tiempo utilizado por participante en cada entrevista fue de aproximadamente 1 hora y en algunas ocasiones se realizó en tiempos diferidos de acuerdo a la disponibilidad temporal del participante.

Los formatos de los instrumentos rejilla de observación y diario de reflexión ambos compartidos por la Dra. Pilar Valdés, se utilizaron para llevar a cabo anotaciones sobre las observaciones y conjeturas que el investigador consideró relevantes, no sin antes adaptar sus respectivos contenidos al contexto de aplicación y de investigación.

En cuanto al instrumento rejilla de observación, se llevaron a cabo 6 observaciones planeadas, en las cuales se tomaron en cuenta los siguientes contextos temporales dentro de la EPO: junta semestral, observación de clase, observación de actividades ordinarias en la escuela, suspensión de clases.

Las preguntas contenidas en el instrumento rejilla de observación, están encaminadas a conocer: el contexto de la situación, los participantes que intervinieron, los comportamientos suscitados, los roles que se llevan a cabo, la duración de los sucesos, las actividades que desempeñan y los hechos relevantes; para conocer cómo se suscita el fenómeno de liderazgo de forma práctica en la institución (Ver Apéndice C).

En cuanto al instrumento diario de reflexión se registraron conclusiones parciales y deducciones a partir de las observaciones realizadas en el instrumento rejilla de observación, de manera independiente en cada momento y situación observada, que aportará información relevante al estudio de caso (Ver Apéndice D).

3.5 Confiabilidad y validez

La confiabilidad cualitativa o consistencia lógica es el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen los mismos resultados. La confiabilidad depende de la eliminación de

los sesgos que pueda introducir el investigador para lo cual es necesario evitar creencias y opiniones que afecten la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos; igualmente no se deben establecer conclusiones antes de analizar los datos y se deben considerar todos los datos recolectados (Hernández, 2006).

Sobre la validación del instrumento, existen técnicas que permiten tal objetivo como lo es la triangulación, pero no debe dejarse de lado que la aplicación del instrumento debe ser reiterativa e incluso permite el replanteamiento o la reformulación de las preguntas abiertas que describen la situación para su acercamiento a la comprensión del fenómeno.

La importancia de la triangulación recae en llegar a la interpretación del caso y del grado en que una determinada afirmación contribuye en aclarar o diferenciar significados opuestos. Una estrategia de triangulación de datos, es someter el fenómeno en diferentes momentos, espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente, es decir, si se puede llegar a las mismas significaciones cuando se encuentra en diferentes circunstancias. Así mismo y de manera estratégica en la triangulación resulta muy útil el considerar puntos de vista teóricos alternativos que permitan discutir los resultados del investigador para generar triangulación (Stake, 1999).

La triangulación utilizada en este caso fue metodológica permitiendo generar validez al comparar los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos aplicados que fueron: la rejilla de observación, el diario de reflexión y las entrevistas a 10 docentes participantes. El Apéndice E contiene una tabla en donde se indican los

datos que se tomaron en cuenta para realizar la triangulación y por medio de estos datos se hallaron las convergencias y las inconsistencias que surgen de dicho análisis.

3.6 Prueba Piloto

De acuerdo a Hernández (2006, p. 662) “la prueba piloto consiste en administrar los instrumentos a una muestra pequeña cuyos resultados permiten determinar la confiabilidad y validez inicial del instrumento”.

En este apartado se presentan las adecuaciones que permitieron ajustar el instrumento de la entrevista por medio de la prueba piloto, que se aplicó a un docente de forma preliminar, para corregir sus preguntas y utilizarlo adecuadamente en la entrevista y así obtener datos útiles y relevantes para la investigación.

Por medio de la aplicación de la prueba piloto, fue posible determinar que es necesario referenciar al docente el significado del concepto de liderazgo docente, ya que es un tema que no se conoce ampliamente en la institución y no conocen sus diferentes dimensiones.

La prueba piloto, se efectuó dentro de la escuela sin interrumpir las actividades laborales del docente, se aplicó a un docente que tiene 19 años laborando en la institución y que poseía la capacitación de PROFORDEMS; el docente fue especialmente citado en un horario que el dispuso, por lo que la ambiente y el ánimo que presentó fue de tranquilidad y de seguridad al responder las preguntas.

En cuanto a las observaciones, se dispuso de media hora diaria para efectuarse dentro de la institución, observando los elementos contextuales y actitudinales relevantes en la investigación.

A manera de conclusión sobre la aplicación de la prueba piloto, resultó muy útil para comprender si las preguntas permitirían responder las problemáticas iniciales planteadas desde un comienzo de la investigación y permitió entrever que aspectos son importantes aclarar y definir, en el particular, el docente entrevistado enfocó el liderazgo docente de manera casi exclusiva a el trabajo en clase y muy limitadamente al trabajo colaborativo entre pares y con la administración de la escuela hacia objetivos institucionales, por lo que se identificó la necesidad de agregar una pregunta que abordara la actividad colaborativa y reuniones docentes producto del liderazgo participativo e institucional.

Las conclusiones que se obtuvieron de la aplicación de la prueba piloto son las siguientes: las respuestas obtenidas indican un notable desconocimiento de los alcances del liderazgo docente, por lo que se consideró primero dar una explicación general al entrevistado sobre el concepto de liderazgo en la práctica docente, sus alcances y sus límites de aplicación.

A partir de las respuestas, se evidenció que en algunas de ellas el docente no concretó en cuanto al punto central de la misma, en ese caso se hará hincapié para ayudar al entrevistado a centrarse en el significado de la misma. En cuanto a la estructura de la entrevista, se concluyó que a partir de la información recabada, fue

necesario agregar otras preguntas que abarcarán puntos importantes sobre el liderazgo estudiado en el caso. Las preguntas agregadas fueron:

- ¿Le gustaría participar en la discusión de los resultados finales de la presente investigación?
- ¿Cómo considera la cultura escolar existente en la institución?
- ¿Qué elementos considera deficientes en el liderazgo directivo?
- ¿Qué actividades considera necesarias para que se mejore el trabajo colaborativo entre docentes?

Se anexa el formato aplicado de la prueba piloto y las modificaciones sugeridas durante el desarrollo de la entrevista (Ver apéndices A y B).

3.7 Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Desde un punto de vista ético, se solicitó a la institución donde se realizó la investigación, el permiso para que se llevaran a cabo observaciones, entrevistas y anotaciones específicas sobre situaciones relacionadas con el tema de investigación, el liderazgo en la práctica docente, para lo cual la dirección de la escuela firmó un documento en el que otorgó el permiso para tal estudio, requisando al mismo tiempo los resultados del mismo y se dio la indicación de no interrumpir ninguna actividad escolar (Ver apéndice F).

De acuerdo a las características de selección de la muestra, edad, sexo, preparación, años de servicio, participación en eventos académicos, cargos anteriores, formación curricular docente, los docentes seleccionados fueron invitados a participar de

manera voluntaria para ser entrevistados con la mayor anticipación posible, para generar los espacios temporales propicios que permitieran el buen desarrollo de sus respuestas.

Se les solicitó por escrito su consentimiento y se les explicó en qué consistía su participación y los fines pretendidos con la investigación (Ver apéndice G).

Para la recolección de datos, los instrumentos aplicados fueron: entrevista semi-estructurada, la rejilla de observación y el diario de reflexión. En cuanto a la entrevista semi-estructurada, se realizó una prueba piloto y se aplicó para adecuar el diseño de las preguntas de investigación a la problemática particular.

De manera específica el procedimiento que se llevó a cabo para obtener datos, fue primeramente la aplicación de la entrevista semi-estructurada a 10 docentes, en diferentes momentos de acuerdo a los espacios temporales con los que disponían. Se tomaron anotaciones de cada una de las preguntas realizadas (Ver Apéndice B).

De igual manera, se utilizó el instrumento rejilla de observación que se puede consultar en el apéndice C, con el cual el investigador obtuvo datos del entorno a partir de observaciones realizadas en el contexto de la escuela y de manera específica en una junta semestral de actualización docente, en las observaciones de clase y de manera cotidiana en las jornadas laborales de las cuales es partícipe; en la Tabla 2 se indican las fechas y los momentos de observación.

Tabla 2
Cronograma de observaciones

Fecha	Tiempo	Evento	Diario de reflexión
23 de enero del 2012	10 horas	Junta semestral: semana de actualización docente.	30 minutos.
30 de enero del 2012	1:30 horas	Suspensión de clases por entrega de planeaciones.	30 minutos.
10 de febrero del 2012	1:30 horas	Observación de clase de un docente	30 minutos.
14 de febrero del 2012	2 horas	Suspensión por intercambio.	30 minutos.
17 de febrero del 2012	2 horas	Observación de la clase de un docente.	30 minutos.
21 de febrero del 2012	1:30 horas	Observación de actividades ordinarias en la escuela.	30 minutos.

Un tercer instrumento para la obtención de datos fue el diario de reflexión, en el cual se realizaron anotaciones sobre las reflexiones que el investigador tenía sobre el contexto escolar. En el diario se registraron reflexiones significativas acerca de las observaciones realizadas (Ver Apéndice D).

3.8 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se realizó por medio de la organización de los datos recogidos en las entrevistas semi-estructuradas a docentes, codificándolos en unidades de significado o categorías, dicho análisis que dio origen a las categorías puede consultarse en el Apéndice H; las categorías obtenidas se enlistan a continuación:

1. El liderazgo directivo único
2. La cultura organizacional poco desarrollada

3. La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación
4. Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo
5. Liderazgo formal e informal en los docentes
6. La ausencia de líderes en la comunidad docente
7. El liderazgo docente y la calidad educativa
8. Expectativas del perfil de líder
9. Trabajo colaborativo entre docentes

Para poder trasladar la información recolectada a categorías de análisis como se mostró en el listado anterior, se requirió de la codificación de los resultados, la cual como sugiere Hernández (2006, p. 602) "implica identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de que piezas embonan entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán implementados con el fin de interpretar los datos". El proceso reside en determinar los segmentos que comparten naturaleza, significado y características comunes para identificar y etiquetar categorías relevantes de los datos.

Al respecto, Stake (1999, p.69) indica que para el estudio de casos "los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase."

A partir de lo anterior, se puede indicar que la búsqueda de significados genera modelos a partir de la correspondencia consistente de significados relevantes. Para encontrarlos se utilizaron las estrategias descritas como lo es la suma de frecuencias de

categorías obtenidas de cada entrevista ya que por lo general los significados importantes se repiten de manera frecuente, aunque existe ejemplos únicos que se pueden dar evidencia suficiente de una categoría.

Una primera interpretación del caso se obtuvo por medio de la generalización naturalista, que como lo indica Stake (1999, p. 78) “Las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas la hubieran tenido.” Teniendo en cuenta que el objetivo es la comprensión del caso bajo interpretación del investigador y no la generalización para otros casos.

Las categorías obtenidas de la codificación de las observaciones, de las entrevistas y del diario de reflexión son las siguientes:

Calidad educativa: Según la RIEMS la calidad educativa depende de los siguientes factores: Currículo adecuado a las necesidades individuales de los alumnos (Pertinencia) y a las necesidades de la sociedad; mayor productividad económica de los estudiantes egresados; desarrollo integral y humanista; el respeto de los derechos humanos, el desarrollo de la ciencia, el cuidado del ambiente y la preservación y enriquecimiento de la diversidad cultural. (Relevancia). Acceso a la escuela, permanencia en ella hasta el final del trayecto previsto y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje. (Eficacia interna y externa). Los aprendizajes logrados por los alumnos sean asimilados en forma duradera y den lugar a comportamientos sociales sustentados en los valores, son

fructíferos para la sociedad y para el propio individuo (Impacto). Cuenta, para lo anterior, con recursos humanos y materiales suficientes (Suficiencia), y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches. (Eficiencia). Tiene en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades en que viven y las escuelas mismas, y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible.

Características del docente líder: Según Mbawmbaw (2006), estilo confiable, estilo formador, estilo inspirador, estilo cercano, estilo carismático (todas ellas coinciden con diferentes aspectos dentro del liderazgo transformador). Estilo inseguro, estilo evasivo, estilo negligente, estilo agresivo, estilo abusivo y estilo hipócrita-manipulador.

Funciones del líder: Según la prueba LPI: permitir que otros actúen, fomenta e inculcar valores y principios, establece y modela la dirección hacia las metas, inspira una visión compartida, cambia y mejora los procesos.

El liderazgo distribuido: De acuerdo con Gronn (2008) el liderazgo es una propiedad del grupo consecuencia de las interacciones individuales; los límites del liderazgo no se circunscriben al conjunto de líderes sino que pueden abarcar a individuos y grupos capaces de aportar; la visión de que es el resultado de iniciativas conscientes que interactúan en contextos donde otros las adoptan, adaptan y mejoran provocando un efecto sinérgico donde el resultado es superior a la suma de las partes. Aprovechar las capacidades y destrezas de todos. Compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela.

Liderazgo de la Dirección escolar: Metas institucionales; Comunicación y desempeño institucional; Desarrollo de la Cultura organizacional; Conformación de equipos de trabajo docente; Capacitación; Implementación de infraestructura para las TIC y las Tacs. Según la OCDE (2008) orientar la enseñanza y el aprendizaje al aumentar la calidad de los maestros, lo que llevará a mejores resultados de aprendizaje, gestión de recursos, fijación de metas y medición del avance, así como la dirección y la colaboración más allá de los límites de la escuela; El desarrollo de liderazgo deberá formar parte de un conjunto mayor, continuo y congruente de experiencias para el crecimiento personal y la mejora de las habilidades profesionales durante toda la carrera y deberá estar disponible en las tres diferentes etapas de la carrera de un líder y adecuarse a ellas. Definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares. Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica. Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados.

Beneficios del liderazgo docente: Impacto en el Aprendizaje, logro de metas institucionales, participación activa e los docentes dentro del esquema institucional, capacitación enfocada a las necesidades docentes.

Cultura organizacional : De acuerdo a Fyans L. y Maehr M. (citados por Stolp, 1994) Comprender la cultura existente, Desafíos académicos, Logros comparativos, Reconocimiento de los logros, Comunidad escolar y Percepción de las metas de la

escuela, Asesoramiento externo, Gestión curricular, Gestión de recursos, Convivencia escolar , Creencias y valores, Satisfacción en la sala de clases y en la productividad , motivación de los estudiantes, satisfacción de los profesores, estructura organizacional y Resultados.

A continuación se enlista un resumen del contenido de cada categoría (sub-categorías) que permitieron decidir su asignación:

1. Calidad educativa: Pertinencia, Relevancia, Eficacia interna y externa, Impacto, Suficiencia, Eficiencia y Equidad (RIEMS).
2. Características del docente líder: Confiable, Formador, Inspirador, Cercano, Carismático (Mbawmbaw 2006).
3. Funciones del líder: Permitir que otros actúen, Fomentar e inculcar valores y principios, Establecer y modelar la dirección, Inspirar una visión compartida, Cambiar y mejorar los procesos (LPI).
4. El liderazgo distribuido: Propiedad del grupo consecuencia de las interacciones individuales, Grupos capaces de aportar y mejorar provocando un efecto sinérgico. Aprovechar las capacidades y destrezas de todos. Compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela Gronn (citado por García, 2010).
5. Liderazgo de la Dirección escolar: Metas institucionales; Comunicación y desempeño institucional; Desarrollo de la Cultura organizacional; Conformación de equipos de trabajo docente; Capacitación; Implementación de infraestructura para las TIC y las Tac. Orientar la enseñanza y el aprendizaje al aumentar la calidad de los maestros,

Gestión de recursos, Fijación de metas y medición del avance, así como la Dirección y la Colaboración más allá de los límites de la escuela; Experiencias para el crecimiento personal y la Mejora de las habilidades profesionales (OCDE, 2008).

6. Impacto en el Aprendizaje: Recursos suficientes y capacidad, Existencia de revisión y evaluación constantes, Acciones específicas para el desarrollo personal y profesional, Ambiente de trabajo agradable y clima institucional satisfactorio y estimulante, Atención hacia la diversidad, Generación de autonomía, Evidencias y las conclusiones, acciones d mejora, Mantenerse en constante aprendizaje, Herramientas con las que puedan aprender según sus propios estilos y sus propias necesidades de aprendizaje, Aprendizaje para el desarrollo de la creatividad, la confianza y el disfrute en todas las etapas de la vida.
7. Cultura organizacional: Comprender la cultura existente, Desafíos académicos, Logros comparativos, Reconocimiento de los logros, Comunidad escolar y Percepción de las metas de la escuela, Asesoramiento externo, Gestión curricular, Gestión de recursos, Convivencia escolar, Creencias y valores, Satisfacción en la sala de clases y en la productividad, motivación de los estudiantes, satisfacción de los profesores, estructura organizacional y Resultados Fyans (citado por Stolp, 1994).

Para encontrar las vinculaciones, nexos y asociaciones entre las diferentes categorías y sub-categorías, se analizarán en el siguiente capítulo los datos proporcionados por los docentes entrevistados, para hallar elementos: temporales, causales y de conjunto y subconjunto que permitan generar las interpretaciones correspondientes, que servirán para contestar a la pregunta de la investigación.

Dada la importancia de poder llegar a conclusiones fidedignas y validas, es importante indicar que se realizó la revisión de cada una de las respuestas de los participantes (Member Checking) obtenidas durante las entrevistas semi-estructuradas, corroborando con cada docente, todas sus respuestas registradas, permitiendo agregar información no mencionada durante las entrevistas originales, lo cual posibilitó enriquecer en algunos casos la explicación original y en otros asegurar que se poseían datos verificados por los mismos participantes sobre sus propias opiniones (Ver Apéndice I).

3.9 Aspectos éticos

Para efectuar la investigación se les solicitó a las autoridades educativas de la escuela preparatoria oficial, su autorización para la llevar a cabo la investigación en su plantel por medio de la aplicación de instrumentos de recolección de datos en campo, indicando los alcances de la investigación, las actividades a realizar y respetando el anonimato de la institución. La carta de autorización de la institución que se puede consultar en el Apéndice F.

A los participantes que fueron entrevistados, se les solicitó firmar una carta de consentimiento aprobada por la dirección, para dar veracidad y proteger el anonimato de sus respectivas respuestas y puntos de vista sobre el tema. Las entrevistas tuvieron lugar en horarios que no afectaran su desempeño escolar y se les dio a conocer previamente el contenido de la temática de la investigación. El documento de aprobación se puede consultar en el Apéndice G.

En este capítulo se desarrollaron importantes aspectos sobre la selección realizada del método de investigación cualitativo y de estudio de caso, especificando: la población y los criterios de selección de muestra, definiendo los instrumentos para la obtención de datos y su adecuación, así como los procedimientos para su aplicación y análisis de los datos que se obtengan de los mismos. Además, Se definieron las técnicas que se utilizarán para probar validez y confiabilidad del estudio que en esta tesis son la triangulación y el contraste con la literatura, finalmente se establecen las consideraciones éticas, para el manejo de la confidencialidad de la institución y de los datos obtenidos de los participantes.

Capítulo 4: Resultados

En el presente capítulo se dan a conocer los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de recopilación de información en el campo de estudio acerca del liderazgo docente, los cuales fueron: entrevistas semi-estructuradas, rejilla de observación y el diario de reflexión.

Durante las sesiones de observación y de realización de las entrevista fue posible conocer las diferentes opiniones de los participantes y presenciar una junta semestral de trabajo y una junta institucional con docentes, así como reuniones informales muy breves que se suscitan de manera ordinaria en el ambiente escolar de la institución donde se realizó el estudio, llegando así a conocer de manera amplia la compleja realidad sobre el liderazgo en los docentes y la forma en que éste se manifiesta y se comporta en cada uno de los aspectos tenidos en cuenta en la investigación. A continuación se describe la estructura que compone a este capítulo:

En el primer apartado se explica el proceso realizado para el análisis de los datos, partiendo de la organización de la información obtenida a partir de los instrumentos aplicados en la investigación, que por medio de la codificación fue posible conformarlos en categorías y sub-categorías.

En un segundo apartado, se desarrolla el proceso de triangulación, que permite evaluar el grado de confiabilidad y validez de las categorías conformadas durante el análisis y la codificación de la información recabada.

En un tercer apartado, se contrastan los datos obtenidos de los instrumentos con los conceptos teóricos pertinentes que sustenta la teoría sobre la práctica del liderazgo; por medio de la comparación entre los datos obtenidos de las entrevistas, la observación y el diario de reflexión.

Finalmente en un cuarto apartado, se presenta información relevante sobre los resultados obtenidos y su respectivo análisis, permitiendo lograr un acercamiento a la comprensión del fenómeno del liderazgo y los rasgos que lo definen en la práctica docente en la EPO, lo cual es el objetivo inicial planteado en esta investigación.

4.1. Análisis de los datos

Para efectuar el análisis de datos se retoma la pregunta de investigación, inicialmente planteada: ¿En el contexto de la EPO, se identifican rasgos de liderazgo en la práctica docente?, que guió la investigación hacia la búsqueda de información sobre las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO, así como las limitantes que lo obstaculizan, los beneficios se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los profesores y los elementos culturales en la EPO que propicien el desarrollo del liderazgo.

Además, considerando los objetivos perseguidos, el objetivo general es conocer primeramente sí existe liderazgo docente en la escuela objeto del estudio y de igual manera los objetivos subordinados: Identificar las características que definen el liderazgo de los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO; Determinar si existen factores que obstaculizan el desarrollo o el surgimiento de

liderazgo docente dentro de la institución; Reconocer los beneficios que se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los docentes, canalizándolos hacia el mejoramiento de la calidad educativa que desea la institución y conocer sí existen elementos culturales en la EPO que propicien el desarrollo del liderazgo docente.

Para realizar el análisis de los datos, de manera inicial, se transcribieron las entrevistas realizadas a los docentes de manera literal, con el propósito de organizar la información obtenida, posteriormente se codificó por medio de la identificación de concordancias y discrepancias, así como los datos más relevantes en los datos investigados (Ver Apéndice J).

Como lo indica Ramírez (2005, p. 620) "En la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos; finalmente, se trata de generar un mayor de entendimiento del material analizado".

A partir de la codificación realizada en el paso anterior, se conformaron categorías, organizando la información relevante de los datos obtenidos. A su vez, dichas categorías se analizaron para reducirlas y generar sub-categorías que tienen estrecha relación con las primeras.

Para lograr la división en categorías y sub-categorías, se utilizó el procedimiento de suma categórica, revisando las frecuencias y las relaciones entre el contenido de las diferentes entrevistas. Como lo indica Stake (2003, p.90), "Los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los

ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase". De esta manera, se presentan a continuación en la Tabla 3, formato compartido (Valdés Ramírez, 2011), las categorías encontradas:

Tabla 3
Categorías encontradas

Categorías
Categoría 1. El liderazgo directivo único
Categoría 2. La cultura organizacional poco desarrollada
Categoría 3. La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación
Categoría 4. Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo
Categoría 5. Liderazgo formal e informal y distribuido en los docentes
Categoría 6. La ausencia de líderes en la comunidad docente
Categoría 7. El liderazgo docente y la calidad educativa
Categoría 8. Expectativas del perfil de líder
Categoría 9. Trabajo colaborativo entre docentes

Posterior a la conformación de las categorías, se realizó un análisis de las mismas para reducirlas en grupos comunes y en sus respectivas relaciones directas, formando un subgrupo de categorías, como se muestra en la Tabla 4, formato compartido (Valdés Ramírez, 2011).

A partir de la conformación de categorías presentada, se revisaron nuevamente las entrevistas para comprobar si todos los datos habían sido considerados. Una vez verificados, se realizó un resumen de cada una de las categorías con los comentarios más relevantes de los participantes.

Tabla 4

Reducción de categorías y subcategorías

Categoría 1: El liderazgo directivo único		
El director no permite la participación de los docentes en las juntas	La dirección no confía en su personal docente y no le delega responsabilidades	El sindicato contrata a docentes sin un proceso de selección riguroso

Categoría 2: La cultura organizacional poco desarrollada		
Los docentes tienen poco tiempo de permanencia en la escuela	No se fomenta la participación docente más allá el aula	Ausencia de estructuras organizacionales docentes

Categoría 3: La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación		
El sistema de calificaciones impuesto por el Estado resta liderazgo al docente	Los docentes no están capacitados para impartir clases y no son evaluados por el Estado	Los recursos insuficientes del Estado obstáculo para el desarrollo del liderazgo

Categoría 4: Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo		
La dirección no está capacitada en PROFORDEMS	No se escuchan las propuestas de los docentes	Tensión en el ambiente de trabajo

Categoría 5: Liderazgo formal e informal en los docentes		
No existen espacios temporales para convivir ni para organizarnos	La dirección no ha conformado academias funcionales	Liderazgo reducido a las aulas

Categoría 6: La ausencia de líderes en la comunidad docente		
La dirección no estimula el liderazgo docente	Retos para el surgimiento del liderazgo docente	El liderazgo docente limitado

Categoría 7: El liderazgo docente y la calidad educativa	
Capacitar a los docentes para subsanar el problema de la calidad educativa	Necesidades formativas de los docentes

Categoría 8: Expectativas del perfil de líder		
Expectativas de liderazgo informal.	Un líder es aquel con mucho conocimiento, motivador, estimulante.	Un docente líder es aquel que propone estrategias, facilita conocimientos y colabora académicamente

Categoría 9: Trabajo colaborativo entre docentes			
Necesidad de trabajar en equipos	De docentes aislados a docentes en equipos lideres	Las academias no son un requisito sino una necesidad de trabajo organizacional	Existe muy poca productividad de trabajo en juntas académicas

El resumen de la categoría 1, se presenta a continuación y el resumen completo de las demás categorías se puede consultar en el Apéndice H.

Categoría 1: El liderazgo directivo único: Esta categoría con sus respectivas sub-categorías, surgieron a partir de los datos proporcionados por los participantes, los cuales fueron ordenados de acuerdo a las concordancias surgidas en las entrevistas, como se muestra a continuación.

> "Los únicos líderes son los directivos, manejan el personal docente, sin considerar sus opiniones." (Entrevista-Docente 5). "Directivos y administrativos necesitan saber escuchar, no siempre se sabe todo" (Entrevista-Docente 6). "Yo diría que el liderazgo formal impositivo de los directivos no ha podido llevar al liderazgo formal convencido. Muchas de las órdenes simplemente se acatan pero no se nota un convencimiento de los maestros" (Entrevista-Docente 10).

Las sub-categorías desprendidas de la categoría 1 fueron:

El director no permite la participación de los docentes en las juntas.- "Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación" (Entrevista-Docente 1). "La relación personal es muy escasa entre docentes y directivos existe un ambiente de tensión y poca comunicación". (Entrevista-Docente 8). "La falta de participación, no se

escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la retroalimentación". (Entrevista-Docente 2).

La dirección no confía en su personal docente y no le delega responsabilidades.- "La dirección no delega responsabilidades a los docentes, excepto a unos cuantos, en parte tiene que ver la disposición de los maestros para llevar a cabo las comisiones". (Entrevista-Docente 9). "Básicamente la falta de compromiso con la Institución o los compañeros, ponerse la camiseta como dicen y me incluyo". (Entrevista-Docente 7). "Se critican los errores de los compañeros, la dirección desconfía sobre la calidad del desempeño docente" (Entrevista-Docente 6).

El sindicato contrata a docentes sin un proceso de selección riguroso.- "Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo reciente porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas". (Entrevista-Docente 1). "Los profesores que llegan a la escuela no han pasado por un proceso de selección rigurosa que permita asegurar la calidad educativa que se pretende y prueba de esto, son los reclamos de los estudiantes por la falta de actividades en ciertas clases". (Entrevista-Docente 3). "Capacitar a los profesores por parte del Gobierno del Estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo

sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada.” (Entrevista-Docente 1).

4.2 Confiabilidad y validez

Para verificar la validez en las categorías que se conformaron, se constató su credibilidad por medio de la técnica del Member Checking, efectuando una segunda entrevista a los colaboradores originales a los que se les aplicó el instrumento del cuestionario, sometiendo a su opinión las categorías y sub-categorías consultando su acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. El resumen del Member Checking se presenta a continuación y el listado completo puede consultarse en el Apéndice I. Los aportes del participante 1, se encuentran registrados en la tabla 5 que se presenta a continuación, formato compartido (Valdés Ramírez, 2011).

Tabla 5
Resumen del Member Checking

Frases o citas de la persona entrevistada	Member checking
1. Participante 1: “Es aquella persona que tiene la capacidad para influir en el ánimo de otras para mediante la coordinación de esfuerzos para lograr determinados objetivos”.	“Si esta persona no influye en las personas nunca tendrá un liderazgo que le permita dirigir a un grupo de personas”.
2. Participante 1: “Sí, porque la naturaleza de la actividad docente indudablemente requiere de ejercer el liderazgo y desde este punto de vista considero que todos los docentes cumplen con esta función en el aula al estar constantemente motivando hacia el trabajo escolar a los alumnos”.	“No tengo nada que agregar”.
3. Participante 1: “Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos puesto que de manera permanente estamos ejerciendo nuestra influencia para lograr que los estudiantes se formen como personas socialmente responsables”.	“Nuestro liderazgo frente al grupo, llevando el mando para el aprendizaje del grupo”.

En la Tabla 6, formato compartido (Valdés Ramírez, 2011) se registra la triangulación de la categoría 1 con sus subcategorías. Las demás categorías pueden ser consultadas en el Apéndice E.

Tabla 6
Proceso de triangulación

Sub-categorías	Categoría 1: El liderazgo directivo único
1. El director no permite la participación de los docentes en las juntas	Convergencias: "Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La relación personal es muy escaza entre docentes y directivos existe un ambiente de tensión y poca comunicación". (Entrevista-Docente 8; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La falta de participación, no se escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la retroalimentación". (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Existe una deficiencia de comunicación entre los docentes y los directivos que más adolecen de poder realizar reuniones. (Rejilla de observación). Divergencia: "Los docentes no están conformes con la organización directiva y de éstos,
2. La dirección no confía en su personal docente y no le delega responsabilidades	Convergencias: "La dirección no delega responsabilidades a los docentes, excepto a unos cuantos, en parte tiene que ver la disposición de los maestros para llevar a cabo las comisiones". (Entrevista-Docente 9; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Básicamente la falta de compromiso con la Institución o los compañeros, ponerse la camiseta como dicen y me incluyo". (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Se critican los errores de los compañeros, la dirección desconfía sobre la calidad del desempeño docente" (Entrevista-Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías)."Los directivos no saben delegar responsabilidades hacia los orientadores, queriando hacer el trabajo de ellos" (Diario de Reflexión). Inconsistencia: El personal no está contratado por la dirección y el sindicato no sigue un proceso riguroso de selección. (Diario de Reflexión).
3. El sindicato contrata a docentes sin un proceso de selección riguroso	Convergencias: "Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo reciente porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas". (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Los profesores que llegan a la escuela no han pasado por un proceso de selección rigurosa que permita asegurar la calidad educativa que se pretende y prueba de esto, son los reclamos de los estudiantes por la falta de actividades en ciertas clases". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Capacitar a los profesores por parte del gobierno del estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Dichos pofesionistas salen de la Escuela y no encuentran trabajo, entran a dar clase pero no tienen la vocación ni las ganas de enseñar" (Diario de Reflexión).

Como se mostro anteriormente en la tabla 6, se realizó el proceso de triangulación, para corroborar los datos obtenidos de los instrumentos: las entrevistas, la observación y el diario de reflexión, confrontando los diferentes resultados para determinar las coincidencias, inconsistencias y las contradicciones que pudieran tener lugar; asegurando así, que la interpretación del investigador corresponda con la realidad de los participantes.

4.3 Contraste con la literatura

Para verificar la validez de los resultados obtenidos a través de la aplicación y análisis de los diversos instrumentos, a continuación, se presenta la comparación entre categorías y referentes teóricos que dan sustento y confiabilidad a los hallazgos encontrados. Las coincidencias y divergencias más relevantes se describen a continuación.

Categoría 1: El liderazgo directivo único, de acuerdo a los datos obtenidos, esta categoría emerge de los mismos como una dirección escolar aislada y concuerda con Antúnez (1999) cuando indica que la relación entre equipos directivos y los docentes muchas veces no son satisfactorios, principalmente por causas como incomunicación, falta de transparencia, falta de información, que son comunes y recurrentes a muchos casos prácticos. Otros factores que afectan las conductas arbitrarias de la dirección son: amiguismo, configuración de grupos cerrados en torno a la dirección o falta de equidad en el trato con unos y otros.

Además, Álvarez (2002) indica que el perfil autocrático es propio de los modelos administrativos de los años sesenta, en la actualidad, se vuelve necesario un estilo mucho más humanista, dinámico y complejo, más conforme a los modelos de desarrollo organizativo de carácter participativo.

El liderazgo directivo que se demanda en la actualidad requiere de nuevas competencias para que éste impacte de manera efectiva en el aprendizaje de los alumnos, entre ellas esta crear una cultura de crecimiento, con foco en la instalación de procesos de liderazgo distribuido que aseguren roles de líderes en los profesores; diseñar cargos de liderazgo claros que faciliten la integración de los profesores en roles directivos; evaluar las competencias de los profesores, para identificar sus competencias directivas y generar oportunidades concretas a los docentes para tomar posiciones directivas (Galdames, 2010).

Categoría 2: La cultura organizacional poco desarrollada, en la que los participantes consideran que la cultura organizacional es deficiente, encuentra fundamento teórico en Antúnez (1999) cuando señala que por lo general dentro de las instituciones se desconoce lo que sucede en relación al clima y a la cultura de los grupos de enseñantes, las motivaciones que les llevan a trabajar juntos, en grupo; o cómo funcionan los equipos que formal e informalmente constituyen los profesionales de la educación en los centros escolares.

Sin embargo Stolp (1994) indica que la cultura escolar también se relaciona con la actitud de los profesores hacia su trabajo, no solamente es papel de los directivos y

establece que los factores de una adecuada cultura escolar son: un ambiente con una ideología organizacional adecuada, participación compartida, liderazgo carismático y acercamiento, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y una productividad mejorada.

De igual forma existe una relación directa con la categoría anterior, como lo indica Elmore (2008) el director, en este sentido, tiene que ejercer un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

Al respecto Rodríguez (2009) señala que el liderazgo no se impone, ni es un rol ya dado, se construye en el proceso de interacción social en la organización escolar, la cual desde su cultura organizacional promueve los roles de los líderes que desean.

Categoría 3: La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación, en la que los participantes conocen la importancia de la innovación y saben que se encuentra limitada por la normatividad, establece relación teórica con Fullan (1992). Al respecto, los centros educativos requieren más autonomía organizativa para hacer frente a las reformas educativas, por tanto la administración educativa favorece o perjudica los procesos de cambio. Para que se produzcan cambios e innovaciones en los establecimientos escolares es indispensable que existan, además de instancias externas

que los apoyen, un motor interno que los dinamice y facilítelos. Los directivos escolares son señalados como ese motor interno o figuras clave para conseguir la colaboración.

Categoría 4: Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo, los participantes están de acuerdo en la importancia de formar equipos de trabajo, pero en su realidad escolar no encuentran estructuras funcionales, lo cual establece relación teórica con Antúnez (1999) cuando indica que el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados; se precisa de unas personas que lideren el proceso de una manera más atractiva, creativa y dinámica de lo que se puede hacer en una escuela que sigue planteamientos y estrategias burocráticas. Los directivos escolares suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y acostumbran a tener una visión más completa e integral de lo que acontece en la institución. Pueden, por tanto, mejor que nadie, integrar capacidades y son, en suma, por el lugar que ocupan, la principal barrera o puente para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo. Al respecto Barrantes (2010) indica que el desarrollo profesional es una acción que puede tener un carácter individual, grupal o integrar a todo un personal docente de una institución educativa.

Categoría 5: Liderazgo formal e informal y distribuido en los docentes, los docentes reconocen su liderazgo formal dentro de las aulas y saben que carecen de liderazgo informal; sin embargo se encuentran conscientes de que se lograría más calidad educativa sí se aprovecharán los conocimientos del grupo docente, sí existiera más intercomunicación entre ellos, una estructura funcional por equipos hacia un liderazgo distribuido; esta idea tiene soporte teórico en Bolívar (2010) cuando indica que

ahora es más importante movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora.

Sin embargo, existe una inconsistencia en este punto, ya que la mayoría de docentes refieren su liderazgo a únicamente al aula, pero saben que si trabajarán como equipos funcionales, academias en ambientes de compañerismo y en colaboración con la dirección hacia un liderazgo distribuido, lograrían mejores resultados para la escuela en aspectos educativos.

De acuerdo con García (2010), el liderazgo distribuido depende de un buen directivo que debe ser capaz de unir a su comunidad, motivarla en torno a un proyecto común, de implicar a todos en las decisiones.

Categoría 6: La ausencia de líderes en la comunidad docente, en cuanto a esta categoría, los participantes están de acuerdo en que no existen lideres informales dentro del grupo docente, aunque explican que existen candidatos que no han emergido, les falta preparación, apoyo de la dirección, se encuentran muy ocupados con el rol que desempeñan como docentes y se encuentran con tiempos muy reducidos para poder compartir y convivir; lo anterior, encuentra fundamento teórico en Álvarez (1999) al señalar que el profesor debe asumir demasiados roles diferentes para los que no se le preparó en su formación inicial, lo que le conduce frecuentemente al estrés y a una sensación de indefinición y de ambigüedad profesional.

Categoría 7: El liderazgo docente y la calidad educativa, al respecto los participantes concordaron que el liderazgo docente está profundamente relacionado con la calidad, beneficiándola en todos los sentidos, lo cual encuentra fundamento teórico en Antúnez (1999) cuando señala que el trabajo colaborativo entre profesores también constituye uno de los más determinantes criterios de calidad educativa; ello se expresa mediante diversos factores, entre ellos: planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores, procesos de colaboración, cohesión, apoyo, consenso y trabajo en equipo del profesorado. La colaboración y el trabajo colegiado sólo son posibles mediante estructuras adecuadas (en educación escolar deberían ser, especialmente, planas, ligeras, flexibles, dúctiles y favorecedoras de una comunicación ágil) que requieren, ineludiblemente, de la constitución de equipos o unidades de trabajo.

Al respecto Ahumada (2010) señala que para que las reformas educativas sean efectivas, primero se debe crear una cultura escolar sana, para lo cual la institución en conjunto debe aprender a desarrollar un aprendizaje organizacional y un liderazgo distribuido en su contexto. Si bien la dirección es la encargada de implementarla, la responsabilidad por el éxito o fracaso de dicho plan atañe a toda la comunidad educativa.

Igualmente Montecinos (2003) indica que para poder implementar reformas a gran escala es necesario que las instituciones puedan cubrir los programas de desarrollo profesional de alta calidad para los docentes, permitiéndoles la actualización suficiente que traduzca en cambios en las prácticas pedagógicas en su contexto y por lo tanto la mejora de la calidad educativa.

De igual forma Gil (2008) señala que los equipos satisfacen las necesidades y demandas actuales aportando la diversidad de conocimientos, habilidades y experiencias que permiten dar respuestas rápidas, flexibles e innovadoras a los problemas y retos que se presentan en su práctica diaria.

Además Murillo, (2010) indica que los docentes aprenderán en el colectivo, obteniendo y utilizando nuevos conocimientos, destrezas, conductas así como valores extendiéndose a directivos todo ello con rumbo a la mejora.

Categoría 8: Expectativas del perfil de líder, los docentes concuerdan en las características que esperan de un líder docente, lo cual encuentra soporte teórico en Murillo (1999) que señala que el liderazgo transformacional lo caracterizan los siguientes rasgos: Carisma, visión, consideración individual, estimulación intelectual y con capacidad para motivar.

Los elementos que los docentes esperan ver en un líder, pertenecen al liderazgo transformacional, pero no concuerdan con los rasgos del liderazgo distribuido, que para el mismo autor implican un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, estrategia que permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica.

El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos. Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión.

Categoría 9: Trabajo colaborativo entre docentes, los participantes concuerdan en que el trabajo colaborativo entre docentes es especialmente importante para los alumnos, la calidad educativa, ellos mismos y la institución, lo cual encuentra soporte teórico en Antúnez (1999) al señalar que existen muchas razones por las cuales los docentes tienen la necesidad colaborar entre ellos, como lo son: La acción sinérgica, suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple adición de acciones individuales.

La colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en común problemas que son comunes, con mayores y mejores criterios; La colaboración mediante el trabajo en equipo es un objetivo en la educación escolar. Además Gil (2008) señala que los equipos satisfacen las necesidades y demandas actuales aportando la diversidad de conocimientos, habilidades y experiencias que permiten dar respuestas rápidas, flexibles e innovadoras a los problemas y retos planteados.

La confirmación de la validez interna, el proceso de triangulación y el contraste con la literatura, permitieron evaluar la validez de la investigación. En el siguiente apartado se muestran los primeros resultados.

4.4 Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos, después de organizar, revisar y validar los datos, que posteriormente en el siguiente capítulo, revelen información que permita determinar los rasgos de liderazgo en la práctica docente.

A través de los diferentes instrumentos de investigación aplicados, se obtuvieron una serie de datos, los cuales se interpretaron conformando las categorías y sub-categorías (Hernández, 2006). El análisis detallado de cada una de esas categorías y sub-categorías permitió encontrar los siguientes resultados:

En relación a la Categoría 1: El liderazgo directivo único, 9 de 10 docentes indicaron que el único liderazgo evidente es el directivo; fue posible determinar que el estilo de liderazgo directivo es autocrático, que no es participativo y que los docentes han intentado ser considerados a través de sus diferentes participaciones pero no son escuchados. Las entrevistas realizadas dan sustento a la anterior afirmación:

"Los únicos líderes son los directivos, manejan el personal docente, sin considerar sus opiniones". (Entrevista-Docente 5) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 1). "Directivos y administrativos necesitan "saber escuchar" no siempre se sabe todo". (Entrevista-Docente 6) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 1). "Yo diría que el liderazgo formal impositivo de los directivos no ha podido llevar al liderazgo formal convencido. Muchas de las órdenes simplemente se acatan pero no se nota un convencimiento de los maestros". (Entrevista-Docente 10) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 1).

Sin embargo la inconsistencia encontrada es que la dirección escolar no puede asegurar la calidad de sus docentes porque no es el encargado de contratarlos y por lo tanto no confía en su personal y tampoco le delega responsabilidades, reforzando su

estilo de liderazgo: “El personal no está contratado por la dirección y el sindicato no sigue un proceso riguroso de selección. (Diario de Reflexión).” (Rejilla de observación).

Categoría 2.- La cultura organizacional poco desarrollada. A través de las entrevistas se encontró que 8 de 10 docentes perciben la cultura organizacional de la EPO, muy reglamentaria y apegada a las normas del Estado, coinciden en que la cultura organizacional carece de una estructura funcional de trabajo colaborativo y de una organización de equipos que funcionen de manera adecuada. Así lo demuestran las diferentes respuestas de los entrevistados:

“La escasa cultura en materia de trabajo colaborativo que se refuerza cuando las autoridades, más que inspirar y fomentar las habilidades de los docentes, insisten en lo normativo o reglamentario”. (Entrevista-Docente 7) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 2). “Considero que existen compañeros con la suficiente capacidad y preparación para generar una buena cultura hacia el interior de la institución, existen todos los elementos y sin embargo no se lleva a la práctica”. (Entrevista-Docente 4) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 2). “Considero que aunque se tratan de rescatar valores y otros aspectos propios de la cultura escolar aún estamos muy lejos de funcionar correctamente como organización o como equipo de trabajo”. (Entrevista-Docente 9) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 2).

Sin embargo la inconsistencia encontrada es que los docentes no permanecen en la escuela debido a que tienen que trabajar en otras instituciones, lo imposibilita un adecuado desarrollo de la cultura escolar por falta de tiempo y de interacción: “Las

preparatorias oficiales no contratan a personal de tiempo completo" (Rejilla de observación). (Rejilla de observación). "La mayor parte del tiempo, existe un ambiente laboral aislado, es decir, no suceden muchos encuentros entre maestros, muy pocas veces los maestros pueden intercambiar comentarios dialogar o compartir experiencias." (Rejilla de observación).

Categoría 3.- La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación. Esta categoría que se encuentra relacionada con la anterior debido a que el Estado reglamenta y genera normas que reducen la innovación y la iniciativa propia de la institución educativa, 6 de 10 docentes indicaron que la normatividad limita las funciones e iniciativas docentes y las reglamenta, pero a veces en contra de la calidad educativa que recibe el alumnado.

"La escuela está normada por el Estado y tiene poco margen de realizar innovaciones, sí podemos hacer propuestas pero todo está normado, y la escuela siempre se apega la reglamento (Entrevista-Docente 5) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 3). "Que los alumnos se vean beneficiados aparentemente por gacetas del Estado regalándoles calificación mínima de 5 (Entrevista-Docente 7) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 3).

Categoría 4.- Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo. En esta categoría 7 de 10 docentes concuerdan en cuanto al rol de los directivos, que de manera específica deben fomentar la estructuración escolar a través de la buena comunicación, indicando que este es un elemento problemático que se ha

descuidado y que no ha permitido el surgimiento de academias funcionales de trabajo docente; actualmente sólo se están cumpliendo los requisitos administrativos, pero no reportan un beneficio tangible a los logros de las metas escolares.

Los entrevistados señalan que la dirección escolar debe promover una buena comunicación y trabajo colegiado además de establecer una funcional estructura de trabajo entre docentes como lo indican las siguientes afirmaciones.

"La dirección no ha conformado academias funcionales" (Entrevista-Docente 1) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 4). "Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación". (Entrevista-Docente 3) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 4). "Conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean sólo por cumplir cuestiones administrativas (Entrevista-Docente 4) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 4).

Sin embargo la inconsistencia encontrada es que ni la dirección ni los docentes están capacitados para un trabajo eficiente que demanda la reforma en la que se encuentran enrolados y que la situación problemática en la que se presenta es una consecuencia de la siguiente observación: "La dirección exige a sus maestros el trabajo por competencias en sus aulas que demanda la RIEMS sin embargo el 10 % de los maestros está capacitado en dicha reforma y ninguno de los directivos posee capacitación alguna sobre la misma" (Rejilla de observación).

Categoría 5.- Liderazgo formal e informal y distribuido en los docentes. 5 de 10 docentes indica que no existe algún tipo de liderazgo docente, 4 de 10 docentes indican que es formal. Los docentes que indican que el liderazgo es formal, lo refieren desde el momento en que reciben el nombramiento que los habilita para impartir sus sesiones de clase, esto indica que el liderazgo que se concibe formal tiene que ver solamente con su campo de acción dentro aula; así mismo reconocen el liderazgo informal en base a las actividades que realiza un docente en influencia directa con sus compañeros docentes fuera del aula, sin embargo la mayoría de los docentes concuerdan en que desconocen algún docente que se encuentre desempeñando dicha actividad.

"El liderazgo formal se ejerce desde el momento en que se nos otorga un nombramiento para el ejercicio de la actividad docente o cuando un directivo nos comisiona una actividad. El liderazgo informal cada profesor lo ejerce de acuerdo a la dinámica en las relaciones que se dan en la comunidad escolar, pero éste es muy reducido en la práctica". (Entrevista-Docente 1) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 5). "Reitero que en esta escuela no conozco ningún líder informal. Nadie está dispuesto a reconocer y aceptar que alguno de los maestros actúe como líder". (Entrevista-Docente 10) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 5). "No existe un seguimiento, no es evidente que exista en la escuela el liderazgo informal ni tampoco hay forma de tener evidencia de algún resultado". (Entrevista-Docente 8) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 5).

En cuanto a este punto se encontró una inconsistencia ya que si bien los entrevistados indican que no hay evidencias de liderazgo fuera de las aulas, también es

importante considerar que cuando se convocan reuniones para conformar estructuras de las cuales emerja el liderazgo, la mitad de los docentes no asiste a dichas reuniones, como se indica en la siguiente observación: “Los docentes están en descontento porque no hay un reglamento donde se definan las funciones de las academias y por tanto no están seguros de que acuerdos y actividades pueden llegar a efectuar. Se les convocó un día sábado a reunión, donde sólo asistieron 45 docentes (el 50% de la planta docente) y de manera general sintieron que no se aprovechó bien el tiempo” (Diario de reflexión). Además “Los docentes en su gran mayoría no disponen de tiempo libre, debido a que laboran en diferentes escuelas y no existen docentes de tiempo completo en la institución.” (Rejilla de observación).

Categoría 6.- La ausencia de líderes en la comunidad docente. Relacionado con la categoría anterior, 5 de 10 docentes indican claramente la inexistencia del liderazgo informal en la institución, no pueden referir a nadie con la motivación, la capacidad y el desempeño de actividades de este tipo, muy al contrario se tornan desconfiados entre los mismos.

“No creo que haya liderazgo docente, pues actualmente nadie dirige ningún proyecto común y percibo una desconfianza mutua entre los maestros”. (Entrevista-Docente 10) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 6). “No. Desafortunadamente no contamos con una persona capaz de ejercer ese liderazgo”. (Entrevista-Docente 4) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 6). “Me es muy difícil contestar esta pregunta ya que desconozco las actividades que realicen en

este aspecto” (Entrevista-Docente 2) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 6).

Categoría 7.- El liderazgo docente y la calidad educativa. En esta categoría se hace presente el binomio educación y calidad educativa, 7 de 10 docentes relacionan la calidad educativa con el liderazgo docente, indicando que sí se desarrollara e impulsara el liderazgo docente, éste surtiría efectos positivos sobre la comunidad estudiantil mejorando el aprendizaje, los nieles de aprovechamiento, el grado de influencia, el trabajo colaborativo y la superación de los alumnos.

“El liderazgo docente es un elemento de vital importancia en el ejercicio de nuestra actividad como docentes, puesto que lo que necesitan los jóvenes estudiantes de nivel medio superior es precisamente que haya profesores que tengan la capacidad de influir en su formación académica y personal”. (Entrevista-Docente 1) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 7). “Una de las ventajas que se ve con el desarrollo del liderazgo docente es que se puede elevar el índice de aprobación y aprovechamiento” (Entrevista-Docente 3) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 7). “Existen muchas ventajas al promover el liderazgo docente: mejora continua, afán de superación, buen trato, trabajo colaborativo, aceptación académica y profesional con los alumnos” (Entrevista-Docente 8) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 7).

Sin embargo se observó una divergencia ya que los participantes señalan que el desarrollo del liderazgo docente trae consigo ventajas importantes que se reflejan en una

mejor calidad educativa sin embargo de manera práctica los docentes no tienen esa disposición como se señala en esta observación: “A pesar de que todos los docentes expresan sus necesidades formativas, en cuanto a capacitación, en la práctica se ha observado que no quieren disponer de su tiempo para tales actividades si no les traerá un beneficio económico que amerite el esfuerzo” (Rejilla de observación).

Categoría 8.- Expectativas del perfil de líder. En esta categoría se dan a conocer los rasgos que los docentes identifican en un líder informal, 9 de 10 docentes, definiéndolo a través de sus atributos como lo son: capacidad, carisma, visión, capacidad de influencia, capaz de motivar y un guía para lograr objetivos y metas comunes.

“Debe ser una persona capaz de conducir a un grupo de personas hacia la consecución de metas y objetivos mediante la planeación, organización y ejecución de estrategias relacionadas con un trabajo específico”. (Entrevista-Docente 3) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 9). “Aquella que es apoyada por un grupo de personas para que las conduzca hacia un fin común”. (Entrevista-Docente 1) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 9). “Es aquella persona que tiene la capacidad para influir en el ánimo de otras para mediante la coordinación de esfuerzos para lograr determinados objetivos”. (Entrevista-Docente 1) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 9).

Sin embargo se observó una divergencia ya uno de los participantes señaló que no hay verdaderas expectativas de que alguien quiera ser un líder en la comunidad docente “Reitero que no creo que haya ningún líder, pues no observo que alguien tenga

cualidades para serlo o que alguien quiera serlo.” (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).

Categoría 9.- Trabajo colaborativo entre docentes. En cuanto esta categoría, 8 de 10 docentes concuerdan en la importancia que tiene el trabajo en equipo, indican que es un paso decisivo para llevar a cabo las reformas que tienen por objeto mejorar la calidad educativa, de igual forma indican que las reuniones entre docentes les permite adquirir y compartir estrategias, experiencias de aprendizaje, actividades colaborativas, transversalidad entre materias, unificación de conceptos y todo lo necesario para aterrizar la teoría a la práctica convirtiendo las aulas en laboratorios de aprendizaje.

“Las reuniones entre docentes son muy importantes porque parten el trabajo interdisciplinar, la colaboración y la transferencia de aprendizajes, sí practicamos la transversalidad entre materias podemos mejorar la calidad educativa”. (Entrevista-Docente 1) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 9). “En esas reuniones se pueden compartir experiencias de aprendizaje, técnicas que muchas veces los maestros menos actualizados necesitamos incorporar a nuestra práctica”. (Entrevista-Docente 3) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 9). “Para llevar a cabo la reforma, es necesario que los maestros nos pongamos de acuerdo en cómo aterrizarla en la práctica, si de alguna manera unificamos conceptos, actividades y prácticas podremos convertir el aula en un verdadero laboratorio de aprendizaje”. (Entrevista-Docente 7) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 9).

Si bien los docentes indican que es muy importante el trabajo colaborativo entre ellos y que requieren reunirse para tales efectos, se tiene una divergencia al respecto, ya que se observó apatía, falta de disposición y automotivación en una de las juntas semestrales de actualización docente, como se señala en la siguiente observación: “Los docentes manifiestan la necesidad de trabar en equipo, sin embargo en la práctica es perceptible una apatía que tiene su origen en falta de cultura organizacional, por otro lado pocas veces cuentan con el tiempo requerido para dichas actividades” (Rejilla de observación).

Hasta aquí, se han presentado los resultados relevantes obtenidos de los datos de la investigación. En el siguiente apartado se discuten dichos resultados partiendo de la interpretación que el investigador da a los mismos. Con ello se realizará un acercamiento a la respuesta de la pregunta principal, para lograr una mejor comprensión del liderazgo docente en la práctica dentro de la EPO, así como identificar los rasgos del liderazgo en la práctica docente se suscitan en la institución , las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases, si existen limitantes que obstaculizan el liderazgo docente, los beneficios se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los profesores? y qué papel desempeña la cultura escolar existente en la EPO que propicie el desarrollo del liderazgo docente.

Capítulo 5. Conclusiones

Finalmente en este capítulo se dan a conocer las conclusiones a las cuales llegó el investigador del caso sobre el fenómeno social, organizacional y educativo del liderazgo docente que tuvo lugar en una Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México como contexto de estudio. Se indican los principales hallazgos encontrados en la investigación, respondiendo a la pregunta inicial que dio origen al estudio de caso, la cual fue: ¿En el contexto de la EPO, se identifican rasgos de liderazgo en la práctica docente?, y las preguntas subordinadas que conforman la problemática: ¿Cuáles son las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO?, ¿Existen limitantes que obstaculizan el liderazgo docente en la EPO? , ¿Qué beneficios se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los profesores en la EPO? y ¿La cultura escolar existente en la EPO propicia el desarrollo del liderazgo docente? La información del capítulo se encuentra organizada en las siguientes secciones:

En el primer apartado se presentan la discusión de los resultados a partir de los principales hallazgos de la investigación, con base en el contenido del capítulo anterior y se llega a conclusiones puntuales sobre la interpretación de la información obtenida, que fue más relevante en cuanto al liderazgo docente en la práctica. En el segundo apartado se hace alusión a la validez interna y externa del estudio.

En el tercer apartado se mencionan los alcances y limitaciones que circunscriben al estudio durante su proceso de realización a través de los instrumentos para obtener la información, los cuales fueron las entrevistas, la rejilla de observación y el diario e reflexión; se hace mención de las dificultades que obstaculizaron la buena obtención de

la información y la forma en que fueron resueltos los diferentes problemas que fueron encontrados.

En el cuarto apartado se indican nuevas preguntas y recomendaciones para futuras investigaciones, que permitirían ayudar a conocer y a comprender mejor el liderazgo docente en la práctica, partiendo de nuevos aspectos que se encuentran fuera de la delimitación de este estudio realizado.

Finalizando con las conclusiones surgidas a partir de la interpretación de los resultados, se retoman los supuestos de investigación y se proponen recomendaciones para futuras investigaciones que se realicen sobre el tema de liderazgo en la EPO que permitirán comprender otros aspectos que conforman el fenómeno del liderazgo en la práctica.

5.1. Discusión de resultados

Para contestar a la pregunta principal de tesis: ¿En el contexto de la EPO, se identifican rasgos de liderazgo en la práctica docente?, y las preguntas subordinadas que conforman la problemática: ¿Cuáles son las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO?, ¿Existen limitantes que obstaculizan el liderazgo docente en la EPO? , ¿Qué beneficios se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los profesores en la EPO? y ¿La cultura escolar existente en la EPO propicia el desarrollo del liderazgo docente? , se citan a continuación los hallazgos que dan respuesta a estas preguntas de investigación, que están englobadas en la problemática inicialmente planteada.

De manera puntual la pregunta principal ¿En el contexto de la EPO, se identifican rasgos de liderazgo en la práctica docente?; se contesta con los hallazgos presentados en: la categoría 6: "La ausencia de líderes en la comunidad docente", la categoría 5: "Liderazgo formal e informal y distribuido en los docentes", la categoría 8: "Expectativas del perfil de líder".

Aunque las expectativas de liderazgo obtenidas de los entrevistados, corresponden al tipo de liderazgo transformacional, las cuales son: Carisma, visión, consideración individual, estimulación intelectual y con capacidad para motivar. En la práctica, los participantes no perciben rasgos de liderazgo en la comunidad docente, como lo indican las siguientes afirmaciones: "No creo que haya liderazgo docente, pues actualmente nadie dirige ningún proyecto común y percibo una desconfianza mutua entre los maestros". (Entrevista-Docente 10) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 6). "No. Desafortunadamente no contamos con una persona capaz de ejercer ese liderazgo". (Entrevista-Docente 4) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 6). "Me es muy difícil contestar esta pregunta ya que desconozco las actividades que realicen en este aspecto" (Entrevista-Docente 2) (Ver Apéndice H; Resumen de las categorías; Categoría 6).

De acuerdo a los entrevistados no existe liderazgo en la comunidad docente, entre compañeros, entre dirección y docentes, lo que es una clara evidencia de que no han desarrollado un liderazgo distribuido a lo largo de la institución, mucho menos una estructura funcional de equipos de trabajo, que participe activamente con la dirección escolar hacia el logro de las metas comunes en cuanto a calidad educativa institucional.

Por lo que se puede concluir que el liderazgo docente es inexistente y corresponde al denominado laissez faire. Este implica la ausencia de liderazgo: las decisiones no son tomadas, las acciones son demoradas y las responsabilidades del líder son ignoradas. Es considerado un estilo de liderazgo ineficaz. (Lupano, 2008).

En cuanto a las preguntas sub-ordinadas, la primera de ellas ¿Cuáles son las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO?; se encuentra relacionada con la categoría 1: “El liderazgo directivo único” y la categoría 2: “La cultura organizacional poco desarrollada”, ya que solamente existe delegación de funciones en personal administrativo y no en docentes frente a grupo, lo cual sucede por un alto nivel de desconfianza de la dirección en su personal docente. La dirección no estimula la cultura escolar porque ha formado un círculo cerrado de administrativos en los que descarga todas las actividades organizacionales de la institución, conformando un grupo hermético. De esta manera las características que distinguen a los líderes administrativos igualmente son autocráticas y solamente se enfocan el cumplimiento de sus actividades como un requisito administrativo. De esta manera, no es posible identificar las características que distinguen a los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO, porque estas funciones no le son delegadas.

La siguiente pregunta sub-ordinada corresponde a ¿Existen limitantes que obstaculizan el liderazgo docente en la EPO?; para lo cual intervienen las siguientes categorías: la categoría 1: “El liderazgo directivo único”; La categoría 2: “La cultura organizacional poco desarrollada”; La categoría 3: “La escuela normada por el Estado,

poco margen de innovación"; La Categoría 4: "Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo" y La Categoría 6: "La ausencia de líderes en la comunidad docente".

Considerando los hallazgos obtenidos, la ausencia de rasgos de liderazgo docente en la práctica tiene su origen de manera interna en la institución, debido a las siguientes limitantes: la apatía e indisposición de los docentes por capacitarse, la falta de motivación suficiente para emerger su liderazgo a pesar del liderazgo directivo, la inexistencia de plazas de tiempo completo de los docentes, el liderazgo autocrático de la dirección que lo limita, el escepticismo de la dirección sobre la capacidad de su personal docente, la falta de intervención de la dirección para formar estructuras funcionales entre academias disciplinares y un descuido de la formación e integración de una cultura escolar que permita la sustentabilidad del liderazgo docente,

De manera externa a la institución, la ausencia de rasgos de liderazgo docente en la práctica tiene su origen, por las siguientes limitantes: en la correcta selección del personal por parte del sindicato, los limitados recursos asignados por parte del Estado para capacitar a su personal docente y en la normatividad que limita el desempeño e innovación docente.

En cuanto a la pregunta ¿Qué beneficios se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los profesores en la EPO?; en cuanto a este aspecto están relacionadas las siguientes categorías: Categoría 5: "Liderazgo formal e informal y distribuido en los docentes"; Categoría 7: "El liderazgo docente y la calidad educativa"; Categoría 9: "Trabajo colaborativo entre docentes". Y de cierta forma se relaciona con todas las categorías ya que el liderazgo en la práctica docente puede mejorar la calidad educativa

que reciben los alumnos, desarrollar y mantener la cultura escolar, alinear el esfuerzo de los docentes y directivos hacia metas comunes, los docentes se podrían apoyar como equipos funcionales y generar mejores resultados y la institución se convertiría en una organización inteligente donde toda la estructura laboral podría aportar soluciones de acuerdo a sus competencias profesionales.

Finalmente ¿La cultura escolar existente en la EPO propicia el desarrollo del liderazgo docente? en cuanto a este aspecto están relacionadas la siguiente categoría: Categoría 2: "La cultura organizacional poco desarrollada" El hallazgo fue que la cultura organizacional está muy poco desarrollada, porque no se le ha dado la importancia adecuada y sin embargo este fenómeno social es el eje principal para una colaboración efectiva no sólo de los docentes, sino de toda la institución hacia su integración como grupo de trabajo. El aspecto de la cultura organizacional es muy importante ya que su desarrollo permitiría hacer sustentable un liderazgo colaborativo con docentes líderes favoreciendo el desarrollo de su trabajo y su contribución a las metas que persigue la institución.

El director y los docentes, tiene que ejercer un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir a su desarrollo profesional, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

La conclusión es que estos elementos no se encontraron en la dirección escolar y tampoco en las iniciativas de los docentes, que muchas veces corresponden a un comportamiento apático y poco proactivo hacia la realización de actividades que generan valor para la institución y para ellos mismos.

5.2 Validez interna y externa

Con respecto a la validez interna, la investigación fue corroborada por medio del proceso de triangulación, en el que las categorías y subcategorías que fueron conformadas, se validaron por medio del análisis de convergencias y divergencias entre los datos obtenidos de las entrevistas de cada uno de los participantes, el instrumento de observación y el instrumento de reflexión (Ver apéndice E).

Además se aseguró la confiabilidad interna de las entrevistas por medio del Member Checking. Los entrevistados retroalimentaron y verificaron sus puntos de vista originales, asegurando la veracidad de sus respuestas. Igualmente, se realizó a comparación con los referentes teóricos del marco conceptual que dan sustento y confiabilidad a los hallazgos encontrados.

Por lo tanto, el investigador considera que la investigación posee validez interna, tras haber realizado las diferentes etapas en el proceso de triangulación y comparación con la bibliografía y los propios participantes de las entrevistas.

En cuanto a la validez externa, se puede señalar que el presente estudio de caso es único y particular para la identificación de los rasgos de liderazgo investigados en la institución especifica donde tuvo lugar la investigación, de igual forma no se pretende su

generalización a otros contextos. En cuanto otros contextos, puede llevarse a cabo un estudio independiente, pero los resultados pueden diferir significativamente, por lo que se considera que no son generalizables ni los resultados ni las conclusiones a las que se llegó en esta tesis, dada la naturaleza del fenómeno de liderazgo en los docentes en este contexto particular .

5.3 Alcances y limitaciones

Las limitantes de la investigación inicialmente establecidas en el primer capítulo, se mantuvieron en cuanto a los siguientes aspectos considerados:

- El campo de estudio fue el mismo lugar donde laboraba el investigador, por lo que se podía llegar a presentar un mayor grado de subjetividad en el estudio. Sin embargo gracias al proceso de triangulación fue posible reducir el impacto de esta limitante.
- Una vez informados los docentes, sobre la aplicación de una entrevista semi-estructurada, que dichos docentes no decidieran participar o que se hubieran reservado a ciertas respuestas. Con respecto a este punto, se corroboraron cada una de sus respuestas a través del Member Checking.
- Que los docentes, no hubieran contestado verazmente a la información requerida. A través de la triangulación fue posible determinar inconsistencias en las opiniones de los entrevistados.

Sin embargo se presentaron nuevas limitantes en el transcurso de la investigación, que fueron atendidas como se indica a continuación: Durante la obtención de datos en las diferentes entrevistas, la mayor parte de los docentes interrumpió la entrevista por

tener que acudir a su trabajo en otras escuelas, el tiempo de su estancia en la institución siempre es muy breve y las entrevistas tuvieron que realizarse en diferentes sesiones de manera interrumpida.

El efecto que causó es que la calidad de las respuestas disminuía o simplemente eran muy implícitas y generaba cierto estrés en el docente entrevistado al tener que continuar con una entrevista que le restaba tiempo de otra de sus actividades.

Otra de las limitantes fue la actitud que presentaron los docentes al realizar la entrevista, ya que inicialmente tenían preocupación por exponer sus opiniones de forma deliberada a temáticas tan delicadas que podrían causarles represalias por parte de los directivos. Lo anterior, tuvo que ser aclarado nuevamente por el investigador, al recordarles la confidencialidad sobre la información por ellos brindada. Con ello pudo generar un ambiente de confianza y obtener datos fidedignos.

En cuanto a los supuestos establecidos en el capítulo 1, se concluye lo siguiente de acuerdo a cada aspecto planteado:

Existió concordancia directa con los siguientes supuestos:

- La ausencia del trabajo colaborativo en la EPO dificulta el aprendizaje colectivo en el cuerpo docente y desarticula la cultura organizacional.
- La actual estructura administrativa dificulta el desarrollo del liderazgo docente debido a su exclusión de las actividades escolares delegadas únicamente a orientación académica.

- Las estrategias implementadas por la administración para fortalecer la calidad educativa a través de sus docentes, conforman una cultura escolar inadecuada para conseguir el logro de las metas perseguidas.

Los hallazgos de la investigación que no concordaron con los supuestos, se indican a continuación:

- No se encontraron rasgos de liderazgo docente en la práctica dentro de la EPO, éstos se encuentran muy limitados por el liderazgo directivo, lo que no les permite manifestarse productivamente a favor de la institución. Tampoco se encontraron actitudes favorables por parte de los docentes para desarrollar y fortalecer dichas actitudes.
- Las capacitaciones promovidas por la institución y la RIEMS, así como la formación de estructuras académicas fortalecerán el liderazgo docente.
- La actual capacitación docente, es insuficiente, el Estado no ha invertido los recursos necesarios para lograr los objetivos que demanda la RIEMS y por ende el desarrollo del liderazgo docente.
- La calidad educativa esperada por la RIEMS en la EPO será obtenida a partir del desarrollo del liderazgo institucional y en particular el liderazgo docente en la práctica.

Se deben dirigir los esfuerzos a conformar un liderazgo distribuido que sea sustentable, para tal efecto la dirección debe promover una adecuada cultura escolar, una estructura participativa y funcional con su plantilla docente, donde la comunicación y la relación de su personal representa una necesidad básica para lograr metas en las que se

aproveche mejor el recurso humano y que habilite la posibilidad de llevar a su institución a niveles de excelencia educativa.

5.4 Sugerencias para estudios futuros

Una posible línea de investigación que permitiría conocer a mayor profundidad los elementos del liderazgo docente dentro de la EPO, es comprender cómo funciona la compleja comunidad sindical y en específico cómo sucede el proceso de reclutamiento y el proceso de selección de personal docente, que exámenes y pruebas son pertinentes y necesarios para facultar a un profesionista para que pueda impartir sesiones de clase y cuál es la aportación del Sindicato para asegurar la calidad educativa que se espera con las nuevas reformas nacionales.

Otra posible línea de investigación que permitiría comprender mejor el fenómeno del liderazgo docente en la EPO, es la comprensión de la visión del director de la institución, que encabeza el proyecto institucional; qué modelo de trabajo utiliza para guiar a su personal en la búsqueda del logro de los objetivos educativos, en qué grado existe un avance, producto de su intervención y cuáles son los retos a los que se afronta la institución en los próximos años.

Así mismo se sugiere investigar los elementos efectivos que detonen el cambio institucional hacia un liderazgo distribuido considerando las necesidades específicas del contexto escolar de la EPO, de acuerdo al perfil de la plantilla actual.

Partiendo de lo anterior, las preguntas que formarían parte de problemáticas subsecuentes se consideran las siguientes: ¿Cómo sucede el proceso de reclutamiento y

el proceso de selección de personal docente?, ¿Cuál es la aportación del Sindicato para asegurar la calidad educativa que se espera con las nuevas reformas nacionales?, ¿Qué acciones debe seguir la dirección para lograr el trabajo colaborativo en su comunidad escolar?, ¿Cómo construir una cultura escolar sustentable para generar la participación de los docentes?, ¿Qué acciones requiere tomar el grupo docente y directivo para que exista el liderazgo distribuido al interior del plantel educativo?

5.5 Conclusiones generales

A manera de conclusión, se puede indicar, que los objetivos de investigación sí fueron alcanzados, ya que primeramente se llegó a conocer que no existen rasgos de la existentes de liderazgo docente en la EPO, el cual pudiera ser de tipo transformacional de acuerdo con las aspiraciones e idealizaciones de los entrevistados, pero que no suceden de manera evidente en la práctica.

Igualmente, no se halló un liderazgo distribuido, de hecho los docentes entrevistados negaron la existencia de liderazgo fuera de las aulas, que sería muy útil para la institución que tiene que hacer frente a demandas educativas muy comprometidas con el desarrollo del país en el contexto de la reforma educativa; por otro lado, los docentes están conscientes de la importancia de que surjan líderes en su contexto, que sean partícipes de los logros y compromisos que tiene la institución con la sociedad a la que atiende y con las innovaciones que la actualidad demanda.

En cuanto al primer objetivo específico, "Identificar las características que definen el liderazgo de los profesores que asumen responsabilidades fuera del salón de clases en la EPO" se logró determinar que la dirección escolar no delega responsabilidades en sus

docentes porque no les tiene confianza ya que la escuela no los contrata directamente, además que el estilo de dirección no es distribuido. Por lo que respecta a este objetivo no se identificaron dichas características debido a que no hay profesores que asuman responsabilidades fuera del salón de clases ya que la dirección no les delega responsabilidades a los docentes.

En cuanto al segundo objetivo específico, “Determinar si existen factores que promuevan u obstaculicen el desarrollo o el surgimiento de liderazgo docente dentro de la institución”, se logró determinar que existen muchos obstáculos para que emerja el liderazgo docente en la EPO, entre ellos principalmente: la actitud de apatía de los docentes por capacitarse y la falta de motivación para formar estructuras funcionales de trabajo, así como su reducida disposición temporal para efectuar cualquier actividad extra a sus horarios de clase. Otros elementos son: el liderazgo autocrático de la dirección escolar, la normatividad impuesta por el Estado, la falta de promoción de la cultura escolar, la ausencia de estructura organizacional docente descuidada por la dirección y por los mismos docentes, la deficiente selección de personal, la falta de confianza de la dirección en su magisterio y la cultura organizacional no desarrollada.

El tercer objetivo específico, “Reconocer los beneficios que se pueden obtener al fomentar el liderazgo entre los docentes, canalizándolos hacia el mejoramiento de la calidad educativa que desea la institución”, se puede señalar que sí se llegaron a conocer los beneficios del fomento al liderazgo docente, desde la perspectiva de los participantes de las entrevistas de la EPO y de los fundamentos teóricos sobre esta temática, entre los cuales se encuentra la competitividad, la participación con la administración escolar

hacia el logro de metas compartidas, la innovación educativa, la formación de alumnos líderes partiendo del liderazgo del docente, profesionalismo con valores en su práctica dentro del aula, compromiso con la calidad educativa y una mayor capacidad de decisión sobre su propia capacitación.

Sin duda representan un reto transformacional para toda la institución que implica una reingeniería de los procesos educativos que tienen lugar a nivel organizacional y de asumir roles hacia un liderazgo distribuido donde toda la organización participa de manera compartida hacia el logro de las metas institucionales y no desde una perspectiva piramidal, burocrática y aislada que por lo general produce resultados limitados.

Finalmente el cuarto objetivo específico, “Conocer sí existen elementos culturales en la EPO que propicien el desarrollo del liderazgo docente” en cuanto a este punto, se generó una categoría especifica en la que los docentes participantes indican que no hay evidencias de que la dirección fomente el desarrollo del liderazgo docente, muy al contrario lo ha limitado por la falta de acciones que lo promuevan; por otro lado los mismos docentes no han realizado esfuerzos para desarrollarlo y utilizarlo más allá del aula.

El hallazgo fue que la cultura organizacional está muy poco desarrollada, porque no se le ha dado la importancia adecuada y sin embargo este fenómeno social es el eje principal para una colaboración efectiva no sólo de los docentes, sino de toda la institución hacia su integración como grupo de trabajo.

El director y los docentes, tiene que ejercer un papel transformador: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir a su desarrollo profesional, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.

La conclusión es que estos elementos no se encontraron en la dirección escolar y tampoco en las iniciativas de los docentes, que muchas veces corresponden a un comportamiento apático y poco proactivo hacia la realización de actividades que generan valor para la institución y para ellos mismos. Además, la dirección escolar deberá establecer estrategias que permitan resolver el problema de la escases de tiempo de su personal docente en la institución y aun con esta restricción conformar una sana cultura escolar.

De esta manera, llega a su término la presente investigación, en la cual se llega a comprender los rasgos que definen la existencia del liderazgo docente en la institución donde se realizó el estudio de caso.

Los resultados permiten comprender que la dirección institucional debe aprovechar mejor el potencial de su profesorado, para lo cual, es necesario impulsar el desarrollo del liderazgo docente para que en conjunto, sean partícipes activos de innovación y cambio, haciendo frente a las demandas educativas que plantea el contexto en el que se desarrollan los estudiantes y los retos que plantea la reforma, a través de un liderazgo distribuido y compartidas sus responsabilidades en equipo.

Por otro lado, se encontraron factores limitantes externos como lo son las excesivas normatividades que impone el Estado que diezma la iniciativa del docente por

innovar su práctica; además es inexistente la rigurosa selección del personal que se lleva a cabo por el sindicato y los recursos en capacitación para su personal escolar son muy limitados y no cubren la demanda docente.

Lo anterior, ayuda a comprender los resultados obtenidos, con lo cual la dirección junto con los docentes podrían formular estrategias a favor de la mejora de la institución, del desarrollo de su personal y de la calidad educativa que recibe su alumnado, así como el servicio que presta a la sociedad que atiende.

Referencias

Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención Escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas, 9*(1), 11-123. Recuperado de: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/99

Álvarez, M. (2002). La dirección escolar en el contexto europeo. *OGE, 1*(1), 15-19. Recuperado de: http://www.heziberri.net/adjuntos/la_direccion_escolar.pdf

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar, 1*(29), 89-110. Recuperado de: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf

Ayuso, A., Ripoll, V. (2005). El estudio de casos como prototipo de la investigación en contabilidad de gestión desde una perspectiva cualitativa. *Revista iberoamericana de contabilidad de gestión, 3*(5), 131-168. Recuperado de: http://investigacion.contabilidad.unmsm.edu.pe/archivospdf/metodologia_investigacion/ESTUDIO_DE_CASOS_CONTABILIDAD_DE_GESTION.pdf

Barrantes Rivera, Andrea; (2010). La opinión del personal docente en educación primaria sobre las actividades de desarrollo profesional que realiza y la influencia que tienen en su práctica pedagógica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10*(3), 1-15.Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44717980013.pdf

Bass, B. (2008). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, U.S.A: Free Press.

Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?. *School Leadership & Management, 25*(3), 213-215. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13634230500116306

EGE. (2012). Manual para la elaboración de productos académicos [versión electrónica]. Monterrey, México: Universidad Virtual del Sistema Tecnológico de Monterrey.

Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator, 1*(1), 1-9. Recuperado de: http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/winter9900/NewStructureWint99_00.pdf

Estrada, S. (2007). Predominio del estilo de liderazgo en la evolución de la administración. *Scientia et Technica*, *8*(35), 287-292. Recuperado de: http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/849/84903550.pdf

Fullan, M. (1992). Visions That Blind. *Educational Leadership*, *49* (5), 19-20. Recuperado de: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_fullan.pdf

Fyans, L., & Maehr, M. (1990). School Culture, Student Ethnicity, and Motivation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 327 947). Recuperado de: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED327947.pdf

Galdames, S., Rodríguez, S. (2010). Discutiendo sobre la formación de líderes intermedios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *8*(4), 50-64. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55115064004

García, I. del V. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista Electrónica Omnia.16* (3), 19-36. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73716205003

Gronn, P. (2008). The future of distributed Leadership. *Journal of Educational Administration*, *46*(2), 141-158. Recuperado de: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid, España: Morata.

Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International journal of leadership in education*, 6(9). Recuperado de: http://people.ucalgary.ca/~huartson/iejll/volume6/harris.html

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. España: McGraw Hill.

Hofstede, G. & Hofstede, G. A. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival.* New York, U.S.A: McGraw Hill.

INEE. (2011). *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009* (1ª Ed.). México, D.F. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/PanoramaEMS2009/panoramams.pdf

Keefe, J. W. & Howard E. R. (1997). Information Management and CASE-IMS. *Lecforum, 1*(1), 1-19. Recuperado de: http://www.lecforum.org/publications/info_mgt.pdf

Kouzes, J. & Posner, B.(2001). *Leadership Practices Inventory.* San Francisco, USA. Recuperado de: http://consummatecoaching.com/images/LPI-WB_book.pdf

Lashway, L. (2002). *Trends in School Leadership.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED470967). Recuperado de: http://www.eric.ed.gov /PDFS/ED470967.pdf

Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje.* Barcelona, España: Piados.

Lupano, M. L., Castro, A. (2008). Estudios sobre el liderazgo: Teorías y evaluación. *Psicodebate, 6*(29) ,107-122. Recuperado de: http:// www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2008.pdf

Mbawmbaw, J., Rivera M.E., Valentín, N., Téllez R., Nieto, R.(2006). Dimensiones del liderazgo docente. *Facultad de Ciencias Económico Administrativas, 5* (5),70-79. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2986653

Mendoza I. A., Ortiz, M. F., Parker H. C. (2007). Dos décadas de investigación y desarrollo en liderazgo transformacional. *Revista del Centro de Investigación, 07*(27), 25-41. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/342/34202702.pdf

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas, 2*(1), 105-128. Recuperado de: http://www.psicoperspectivas .cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 4*(4e). Recuperado de: http://www.rinace.net /arts/vol4num4e/art2_htm.htm

OCDE. (2008). *Manual de Valencia: Mejorar el liderazgo escolar herramientas de trabajo mejorar [versión electrónica]*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: OCDE. Distrito Federal, México: Recuperado de: www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf

Pareja, J.A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, *12*(1), 137-152. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83411512010.pdf

RIEMS (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Distrito Federal, México. Recuperado de: www.reforma-iems.sems.gob.mx/

Prieto A., Zambrano E. (2005). Ética y liderazgo transformacional en la docencia. *Revista Telos*, *7*(1), 1-12. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx /redalyc/pdf/993/99318830006.pdf

Rodríguez, A. Mármol, M. (2009).Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. *Investigación y desarrollo*, *17*(9), 192-207. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26811984009

Salas, M., Salas, M. A. y Herrera, B. (2011).Importancia del liderazgo escolar para la consecución de la calidad en instituciones de educación media superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, *3*(29), 1-1. Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/ced/29/llg.htm

Senge, P. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, *32*(1), 1-22. Recuperado de: http://api.ning.com /files/0k1PGPsOMFLy0G-szqa__HpvLSittaISQqJi7OUZsp8zU_/MIT_PDF.pdf

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Octaedro.

Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468634). Recuperado de: http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm

Yacuzzi, E. (2006). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA Working Papers* , *1*(296), 1-37. Recuperado de: http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf

Apéndice A. Prueba piloto

Prueba piloto: Formulario de entrevista basado en el estudio de caso

Observador: Edgar Harold Ortega Segura	Centro: Escuela Preparatoria Oficial	Fecha: 11/11/11 Tiempo: 45 minutos
Profesor: Docente base	Nivel educativo: Medio Superior	Edad: 54 años
Estudios realizados: Lic. Literatura	Tiempo en la docencia: 19 años	Motivaciones para dedicarse a la docencia: La práctica docente
1. ¿Cómo define usted a una persona líder? Es aquella persona que tiene la capacidad para influir en el ánimo de otras para mediante la coordinación de esfuerzos para lograr determinados objetivos.		
2. ¿Hay profesores, dentro de su escuela o institución, que considere que actúan como líderes? ¿Por qué? Sí, porque la naturaleza de la actividad docente indudablemente requiere de ejercer el liderazgo y desde este punto de vista considero que todos los docentes cumplen con esta función en el aula al estar constantemente motivando hacia el trabajo escolar a los alumnos.		
3. ¿Qué funciones cumplen los profesores líderes en su institución? Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos puesto que de manera permanente estamos ejerciendo nuestra influencia para lograr que los estudiantes se formen como personas socialmente responsables.		
4. ¿Le agrada trabajar con profesores líderes? ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar con ellos? Si me agrada, puesto que se crea ambientes agradables y de motivación al trabajo.		
5. ¿Qué tipo de liderazgo ejercen los profesores en su escuela o institución? ¿Formal o informal? ¿Por qué? El formal se ejerce desde el momento en que se nos otorga un nombramiento para el ejercicio de la actividad docente. El informal cada profesor lo ejerce de acuerdo a la dinámica en las relaciones que se dan en la comunidad escolar.		
6. ¿Se considera usted un profesor líder? ¿Por qué? Sí, porque en todo momento busco influir en el ánimo de los alumnos para la realización del trabajo honesto y responsable, lo cual hará de ellos mejores personas, además de reconocer y valorar el esfuerzo que hacen todos los días.		
7. ¿Cuáles son las ventajas que ve con respecto al liderazgo docente? El liderazgo docente es un elemento de vital importancia en el ejercicio de nuestra actividad como docentes, puesto que lo que necesitan los jóvenes estudiantes de nivel medio superior es precisamente que haya profesores que tengan la capacidad de influir en su formación académica y personal.		
8. ¿Cuál cree que sea el reto más difícil para que surjan profesores líderes en su escuela o institución? Que estén realmente convencidos de la importancia e impacto en la sociedad de nuestra práctica docente.		
9. ¿Considera beneficioso que los profesores se reúnan solos para hablar sobre temas que atañen a la escuela más allá de la práctica docente? Desde luego que sí, ya en pequeños o grandes grupos, lo importante es participar con un sentido crítico pero de manera positiva.		
10. ¿Estimula la dirección (administración) de su escuela el surgimiento del liderazgo entre los profesores? De ser así, ¿podría señalar algunos ejemplos? Desde mi punto de vista si, puesto que se nos permite ejercer nuestra práctica docente con libertad, aunque siempre de los límites que establece la normatividad.		

Apéndice B. Instrumento Cuestionario

Formulario de entrevista basado en el estudio de caso

Observador: Edgar Harold Ortega Segura	Centro: Escuela Preparatoria Oficial	Fecha: 1/01/12 Tiempo: 45 minutos
Profesor: Docente base	Nivel educativo: Medio Superior	Edad: 54 años
Estudios realizados: Lic. Literatura	Tiempo en la docencia: 19 años	Motivaciones para dedicarse a la docencia: La práctica docente
1. ¿Cómo define usted a una persona líder?		
2. ¿Hay profesores, dentro de su escuela o institución, que considere que actúan como líderes? ¿Por qué?		
3. ¿Qué funciones cumplen los profesores líderes en su institución? 4. Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos puesto que de		
5. ¿Le agrada trabajar con profesores líderes? ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar con ellos?		
6. ¿Qué tipo de liderazgo ejercen los profesores en su escuela o institución? ¿Formal o informal? ¿Por qué?		
7. ¿Se considera usted un profesor líder? ¿Por qué?		
8. ¿Cuáles son las ventajas que ve con respecto al liderazgo docente?		
9. ¿Cuál cree que sea el reto más difícil para que surjan profesores líderes en su escuela o institución?		
10. ¿Considera beneficioso que los profesores se reúnan solos para hablar sobre temas que atañen a la escuela más allá de la práctica docente?		
11. ¿Estimula la dirección (administración) de su escuela el surgimiento del liderazgo entre los profesores? De ser así, ¿podría señalar algunos ejemplos?		
Nuevas preguntas agregadas después de la aplicación de la prueba piloto		
12. ¿Le gustaría participar en la discusión de los resultados finales de la presente investigación?		
13. ¿Cómo considera la cultura escolar existente en la institución?		
14. ¿Qué elementos considera deficientes en el liderazgo directivo?		
15. ¿Qué actividades considera necesarias para que se mejore el trabajo colaborativo entre docentes?		

Apéndice C. Instrumento Rejilla de observación

Día y hora: 11/11/11; 03/01/12; 10/02/12; 14/02/12; 17/02/12 Tiempo de observación: 12 horas.	Lugar: Escuela Preparatoria Oficial, observación realizada durante el receso escolar	Propósito de la observación: Explicar el contexto laboral identificando evidencias de liderazgo docente
Observación del espacio físico		
¿Cómo es el ambiente? La mayor parte del tiempo, existe un ambiente laboral aislado, es decir, no suceden muchos encuentros entre maestros, muy pocas veces los maestros pueden intercambiar comentarios dialogar o compartir experiencias. Sin embargo se identifican visualmente bien todos los docentes por turno, debido a que llevan muchos años laborando dentro de la institución la mayor parte de ellos. Además este fenómeno se presenta porque las preparatorias oficiales no contratan a personal de tiempo completo. El ambiente es de orden y respeto, si bien la convivencia no está muy desarrollada, las actividades se realizan en una atmosfera de respeto y tranquilidad. No existen áreas verdes y los patíos son reducidos y no se permiten actividades deportivas dentro de la institución.		
¿Cuál es su contexto? La institución se encuentra ubica en la zona céntrica de la ciudad de Toluca, la escuela cuenta con todos los servicios para su correcto funcionamiento. De manera circundante a la institución existen bibliotecas, teatros, museos, cines, auditorios, salas de conciertos, etc. que permiten realizar actividades culturales con los alumnos fuera del aula. En cuanto a los docentes, la mayor parte de ellos se encuentran entre los 35 a los 60 años de edad y todos trabajan en otras instituciones del mismo nivel y unos cuantos en el nivel superior. En las escuelas pertenecientes al estado, no se permite al docente tener más de 23 horas clase, por lo que muchos docentes optan por ocupar su tiempo restante en emplearse en otras instituciones. Los docentes tienen carreras muy diferentes entre las cuales están: psicología, administración, derecho, ingenieros, biólogos, normalistas, etc. por lo que existe mucha diversidad y posibilidades de crear equipos multidisciplinarios, pero esto aún no se ha desarrollado en la institución.		
¿Cómo es el espacio? El espacio es reducido y todo el personal administrativo, directivos, orientadores, secretarias y auxiliares se conocen muy bien y desempeñan sus actividades de forma colaborativa. La escuela tiene dimensiones muy limitadas, incluso sus aulas son sobresaturadas debido al mismo concepto, por lo que existe cierto estrés laboral en el espacio de trabajo en toda la comunidad escolar.		
¿Qué clase de comportamientos se ven? La mayor parte de los docentes se comporta de manera amable y respetuosa entre ellos mismo, con estudiantes y con autoridades. Generalmente su comportamiento demuestra apuración y estrés por salir de la institución o por llegar a sus aulas. Los docentes en su gran mayoría no disponen de tiempo libre, debido a que laboran en diferentes escuelas y no existen docentes de tiempo completo en la institución.		
¿Qué objetos, recursos y tecnologías hay? Se tienen pizarrones electrónicos en cada salón conectados a una computadora y proyector. Se tiene instalado de igual forma el servicio de internet en cada aula. Las sillas son especialmente acojinadas y las aulas poseen una excelente ventilación e iluminación. Existe un salón de cómputo con capacidad para atender a 60 alumnos por medio de servidores con internet, y programas de frecuente aplicación. Cuentan con una biblioteca escolar equipada con 1800 libros, 10 computadoras para consulta, rota folios, bocinas, reproductores de DVD, 5 laptops de última generación y mesas de estudio para 50 usuarios.		

Observación de los participantes: docentes y directores o administradores
¿Cuántas personas están, quiénes son y cuáles son sus roles? Dentro del área direccional se cuenta con 3 miembros: director institucional, su rol es liderar el proyecto institucional que tiene a su cargo por nombramiento, en el cual, tiene el manejo de recursos humanos y materiales para lograr las metas impuestas por el Sistema de Bachillerato General al cual pertenece la institución. La subdirectora académico, tiene la función de controlar la calidad educativa que reciben los alumnos a través de la gestión de su plantilla docente, de igual manera lleva a cabo el control de la administración de documentos necesarios para el correcto funcionamiento entre las áreas de la escuela. El secretario escolar, tiene por función el manejo de los recursos financieros para la adquisición de bienes tangibles y de mantenimiento en la institución, igualmente tiene el control sobre los aspectos laborales de cada uno de los funcionarios. Se cuenta con 10 orientadores, cuya función respecta al seguimiento del desempeño educativo de cada uno de los alumnos en sus grupos designados, igualmente representan el vínculo entre escuela y padres de familia. La plantilla docente está compuesta por 90 profesores que laboran horas clase por nombramiento teniendo a su disposición una asignatura especifica que deberán cubrir en contenidos de aprendizajes para los alumnos al cabo de un semestre, son titulados en diversas áreas como: educación, literatura, psicología, derecho, comunicación, biología, administración, sistemas computacionales, mecánica, eléctrica, entre otras.
¿Por qué están juntos? El director delega en el secretario escolar y la subdirectora académica la mayor parte de la gestión escolar, por lo tanto requiere la colaboración para la toma de decisiones, en el caso de los docentes y directivos están juntos en muy esporádicas ocasiones con el motivo de las juntas que se realizan anualmente.
¿Cuáles son las características relevantes de los participantes? Edad, preparación, años de servicio, participación en eventos académicos, cargos anteriores, formación curricular docente.
¿Cómo se organizan entre ellos? Entre directivos y orientadores hay un trato diario por medios de reuniones informales de acuerdo a las problemáticas que se les presente y a sus necesidades de comunicación. En cuanto a los docentes existe un reporte continuo con los orientadores, mientras que con los directivos se efectúa anualmente a menos de que exista un problema de causa mayor.
¿Qué sucede con todas las personas ahí reunidas? Existe una sana convivencia entre personal administrativo y de oficina.
Observación de interacción entre docentes y directores o administradores
¿Hay un orden o programa definido? Sí, hay una junta cada semestre donde participa toda la comunidad laboral, pero difícilmente se respeta, por la falta de enfoque de las juntas La dirección exige a sus maestros el trabajo por competencias en sus aulas que demanda la RIEMS sin embargo el 10% de los maestros está capacitado en dicha reforma y ninguno de los directivos posee capacitación alguna sobre la misma. A pesar de que todos los docentes expresan sus necesidades formativas, en cuanto a capacitación, en la práctica se ha observado que no quieren disponer de su tiempo para tales actividades si no les traerá un beneficio económico que amerite el esfuerzo. Por otro lado los directivos demandan tiempo fuera de hora clase para elaborar documentos como planeación o firma de asistencia que llevan 10 minutos en llenarla, siendo esto un tiempo no remunerado. Por ultimo los docentes manifiestan la necesidad de trabar en equipo, sin embargo en la practica es perceptible una apatia que tiene su origen en falta de cultura organizacional, además pocas veces cuentan con el tiempo requerido para dichas actividades.

¿Cuánto dura? Las juntas duran una semana en una jornada diría de 8 horas en días no laborales. El proceso capacitación de la RIEMS es equivalente a un año y medio
Observación de factores sutiles:
Actividades informales y no planeadas: Frecuentes se pide siempre apoyo de último momento de docentes, por actividades no planeadas.
Comunicación no verbal como vestimenta y espacio físico: La mitad de los docentes se visten formal y la otra informal, de hecho la dirección no se viste formal; los puestos directivos así como los orientadores cuentan con una oficina propia, mientras que los profesores no.
Lo que no sucede, en especial si debía de haber sucedido: No sucede que todos los docentes se estén capacitando para hacer frente a las reformas, lo cual si debía haber sucedido.

Apéndice D. Instrumento Diario de Reflexión

Al ser parte del escenario como participante, además de observador, ¿se afecta la escena que se está observando?	Sí, porque los docentes entrevistados llegan a suponer que la escuela los está investigando aunque se les indique lo contrario. Incluso durante las entrevistas los participantes llegan a expresar dudas sobre las verdaderas intenciones de la entrevista.
¿Qué dice y hace?	Recientemente el director escolar solicito la formación de academias debido a que en enero del 2012, llegarán evaluadores del SNB para revisar que dicho punto este correctamente cubierto. Sin embargo los docentes están en descontento porque no hay un reglamento donde se definan las funciones de las academias y por tanto no están seguros de que acuerdos y actividades pueden llegar a efectuar. En una junta efectuada para academias, que se realizó en la semana de actualización docente semestral, se observó que los docentes no están conformes con la organización directiva y de éstos, ninguno expreso las inconformidades conocidas en la institución; de igual forma durante la formación de academias no se observó un liderazgo participativo, sino dependiente de la dirección escolar. La observación sugiere la falta de liderazgo participativo por parte de los docentes en la que los directivos no delegan responsabilidades hacia los orientadores ni docentes, suplantando el trabajo administrativo de ellos. El personal no está contratado por la dirección y el sindicato no sigue un proceso riguroso de selección. (Diario de Reflexión).
¿Qué pensamientos se tienen sobre lo que está pasando?	Los docentes se encuentran molestos con dicha situación, ya que se les convocó un día sábado donde sólo asistieron 45 docentes (el 50% de la planta docente) y de manera general sintieron que no se aprovechó bien el tiempo.
Interpretaciones iniciales:	La escuela requiere crecimiento organizacional, no parece haber una evidente estructura definida de liderazgo entre docentes.
Sentimientos:	Interés objetivo por conocer el fenómeno del liderazgo en la institución y con los docentes.
Experiencia del investigador en el campo:	El investigador conoce desde hace 3 años la institución de estudio, por lo que las observaciones desde el enfoque del estudio, permiten conocer a la institución desde un punto de vista muy importante para generar posibles mejoras en el aspecto estudiado. Sin embargo esta misma cercanía puede así mismo agregar subjetividad a la interpretación del caso, lo cual pretende ser evitado por medio de la triangulación y la revisión y discusión con los participantes entrevistados.

Apéndice E. Proceso de triangulación

Sub-categorías	Categoría 1: El liderazgo directivo único
1. El director no permite la participación de los docentes en las juntas	Convergencias “Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación”. (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “La relación personal es muy escaza entre docentes y directivos existe un ambiente de tensión y poca comunicación”. (Entrevista-Docente 8; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “La falta de participación, no se escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la retroalimentación”. (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Existe una deficiencia de comunicación entre los docentes y los directivos que más adolecen de poder realizar reuniones. (Rejilla de observación). Divergencia “Los docentes no están conformes con la organización directiva y de éstos, ninguno expreso las inconformidades conocidas en la institución” (Diario de Reflexión).
2. La dirección no confía en su personal docente y no le delega responsabilidades	Convergencias “La dirección no delega responsabilidades a los docentes, excepto a unos cuantos, en parte tiene que ver la disposición de los maestros para llevar a cabo las comisiones”. (Entrevista-Docente 9; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Básicamente la falta de compromiso con la Institución o los compañeros, “ponerse la camiseta” como dicen y me incluyo ”. (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Se critican los errores de los compañeros, la dirección desconfía sobre la calidad del desempeño docente” (Entrevista-Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).“Los directivos no saben delegar responsabilidades hacia los orientadores, queriando hacer el trabajo de ellos” (Diario de Reflexión). Inconsistencia El personal no está contratado por la dirección y el sindicato no sigue un proceso riguroso de selección. (Diario de Reflexión).

3. El sindicato contrata a docentes sin un proceso de selección riguroso	Convergencias “Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo reciente porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas”. (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Los profesores que llegan a la escuela no han pasado por un proceso de selección rigurosa que permita asegurar la calidad educativa que se pretende y prueba de esto, son los reclamos de los estudiantes por la falta de actividades en ciertas clases”. (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Capacitar a los profesores por parte del gobierno del estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada”. (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Dichos pofesionistas salen de la Escuela y no encuentran trabajo, entran a dar clase pero no tienen la vocación ni las ganas de enseñar” (Diario de Reflexión).
	Categoría 2.- El liderazgo directivo único
4. Los docentes tienen poco tiempo de permanencia en la escuela	Convergencias “La cultura organizacional está muy descuidada por todos, principalmente los directivos no tienen iniciativas que la desarrollen y los docentes que disponen de muy poco tiempo de permanencia en la escuela, lo que se traduce en ausentismo en las juntas”. (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Se abusa mucho del tiempo del docente, no recibimos ningún sueldo adicional, sin embargo se requiere demasiado de nuestro tiempo, para asesorías, tutorías, llenado de formatos, juntas, comisiones, etc. Todo fuera de clase -y somos profesores hora clase”. (Entrevista-Docente 8; Ver Apéndice H Resumen de las categorías). “Nadie dispone del tiempo para llevar a cabo esto”. (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Los directivos demandan tiempo fuera de hora clase para elaborar documentos como planeación o firma de asistencia que llevan 10 minutos en llenarla, siendo esto un tiempo no remunerado” (Rejilla de observación) . Inconsistencia “La preparatorias oficiales no contratan a personal de tiempo completo” (Rejilla de observación).
5. No se fomenta la participación docente más halla	Convergencias “Para que exista una verdadera cultura organizacional, debemos tomar

el aula	iniciativa más allá del aula y la dirección debe apalancarnos e impulsarnos para que nosotros tomemos nuestras propias decisiones". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Las comisiones docentes delegadas por la dirección, no son para fomentar el liderazgo sino para solucionar un problema mal planeado que a último momento se resuelve con la ayuda del docente que se siente presionado a hacerlo". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
6. Ausencia de estructuras organizacionales docentes	Convergencias "Es necesario que empecemos a formar equipos de trabajo y tomar conciencia de su importancia para generar un verdadero cambio de las condiciones actuales" (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "No tenemos espacios temporales para convivir ni para organizarnos, que permitan conocernos como equipo, como personas y mucho menos para realizar trabajos colaborativos entre nuestras materias" . (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "No, desconozco cualquier iniciativa de estimular el liderazgo, la organización o e trabajo colaborativo en la institución". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Divergencia "No suceden muchos encuentros entre maestros, muy pocas veces los maestros pueden intercambiar comentarios dialogar o compartir experiencias" (Rejilla de observación). "La mayor parte del tiempo, existe un ambiente laboral aislado, es decir, no suceden muchos encuentros entre maestros, muy pocas veces los maestros pueden intercambiar comentarios dialogar o compartir experiencias." (Rejilla de observación).
	Categoría 3: La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación
7. El sistema de calificaciones impuesto por el Estado resta liderazgo al docente	Convergencias "Otro problema en el que la mayoría estamos de acuerdo es que la calificación mínima de 5 que se ha impuesto en las escuelas, ha hecho que los alumnos ya no quieran estudiar después del primer parcial y esto nos resta liderazgo como docentes, por no ser considerados en esa decisión que nos afecta todos". (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Los alumnos se ven beneficiados aparentemente por gacetas del Estado regalándoles calificación mínima de 5 y que esto sea aprobado en la escuela" (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "En las escuelas particulares no hay una calificación mínima y en las escuelas del estado es 5, esto sin duda tiene efectos en la calidad educativa con

	la que egresan los estudiantes, no está bien que los docentes no seamos considerados en la normatividad de las instituciones". (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
8. Los docentes no están capacitados para impartir clases y no son evaluados por el Estado	Convergencias "Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo reciente porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas" (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Los maestros sabemos de nuestra área y en general, la actualización -aunque no todos la posean- si nos proporciona elementos validos o útiles para nuestro desempeño" (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Inconsistencia La dirección exige a sus maestros el trabajo por competencias en sus aulas que demanda la RIEMS sin embargo el 10% de los maestros está capacitado en dicha reforma y ninguno de los directivos posee capacitación alguna sobre la misma.
9. Los recursos insuficientes del Estado obstáculo para el desarrollo del liderazgo	Convergencias "Los recursos insuficientes del Estado para capacitar a los docentes no permite la formación uniforme de la plantilla". (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Para que surja un verdadero trabajo colaborativo todos debemos estar igual de capacitados y actualizados, para estar en la misma frecuencia de trabajo". (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La capacitación profesional es muy necesaria, solamente el 10 % de los docentes cuenta con PROFORDEMS". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
	Categoría 4: Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo.
10. La dirección no está capacitada en PROFORDEMS	Convergencias "Que los directivos no estén capacitados en PROFORDEMS pero que si se les exija a los docentes". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Capacitar a los profesores por parte del gobierno del estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada" (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Primero que nada debería darse una formación adecuada para las personas que desempeñarán el papel de coordinador o asesor

	del grupo de docentes". (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Los docentes no están capacitando para hacer frente a las reformas, lo cual si debía haber sucedido" (Rejilla de observación). Divergencias "La dirección exige a sus maestros el trabajo por competencias en sus aulas que demanda la RIEMS sin embargo el 10 % de los maestros está capacitado en dicha reforma y ninguno de los directivos posee capacitación alguna sobre la misma" (Rejilla de observación).
11. No se escuchan las propuestas de los docentes	Convergencias "Los docentes capacitados en PROFORDEMS no tienen participación en las juntas" (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación" (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La falta de participación, no se escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la retroalimentación" (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
12. Tensión en el ambiente de trabajo	Convergencias "Crear un ambiente adecuado al trabajo, basado en el respeto por el trabajo del docente y las actividades que realiza". (Entrevista-Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La falta de generación de ambientes agradables de trabajo". (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "El ambiente laboral muchas veces no es agradable porque existe tensión debido a que muchas decisiones de la dirección son obedecidas pero no son aceptadas por los docentes". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La escuela tiene dimensiones muy limitadas, incluso sus aulas son sobresaturadas debido al mismo concepto, por lo que existe cierto estrés laboral en el espacio de trabajo en toda la comunidad escolar". (Rejilla de observación).
	Categoría 5: Liderazgo formal e informal en los docentes
13. No existen espacios temporales para convivir ni para organizarnos	Convergencias "No tenemos espacios temporales para convivir ni para organizarnos, que permitan conocernos como equipo, como personas y mucho menos para realizar trabajos colaborativos entre nuestras materias". (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Se requiere que nos permitan reunirnos pero con el fin que se deba,

	para planear en conjunto". (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje". (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Inconsistencia Los docentes en su gran mayoría no disponen de tiempo libre, debido a que laboran en diferentes escuelas y no existen docentes de tiempo completo en la institución. (Rejilla de observación).
14. La dirección no ha conformado academias funcionales	Convergencias "La dirección no ha conformado academias funcionales". (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Se deben conformar academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas". (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Mi horario es muy apretado y muy pocas veces dispongo de tiempo, además nunca tenemos juntas por academias". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "El director escolar solicito la formación de academias debido a que en enero del 2012, llegarán evaluadores del SNB" (Diario de reflexión). Inconsistencia "Los docentes están en descontento porque no hay un reglamento donde se definan las funciones de las academias y por tanto no están seguros de que acuerdos y actividades pueden llegar a efectuar. Se les convocó un día sábado a reunión, donde sólo asistieron 45 docentes (el 50% de la planta docente) y de manera general sintieron que no se aprovechó bien el tiempo" (Diario de reflexión).
15. Liderazgo reducido a las aulas	Convergencias "Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos, reflejan su liderazgo, puesto que de manera permanente estamos ejerciendo nuestra influencia para lograr que los estudiantes se formen como personas socialmente responsables" (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Sí me considero un profesor líder, porque en todo momento busco influir en el ánimo de los alumnos para la realización del trabajo honesto y responsable, lo cual hará de ellos mejores personas, además de reconocer y valorar el esfuerzo que hacen todos los días". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Si me considero líder, mediante la motivación y gestión de la docencia todos desarrollando el liderazgo". (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Considero que siempre existe algún tipo de liderazgo del

	maestro con sus alumno, que los mismos alumnos y maestros propician pero que también pueden nulificar. Sin embargo, cuando se da nos permite tener un mayor control del grupo". (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
	Categoría 6: La ausencia de líderes en la comunidad docente
16. La dirección no estimula el liderazgo docente	Convergencias "Realmente no creo que la dirección estimule el liderazgo y no lo percibo. Ni siquiera puede hablarse de un liderazgo formal". (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "No existe remuneración económica ni un estímulo escrito". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "No, desconozco cualquier iniciativa de estimular el liderazgo, la organización o el trabajo colaborativo en la institución" (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Falta de liderazgo participativo por parte de los docentes". (Diario de reflexión)
17 Retos para el surgimiento del liderazgo docente	Convergencias "Que convivamos y que rompamos con la frialdad de las relaciones que tenemos hasta ahora" (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La escasa cultura en materia de trabajo colaborativo que se refuerza cuando las autoridades, más que inspirar y fomentar las habilidades de los docente, insisten en lo normativo o reglamentario". (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La capacitación profesional es muy necesaria, solamente el 10 % de los docentes cuenta con PROFORDEMS". (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Inconsistencia Por ultimo los docentes manifiestan la necesidad de trabar en equipo, sin embargo en la practica es perceptible una apatia que tiene su origen en falta de cultura organizacional, además pocas veces cuentan con el tiempo requerido para dichas actividades.
18. El liderazgo docente limitado	Convergencias "Que se tenga libertad de decir lo que se piensa, ya que en ocasiones percibo que existe un clima hostil (esa es mi percepción), respecto al trabajo y opinión de compañeros docentes". (Entrevista-Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "No la ejercen porque no se les da la oportunidad, nos mantienen limitados a funciones dentro del aula". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las

	categorías). “Lograr que dentro del sistema se les dé oportunidad a gente con esta capacidad y que no solo sean elegidos por recomendaciones”. (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “La escuela requiere crecimiento organizacional, no parece haber una evidente estructura definida de liderazgo entre docentes” (Diario de reflexión).
	Categoría 7: El liderazgo docente y la calidad educativa
19. Capacitar a los docentes para subsanar el problema de la calidad educativa	Convergencias “La RIEMS pretende capacitar a los docentes para subsanar el problema de la calidad educativa” (Entrevista-Docente 8; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “La dirección está exigiendo resultados a sus maestros dentro de la reforma educativa, pero no se les a capacitado a la gran mayoría, por lo tanto no se puede exigir un resultado en términos de calidad educativa a los docentes ni a los alumnos”. (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Que se lleve a cabo la Reforma Educativa y se deje atrás el Tradicionalismo”. (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “La dirección exige a sus maestros el trabajo por competencias en sus aulas que demanda la RIEMS” (Rejilla de observación).
20. Necesidades formativas de los docentes	Convergencias “Primero que nada debería darse una formación adecuada para las personas que desempeñarán el papel de coordinador o asesor del grupo de docentes”. (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Capacitar a los profesores por parte del gobierno del estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe”. (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Solamente el 10% de los docentes está capacitado en la RIEMS por mejorar la calidad educativa” (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Divergencias “A pesar de que todos los docentes expresan sus necesidades formativas, en cuanto a capacitación, en la práctica se ha observado que no quieren disponer de su tiempo para tales actividades si no les traerá un beneficio económico que amerite el esfuerzo” (Rejilla de observación).

	Categoría 8: Expectativas del perfil de líder
21. Expectativas de liderazgo informal.	Convergencias Un liderazgo informal, carismático, sencillo, agradable, positivo.- "Como una persona que logra a través de sus acciones o pensamientos que otros se identifiquen con ella" (Entrevista-Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Sirve como ejemplo a otros al grado de influir sobre ellos y es carismática provocando su seguimiento" (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Persona capaz de mover, de convencer a grupo de personas en la sociedad con distintos ideales" (Entrevista-Docente 8; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Inconsistencia: "Reitero que no creo que haya ningún líder, pues no observo que alguien tenga cualidades para serlo o que alguien quiera serlo. " (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
22. Un líder es aquel con mucho conocimiento, motivador, estimulante.	Convergencias "Aprendo más de ellos, me estimulan y me supero" (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Considero que son capaces de motivar a la gente para que realice su trabajo o funciones con un mayor compromiso". (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
23. Un docente líder es aquel que propone estrategias, facilita conocimientos y colabora académicamente	Convergencias Expectativas del liderazgo informal.- "Proponen estrategias para elevar la aprobación y el aprovechamiento, son profesores dispuestos a colaborar académicamente". (Entrevista-Docente 3; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Se puede aprender sus conocimientos y de sus estrategias didácticas en el aula". (Entrevista-Docente 8; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Si, comparten conocimientos y se comportan como facilitadores en los procesos de enseñanza". (Entrevista-Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
	Categoría 9: Trabajo colaborativo entre docentes
24. Necesidad de trabajar en equipos	Convergencias "Primero es la comunicación, motivación y aspectos que nos lleven a fusionarnos e identificarnos como equipo". (Entrevista-Docente 9; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Las reuniones entre docentes son muy importantes porque permiten el trabajo interdisciplinar, la colaboración y la transferencia de aprendizajes, sí

	practicamos la transversalidad entre materias podemos mejorar la calidad educativa" (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Considero que debe resultar beneficioso porque para que la práctica docente resulte correctamente se necesita que trabajemos como equipo" (Entrevista-Docente 10; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). Divergencias "Los docentes manifiestan la necesidad de trabar en equipo, sin embargo en la practica es perceptible una apatia que tiene su origen en falta de cultura organizacional, por otro lado pocas veces cuentan con el tiempo requerido para dichas actividades" (Rejilla de observación).
25. De docentes aislados a docentes en equipos lideres	Convergencias "Debemos dejar de trabajar como maestros indiferentes y aislados y empezar a conformar equipos de trabajo fuertes que generen cambios sustanciales en todo lo que está mal dentro de la escuela" (Entrevista-Docente 5; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje" (Entrevista-Docente 2; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Desde la iniciativa de los docentes mismos, podamos promover para trabajar de modo formal o informal. Yo estoy convencido que lo segundo es primero y más importante ¡traténos como personas! ". (Entrevista-Docente 7; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).
26. Las academias no son un requisito sino una necesidad de trabajo organizacional	Convergencias "Conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas y el Intercambio de materiales entre compañeros que impartan las mismas materias" (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "Necesitamos conformar academias más allá del requisito que impone el cumplimiento Estatal, debemos organizar verdaderas células de trabajo funcionales que sean efectivas y que generen cambios" . (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). "La dirección no ha conformado academias funcionales" (Entrevista-Docente 1; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías) "El director escolar solicito la formación de academias debido a que en enero del 2012, llegarán evaluadores del SNB para revisar que dicho punto este correctamente cubierto" (Diario de reflexión).
27. Existe muy poca productividad de trabajo en juntas académicas	Convergencias "Lograr elaborar una planeación concreta, práctica y eficiente en las juntas académicas para poder diseñar proyectos comunes". (Entrevista-

	Docente 6; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas ” (Entrevista-Docente 4; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías). “Necesitamos reuniones periódicas efectivas en las que haya interacción con la dirección y no ordenes directas que ejecutar, existen muchos docentes con gran experiencia que merecen ser escuchados y respetados”. (Entrevista-Docente 9; Ver Apéndice H, Resumen de las categorías).

Apéndice F. Carta de autorización de la institución

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

enGRANDE

Toluca México, 23 de noviembre del 2011.

C. Prof. Edgar Harold Ortega Segura

Por medio de la presente, se autoriza al Profesor Edgar Harold Ortega Segura, estudiante de maestría en educación con acentuación en procesos de enseñanza aprendizaje, del Instituto Tecnológico de Monterrey, para aplicar los instrumentos necesarios para realizar la investigación de la tesis con el nombre "Identificación de los rasgos de liderazgo en la práctica docente en una Escuela Preparatoria Oficial", para lo cual se permite efectuar:

- Entrevistas a docentes.
- Análisis de documentos.
- Observación de: Los espacios de trabajo de docentes y dirección; eventos; sesiones de trabajo de grupos colegiados, juntas de padres, o de grupos que sirven de apoyo a la institución.

De acuerdo con los siguientes propósitos: Obtener evidencias sobre el liderazgo de la práctica educativa docente en la institución y su relación con la renovación de la cultura escolar, las demandas de las reformas educativas, el aprendizaje colaborativo e individual y las limitaciones escolares.

Considerando que una vez finalizado el estudio, la institución contará con información valiosa para mejorar la práctica educativa, que le permitirá tomar decisiones orientadas a su mejora continua hacia sus objetivos.

Manteniendo la integridad y anonimato de la institución y de los docentes participantes en dicha investigación.

Aprobación de la Institución: _____

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
SUBDIRECCIÓN DE BACHILLERATO GENERAL
SUPERVISIÓN ESCOLAR No. 002
ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(1 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por

Ing. Edgar Harold Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 30/01/2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 30/01/2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(2 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: María del Carmen Ortiz G Fecha: 07-02-2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 07-02-2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(3 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	X	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	X	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	X	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	X	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	X	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	X	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	X	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 30/01/2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 30/01/2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(4 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura.

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 3/02/2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 3/02/2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(5 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 7/02/2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 7/02/2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(6 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura.

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 8/02/2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 8/02/2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(7 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 08-02-2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 08-02-2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(8 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 09-02-2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 09-02-2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(9 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Harold Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 10-02-2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 10-02-2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice G: Hoja de consentimiento
(10 de 10)

Investigación	El liderazgo en la práctica docente
Investigador	Edgar Harold Ortega Segura

Entiende que se le ha solicitado participar en un estudio de investigación	X SI	NO
Ha recibido y leído la hoja de información adjunta	X SI	NO
Entiende los beneficios y riesgos presentes al tomar parte en este estudio	X SI	NO
Ha tenido oportunidad para hacer preguntas y discutir el estudio	X SI	NO
Entiende que usted es libre para rehusar participar o retirarse del estudio en cualquier	X SI	NO
Se le ha explicado el tema de la confidencialidad de la información	X SI	NO
Entiende quien tendrá acceso a sus grabaciones	X SI	NO

Este estudio me fue explicado por:

Ing. Edgar Ortega Segura

Estoy de acuerdo en participar en el estudio respondiendo con sinceridad, veracidad, pertenencia y relevancia durante la entrevista para los propósitos descritos en la carta de información. Entiendo que mi nombre no será asociado con las audio - grabaciones y que los identificadores serán removidos.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 10-02-2012

Creo que la persona que ha firmado esta forma entiende que está participando en el estudio y voluntariamente expresa su conformidad.

Nombre y Firma del participante: _____ Fecha: 10-02-2012

Aprobación de la Institución: _____

Apéndice H: Resumen de las Categorías

Categoría 1: El liderazgo directivo único

"Los únicos líderes son los directivos, manejan el personal docente, sin considerar sus opiniones" (Entrevista-Docente 5). "Directivos y administrativos necesitan "saber escuchar" no siempre se sabe todo" (Entrevista-Docente 6). "Yo diría que el liderazgo formal impositivo de los directivos no ha podido llevar al liderazgo formal convencido. Muchas de las órdenes simplemente se acatan pero no se nota un convencimiento de los maestros". (Entrevista-Docente 10).

Las sub-categorías desprendidas de la categoría 1 fueron:

El director no permite la participación de los docentes en las juntas

"Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación". (Entrevista-Docente 3). "La relación personal es muy escasa entre docentes y directivos existe un ambiente de tensión y poca comunicación". (Entrevista-Docente 8). "La falta de participación, no se escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la retroalimentación". (Entrevista-Docente 2).

La dirección no confía en su personal docente y no le delega responsabilidades

"La dirección no delega responsabilidades a los docentes, excepto a unos cuantos, en parte tiene que ver la disposición de los maestros para llevar a cabo las comisiones".

(Entrevista-Docente 9). “Básicamente la falta de compromiso con la Institución o los compañeros, “ponerse la camiseta” como dicen y me incluyo”. (Entrevista-Docente 7). “Se critican los errores de los compañeros, la dirección desconfía sobre la calidad del desempeño docente” (Entrevista-Docente 6).

El sindicato contrata a docentes sin un proceso de selección riguroso.-

“Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo reciente porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas”. (Entrevista-Docente 1). “Los profesores que llegan a la escuela no han pasado por un proceso de selección rigurosa que permita asegurar la calidad educativa que se pretende y prueba de esto, son los reclamos de los estudiantes por la falta de actividades en ciertas clases”. (Entrevista-Docente 3). “Capacitar a los profesores por parte del gobierno del estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada”. (Entrevista-Docente 3).

Categoría 2: La cultura organizacional poco desarrollada

“La escasa cultura en materia de trabajo colaborativo que se refuerza cuando las autoridades, más que inspirar y fomentar las habilidades de los docente, insisten en lo normativo o reglamentario” (Entrevista-Docente 7). “Considero que existen compañeros con lo suficiente capacidad y preparación para generar una buena cultura hacia el interior de la institución, existen todos los elementos y sin embargo no se lleva a la

práctica”. (Entrevista-Docente 4). “Considero que aunque se tratan de rescatar valores y otros aspectos propios de la cultura escolar aún estamos muy lejos de funcionar correctamente como organización o como equipo de trabajo”. (Entrevista-Docente 9). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 2 fueron:

Los docentes tienen poco tiempo de permanencia en la escuela

“La cultura organizacional está muy descuidada por todos, principalmente los directivos no tienen iniciativas que la desarrollen y los docentes que disponen de muy poco tiempo de permanencia en la escuela, lo que se traduce en ausentismo en las juntas”. (Entrevista-Docente 1). “Se abusa mucho del tiempo del docente, no recibimos ningún sueldo adicional, sin embargo se requiere demasiado de nuestro tiempo, para asesorías, tutorías, llenado de formatos, juntas, comisiones, etc. Todo fuera de clase -y somos profesores hora clase-”. (Entrevista-Docente 8). “Nadie dispone del tiempo para llevar a cabo esto”. (Entrevista-Docente 4).

No se fomenta la participación docente más allá el aula

“Para que exista una verdadera cultura organizacional, debemos tomar iniciativa más allá del aula y la dirección debe apalancarnos e impulsarnos para que nosotros tomemos nuestras propias decisiones”. (Entrevista-Docente 5). “Las comisiones docentes delegadas por la dirección, no son para fomentar el liderazgo sino para solucionar un problema mal planeado que a último momento se resuelve con la ayuda del docente que se siente presionado a hacerlo”. (Entrevista-Docente 3).

Ausencia de estructuras organizacionales docentes

"Es necesario que empecemos a formar equipos de trabajo y tomar conciencia de su importancia para generar un verdadero cambio de las condiciones actuales" (Entrevista-Docente 10). "No tenemos espacios temporales para convivir ni para organizarnos, que permitan conocernos como equipo, como personas y mucho menos para realizar trabajos colaborativos entre nuestras materias". (Entrevista-Docente 1). "No, desconozco cualquier iniciativa de estimular el liderazgo, la organización o e trabajo colaborativo en la institución". (Entrevista-Docente 5).

Categoría 3: La escuela normada por el Estado, poco margen de innovación

"La escuela esta normada por el Estado y tiene poco margen de realizar innovaciones, sí podemos hacer propuestas pero todo está normado, y la escuela siempre se apega la reglamento" (Entrevista-Docente 5). "Que los alumnos se vean beneficiados aparentemente por gacetas del Estado regalándoles calificación mínima de 5" (Entrevista-Docente 7). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 3 fueron:

El sistema de calificaciones impuesto por el Estado resta liderazgo al docente

"Otro problema en el que la mayoría estamos de acuerdo es que la calificación mínima de 5 que se ha impuesto en las escuelas, ha hecho que los alumnos ya no quieran estudiar después del primer parcial y esto nos resta liderazgo como docentes, por no ser considerados en esa decisión que nos afecta todos". (Entrevista-Docente 7). "Los alumnos se ven beneficiados aparentemente por gacetas del Estado regalándoles

calificación mínima de 5 y que esto sea aprobado en la escuela" (Entrevista-Docente 7). "En las escuelas particulares no hay una calificación mínima y en las escuelas del Estado es 5, esto sin duda tiene efectos en la calidad educativa con la que egresan los estudiantes, no está bien que los docentes no seamos considerados en la normatividad de las instituciones". (Entrevista-Docente 2).

Los docentes no están capacitados para impartir clases y no son evaluados por el Estado

"Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo reciente porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas". (Entrevista-Docente 1). "Los maestros sabemos de nuestra área y en general, la actualización -aunque no todos la posean- si nos proporciona elementos validos o útiles para nuestro desempeño" (Entrevista-Docente 7).

Los recursos insuficientes del Estado, obstáculo para el desarrollo del liderazgo

"Los recursos insuficientes del Estado para capacitar a los docentes no permite la formación uniforme de la plantilla". (Entrevista-Docente 1). "Para que surja un verdadero trabajo colaborativo todos debemos estar igual de capacitados y actualizados, para estar en la misma frecuencia de trabajo". (Entrevista-Docente 7). "La capacitación profesional es muy necesaria, solamente el 10 % de los docentes cuenta con PROFORDEMS". (Entrevista-Docente 5).

Categoría 4: Problemas directivos en comunicación y formación de equipos de trabajo

"La dirección no ha conformado academias funcionales" (Entrevista-Docente 1). "Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación". (Entrevista-Docente 3). "Conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas" (Entrevista-Docente 4). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 4 fueron:

La dirección no está capacitada en PROFORDEMS

"Que los directivos no estén capacitados en PROFORDEMS pero que si se les exija a los docentes". (Entrevista-Docente 5). "Capacitar a los profesores por parte del gobierno del estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada" (Entrevista-Docente 3). "Primero que nada debería darse una formación adecuada para las personas que desempeñarán el papel de coordinador o asesor del grupo de docentes". (Entrevista-Docente 10).

No se escuchan las propuestas de los docentes

"Los docentes capacitados en PROFORDEMS no tienen participación en las juntas" (Entrevista-Docente 2). "Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación"

(Entrevista-Docente 1). “La falta de participación, no se escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la retroalimentación” (Entrevista-Docente 2).

Tensión en el ambiente de trabajo

“Crear un ambiente adecuado al trabajo, basado en el respeto por el trabajo del docente y las actividades que realiza”. (Entrevista-Docente 6). “La falta de generación de ambientes agradables de trabajo”. (Entrevista-Docente 4). “El ambiente laboral muchas veces no es agradable porque existe tensión debido a que muchas decisiones de la dirección son obedecidas pero no son aceptadas por los docentes”. (Entrevista-Docente 5).

Categoría 5: Liderazgo formal e informal en los docentes

“El liderazgo formal se ejerce desde el momento en que se nos otorga un nombramiento para el ejercicio de la actividad docente o cuando un directivo nos comisiona una actividad. El liderazgo informal cada profesor lo ejerce de acuerdo a la dinámica en las relaciones que se dan en la comunidad escolar, pero éste es muy reducido en la práctica”. (Entrevista-Docente 1). “Reitero que en esta escuela no conozco ningún líder informal. Nadie está dispuesto a reconocer y aceptar que alguno de los maestros actúe como líder”. (Entrevista-Docente 10). “No existe un seguimiento, no es evidente que exista en la escuela el liderazgo informal ni tampoco hay forma de tener evidencia de algún resultado”. (Entrevista-Docente 8). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 5 fueron:

No existen espacios temporales para convivir y para la organización

"No tenemos espacios temporales para convivir ni para organizarnos, que permitan conocernos como equipo, como personas y mucho menos para realizar trabajos colaborativos entre nuestras materias".(Entrevista-Docente 1). "Se requiere que nos permitan reunirnos pero con el fin que se deba, para planear en conjunto". (Entrevista-Docente 2). "Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje". (Entrevista-Docente 4).

La dirección no ha conformado academias funcionales

"La dirección no ha conformado academias funcionales". (Entrevista-Docente 1). "Se deben conformar academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas". (Entrevista-Docente 4). "Mi horario es muy apretado y muy pocas veces dispongo de tiempo, además nunca tenemos juntas por academias". (Entrevista-Docente 5).

Liderazgo reducido a las aulas

"Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos, reflejan su liderazgo, puesto que de manera permanente estamos ejerciendo nuestra influencia para lograr que los estudiantes se formen como personas socialmente responsables". (Entrevista-Docente 3).Sí me considero un profesor líder, porque en todo momento busco influir en el ánimo de los alumnos para la realización del trabajo honesto y responsable, lo cual hará de ellos mejores personas, además de reconocer y valorar el

esfuerzo que hacen todos los días". (Entrevista-Docente 3).Si me considero líder, mediante la motivación y gestión de la docencia todos desarrollando el liderazgo".(Entrevista-Docente 10). "Considero que siempre existe algún tipo de liderazgo del maestro con sus alumno, que los mismos alumnos y maestros propician pero que también pueden nulificar. Sin embargo, cuando se da nos permite tener un mayor control del grupo". (Entrevista-Docente 10).

Categoría 6: La ausencia de líderes en la comunidad docente

"No creo que haya liderazgo docente, pues actualmente nadie dirige ningún proyecto común y percibo una desconfianza mutua entre los maestros". (Entrevista-Docente 10). "No. Desafortunadamente no contamos con una persona capaz de ejercer ese liderazgo". (Entrevista-Docente 4). "Me es muy difícil contestar esta pregunta ya que desconozco las actividades que realicen en este aspecto" (Entrevista-Docente 2). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 6 fueron:

La dirección no estimula el liderazgo docente

"Realmente no creo que la dirección estimule el liderazgo y no lo percibo. Ni siquiera puede hablarse de un liderazgo formal". (Entrevista-Docente 10). "No existe remuneración económica ni un estímulo escrito". (Entrevista-Docente 3). "No, desconozco cualquier iniciativa de estimular el liderazgo, la organización o el trabajo colaborativo en la institución (5,10)" (Entrevista-Docente 5).

Retos para el surgimiento del liderazgo docente

“Que convivamos y que rompamos con la frialdad de las relaciones que tenemos hasta ahora” (Entrevista-Docente 2). “La escasa cultura en materia de trabajo colaborativo que se refuerza cuando las autoridades, más que inspirar y fomentar las habilidades de los docente, insisten en lo normativo o reglamentario”. (Entrevista-Docente 7). “La capacitación profesional es muy necesaria, solamente el 10 % de los docentes cuenta con PROFORDEMS”. (Entrevista-Docente 5).

El liderazgo docente limitado

“Que se tenga libertad de decir lo que se piensa, ya que en ocasiones percibo que existe un clima hostil (esa es mi percepción), respecto al trabajo y opinión de compañeros docentes”. (Entrevista-Docente 6). “No la ejercen porque no se les da la oportunidad, nos mantienen limitados a funciones dentro del aula”. (Entrevista-Docente 3). “Lograr que dentro del sistema se les dé oportunidad a gente con esta capacidad y que no solo sean elegidos por recomendaciones”. (Entrevista-Docente 4).

Categoría 7: El liderazgo docente y la calidad educativa

“El liderazgo docente es un elemento de vital importancia en el ejercicio de nuestra actividad como docentes, puesto que lo que necesitan los jóvenes estudiantes de nivel medio superior es precisamente que haya profesores que tengan la capacidad de influir en su formación académica y personal”. (Entrevista-Docente 1). “Una de las ventajas que se ve con el desarrollo del liderazgo docente es que se puede elevar el índice de aprobación y aprovechamiento” (Entrevista-Docente 3). “Existen muchas ventajas al promover el liderazgo docente: mejorar continua, afán de superación, buen

trato, trabajo colaborativo, aceptación académica y profesional con los alumnos" (Entrevista-Docente 8).Las sub-categorías desprendidas de la categoría 7 fueron:

Capacitar a los docentes para subsanar el problema de la calidad educativa

"La RIEMS pretende capacitar a los docentes para subsanar el problema de la calidad educativa" (Entrevista-Docente 8). "La dirección está exigiendo resultados a sus maestros dentro de la reforma educativa, pero no se les ha capacitado a la gran mayoría, por lo tanto no se puede exigir un resultado en términos de calidad educativa a los docentes ni a los alumnos". (Entrevista-Docente 1). "Que se lleve a cabo la Reforma Educativa y se deje atrás el Tradicionalismo". (Entrevista-Docente 3).

Necesidades formativas de los docentes

"Primero que nada debería darse una formación adecuada para las personas que desempeñarán el papel de coordinador o asesor del grupo de docentes". (Entrevista-Docente 10). "Capacitar a los profesores por parte del gobierno del Estado con personas especializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe". (Entrevista-Docente 3). "Solamente el 10% de los docentes está capacitado en la RIEMS por mejorar la calidad educativa". (Entrevista-Docente 5).

Categoría 8: Expectativas del perfil de líder

"Debe ser una persona capaz de conducir a un grupo de personas hacia la consecución de metas y objetivos mediante la planeación, organización y ejecución de estrategias relacionadas con un trabajo específico". (Entrevista-Docente 3). "Aquella que

es apoyada por un grupo de personas para que las conduzca hacia un fin común". (Entrevista-Docente 1). "Es aquella persona que tiene la capacidad para influir en el ánimo de otras para mediante la coordinación de esfuerzos para lograr determinados objetivos". (Entrevista-Docente 1). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 8 fueron:

Un liderazgo informal, carismático, sencillo, agradable, positivo.

"Como una persona que logra a través de sus acciones o pensamientos que otros se identifiquen con ella" (Entrevista-Docente 6). "Sirve como ejemplo a otros al grado de influir sobre ellos y es carismática provocando su seguimiento" (Entrevista-Docente 7). "Persona capaz de mover, de convencer a grupo de personas en la sociedad con distintos ideales" (Entrevista-Docente 8).

Un líder es aquel con mucho conocimiento, motivador, estimulante

"Aprendo más de ellos, me estimulan y me supero" (Entrevista-Docente 7). "Considero que son capaces de motivar a la gente para que realice su trabajo o funciones con un mayor compromiso". (Entrevista-Docente 4).

Expectativas del liderazgo informal

"Proponen estrategias para elevar la aprobación y el aprovechamiento, son profesores dispuestos a colaborar académicamente". (Entrevista-Docente 3). "Se puede aprender sus conocimientos y de sus estrategias didácticas en el aula". (Entrevista-

Docente 8). “Si, comparten conocimientos y se comportan como facilitadores en los procesos de enseñanza”. (Entrevista-Docente 6).

Categoría 9: Trabajo colaborativo entre docentes

“Las reuniones entre docentes son muy importantes porque permiten el trabajo interdisciplinar, la colaboración y la transferencia de aprendizajes, sí practicamos la transversalidad entre materias podemos mejorar la calidad educativa”. (Entrevista-Docente 1). “En esas reuniones se pueden compartir experiencias de aprendizaje, técnicas que muchas veces los maestros menos actualizados necesitamos incorporar a nuestra práctica”. (Entrevista-Docente 3). “Para llevar a cabo la reforma, es necesario que los maestros nos pongamos de acuerdo en cómo aterrizarla en la práctica, si de alguna manera unificamos conceptos, actividades y prácticas podremos convertir el aula en un verdadero laboratorio de aprendizaje”. (Entrevista-Docente 7). Las sub-categorías desprendidas de la categoría 9 fueron:

Necesidad de trabajar en equipos

“Primero es la comunicación, motivación y aspectos que nos lleven a fusionarnos e identificarnos como equipo”. (Entrevista-Docente 9). “Las reuniones entre docentes son muy importantes porque permiten el trabajo interdisciplinar, la colaboración y la transferencia de aprendizajes, sí practicamos la transversalidad entre materias podemos mejorar la calidad educativa” (Entrevista-Docente 1). “Considero que debe resultar beneficioso porque para que la práctica docente resulte correctamente se necesita que trabajemos como equipo” (Entrevista-Docente 10).

De docentes aislados a docentes en equipos lideres

"Debemos dejar de trabajar como maestros indiferentes y aislados y empezar a conformar equipos de trabajo fuertes que generen cambios sustanciales en todo lo que está mal dentro de la escuela (5,9)" (Entrevista-Docente 5). "*Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje*" (Entrevista-Docente 2). "Desde la iniciativa de los docentes mismos, podamos promover para trabajar de modo formal o informal. Yo estoy convencido que lo segundo es primero y más importante ¡tratémonos como personas!". (Entrevista-Docente 7).

Las academias no son un requisito sino una necesidad de trabajo organizacional

"Conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas y el Intercambio de materiales entre compañeros que impartan las mismas materias" (Entrevista-Docente 4). "Necesitamos conformar academias más allá del requisito que impone el cumplimiento Estatal, debemos organizar verdaderas células de trabajo funcionales que sean efectivas y que generen cambios". (Entrevista-Docente 4). "La dirección no ha conformado academias funcionales" (Entrevista-Docente 1).

Existe muy poca productividad de trabajo en juntas académicas

"Lograr elaborar una planeación concreta, práctica y eficiente en las juntas académicas para poder diseñar proyectos comunes". (Entrevista-Docente 6). "Conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean

solo por cumplir cuestiones administrativas” (Entrevista-Docente 4). “Necesitamos reuniones periódicas efectivas en las que haya interacción con la dirección y no órdenes directas que ejecutar, existen muchos docentes con gran experiencia que merecen ser escuchados y respetados”. (Entrevista-Docente 9).

Apéndice I: Member Checking

Frases o citas de la persona entrevistada	Member checking
1. Participante 1: “Es aquella persona que tiene la capacidad para influir en el ánimo de otras para mediante la coordinación de esfuerzos para lograr determinados objetivos”.	“Si esta persona líder no influye en los docentes nunca tendrá un liderazgo que le permita dirigir a un grupo de personas”.
2. Participante 1: “Sí, porque la naturaleza de la actividad docente indudablemente requiere de ejercer el liderazgo y desde este punto de vista considero que todos los docentes cumplen con esta función en el aula al estar constantemente motivando hacia el trabajo escolar a los alumnos”.	“No tengo nada que agregar”.
3. Participante 1: “Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos puesto que de manera permanente estamos ejerciendo nuestra influencia para lograr que los estudiantes se formen como personas socialmente responsables”.	“Nuestro liderazgo frente al grupo llevando el mando para el aprendizaje del grupo”.
4. Participante 1: “Sí, me agrada, puesto que se crea ambientes agradables y de motivación al trabajo”.	“Dandose un aprendizaje que sirve de complemento en lo que selleva a cabo”.
5. Participante 1: “El formal se ejerce desde el momento en que se nos otorga un nombramiento para el ejercicio de la actividad docente o cuando un directivo nos comisiona una actividad”. “El informal, cada profesor lo ejerce de acuerdo a la dinámica en las relaciones que se dan en la comunidad escolar pero éste es muy reducido en la práctica”.	“No tengo nada que agregar”
6. Participante 1: “Sí, porque en todo momento busco influir en el ánimo de los alumnos para la realización del trabajo honesto y responsable, lo cual hará de ellos mejores personas, además de reconocer y valorar el esfuerzo que hacen todos los días”.	“De esta forma se busca el aprendizaje innovador y con calidad hacia los alumnos que son el futuro del país”.
7. Participante 1: “El liderazgo docente es un elemento de vital importancia en el ejercicio de nuestra actividad como docentes, puesto que lo que necesitan los jóvenes estudiantes de nivel medio superior es precisamente que haya profesores que tengan la capacidad de influir en su formación	“Tratando de encaminarlos dandoles las herramientas que les brinden un conocimiento vital en su formación”.

académica y personal”.	
8. Participante 1: “Que estén realmente convencidos de la importancia e impacto en la sociedad de nuestra práctica docente”. “Los recursos insuficientes del Estado para capacitar a los docentes no permite la formación uniforme de la plantilla”.	“Los directivos deben de poner atención a los profesores para darles capacitación, actualizarlos para que tengan una mejor practica docente”.
9. Participante 1: “Desde luego que sí, ya en pequeños o grandes grupos, lo importante es participar con un sentido crítico pero de manera positiva”. “Las reuniones entre docentes son muy importantes porque permiten el trabajo interdisciplinar, la colaboración y la transferencia de aprendizajes, sí practicamos la transversalidad entre materias podemos mejorar la calidad educativa”.	“Intercambiando información así como ayudandonos en las nuevas herramientas de aprendizaje que se pueden utilizar”.
10. Participante 1: “Desde mi punto de vista si, puesto que se nos permite ejercer nuestra práctica docente con libertad, aunque siempre de los límites que establece la normatividad”.	“No tengo nada que agregar”.
11.Participante 1: “Sí, me gustaría”	“Quiero conocer los puntos de vista de los demás y las conclusiones a las que se llegan”.
12. Participante 1: “La cultura organizacional está muy descuidada por todos, principalmente los directivos no tienen iniciativas que la desarrollen y los docentes disponen de muy poco tiempo de permanencia en la escuela lo que se traduce en ausentismo en las juntas”.	“Desgraciadamente el sindicato contrata a docentes y los manda a las escuelas sin haber consultado el perfil de la materia que se impartirá, los alumnos lo recienten porque el docente no es capaz de explicar efectivamente los temas”.
13. Participante 1: “La dirección no ha conformado academias funcionales. La dirección está exigiendo resultados a sus maestros dentro de la reforma educativa, pero no se les ha capacitado a la gran mayoría, por lo tanto no se puede exigir un resultado en términos de calidad educativa a los docentes ni a los alumnos”.	“Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación”
14. Participante 1: “No tenemos espacios temporales para convivir ni para organizarnos, que permitan conocernos como equipo, como personas y mucho menos para realizar trabajos colaborativos entre	“Trabajos del campo disciplinar en el que se desempeñe trabajo en equipo”.

nuestras materias”.	
1. Participante 2: “Es la que desea que se haga lo que él dice, en ocasiones es líder positivo o negativo”.	“Practicamnete un líder puede ser positivo o negativo, dentro de los medios laborales los líderes por lo general son autocráticos y poseen muy pocos conocimientos y se basán en su autoridad para manejar al personal”.
2. Participante 2: “Aunque sepan que no es eso lo correcto no aceptan contrarias”.	“Muchos de los profesores que actuan como lideres no simepre enstan en lo correcto”.
3. Participante 2: “Me es muy difícil contestar esta pregunta ya que desconozco las actividades que realicen en este aspecto”.	“Delegar actividades a los docentes”.
4. Participante 2: “En ocasiones si, cuando son positivos, ayudan a que se aprenda más”.	“Este tipo de liderez enseñan sus conocimientos y hacen que tu los lleves a cabo con calidad”.
5. Participante 2: “De los dos, porque tienen un cargo de docente el cual deben ejecutar en el aula y en la escuela con las obligaciones correspondientes y de manera informal entre sus compañeros que puedan influenciar”.	“Todo debe llevar un equilibrio”.
6. Participante 2: “No, porque no tengo influencia sobre mis compañeros de trabajo de las instituciones”.	“Sin embargo tengo liderazgo en el salón de clases”.
7. Participante 2: “Ayudan a trabajar mejor el aprendizaje de los alumnos”.	Son bases que ayudan a la enseñanza
8. Participante 2: “Se requiere que nos permitan reunirnos pero con el fin que se deba, para planear en conjunto”.	“Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje”
9. Participante 2: No, porque nadie dispone del tiempo para llevar a cabo esto.	“Los docentes capacitados en PROFORDEMS no tienen participación en las juntas”
10. Participante 2: “No, el liderazgo de la dirección no es participativo”.	“Que convivamos y que rompamos con la frialdad de las relaciones que tenemos hasta ahora”
11. Participante 2: “Si, el tema me resulta interesante”.	
12. Participante 2: “Baja tanto por parte de alumnos como maestros”.	“En las escuelas particulares no hay una calificación mínima y en las escuelas del estado es 5, esto sin duda tiene efectos en la calidad educativa con la que egresan los estudiantes, no está bien que los docentes no seamos considerados en la normatividad”.
13. Participante 2: “La falta de participación, no se escucha a los docentes, porque se tiene miedo a la	“Solo se imponen y no son accesibles”.

retroalimentación”.	
14. Participante 2: “Que nos permitan reunirnos pero con el fin que se daba, planear en conjunto”.	“Académias que permitan y generen reuniones entre catedraticos”.
1. Participante 3: “Es una persona positiva al tomar decisiones acertadas”.	“Lo que convierte a una persona en líder, es que tiene seguidores y demuestra capacidades personales para conducir a otra personas hacia ciertos objetivos”.
2. Participante 3: “Si, en sus diferentes materia y campos de acción”.	“Los docentes frente a grupo, en el trabajo cotidiano con los alumnos, reflejan su liderazgo, puesto que de manera permanente estamos ejerciendo nuestra influencia para lograr que los estudiantes se formen como personas socialmente responsables”.
3. Participante 3: “Proponen estrategias de aprendizaje para mejorar el trabajo académico”.	“Nuevas formas de aplicar conocimientos”.
4. Participante 3: “Proponen estrategias para elevar la aprobación y el aprovechamiento, son profesores dispuestos a colaborar académicamente”.	“Son personas de las cuales se puede aprender lo necesario”.
5. Participante 3: “No la ejercen porque no se les da la oportunidad, nos mantienen limitados a funciones dentro del aula”.	“Los directivos oprimen al profesor a su labor de enseñanza”.
6. Participante 3: “Si ya que lo que les proponga a los profesores su reparticipante uesta es favorable”.	“Sí me considero un profesor líder, porque en todo momento busco influir en el ánimo de los alumnos para la realización del trabajo honesto y responsable, lo cual hará de ellos mejores personas, además de reconocer y valorar el esfuerzo que hacen todos los días”.
7. Participante 3: “Una de las ventajas que se ve con el desarrollo del liderazgo docente es que se puede elevar el índice de aprobación y aprovechamiento”.	“Dan estrategias académicas”.
8. Participante 3: “Motivación para que se lleve a cabo la Reforma Educativa y se deje atrás el Tradicionalismo”.	“Que se lleve a cabo la Reforma Educativa”
9. Participante 3: “En esas reuniones se pueden compartir experiencias de aprendizaje, técnicas que muchas veces los maestros menos actualizados necesitamos incorporar a nuestra práctica”.	“Los conocimientos que se puedan adquirir en esas reuniones ayudaran a la mejora de la enseñanza”.
10. Participante 3: “No, no existe remuneración económica ni un estímulo escrito”.	“Basicamente se remuneran las horas clase”.
11. Participante 3: “Sí, ya que va a ser un panel muy	“Considero una deficiencia en el liderazgo

interesante sobre las reparticipante uestas que cada uno de los encusten”.	directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación”.
12. Participante 3: “Los profesores que llegan a la escuela no han pasado por un proceso de selección rigurosa que permita asegurar la calidad educativa que se pretende y prueba de esto, son los reclamos de los estudiantes por la falta de actividades en ciertas clases”.	“Se necesita que los profesores tengan experiencia o cursos de enseñanza para un buen desempeño”.
13. Participante 3: “No escuchar las propuestas de los docentes, falta de comunicación”. “Considero una deficiencia en el liderazgo directivo el que no sean escuchadas las propuestas de los docentes y la falta de comunicación”.	“Las comisiones que generan por parte de la dirección, no son para fomentar el liderazgo sino para solucionar un problema mal planeado que a ultimo moemnto se resuelve con la ayuda del docente que se siente presionado a hacerlo”.
14.Participante 3: “Capacitar a los profesores por parte del gobierno del con personas eparticipante ecializadas, porque muchos docentes no tienen la formación de pedagogos y la dirección lo sabe, pero solamente la dirección quiere ser la capacitadora aun sin estar capacitada”.	“Personas especializadas para capacitar a profesores, eso es lo que se requiere”.
1. Participante 4: “Debe ser una persona capaz de conducir a un grupo de personas hacia la consecución de metas y objetivos mediante la planeación, organización y ejecución de estrategias relacionadas con un trabajo específico”.	“Considero que son capaces de motivar a la gente para que realice su trabajo o funciones con un mayor compromiso”.
2. Participante 4: “No. Desafortunadamente no contamos con una persona capaz de ejercer ese liderazgo”.	Los profesores solo se enfocan a su clase
3. Participante 4: “Ninguna, pues no se tiene a la persona que actué como tal”.	“Nadie dispone del tiempo para llevar a cabo un liderazgo”.
4. Participante 4: “Me agradaría trabajar con ellos porque considero que son capaces de motivar a la gente para que realice su trabajo o funciones con un mayor compromiso”.	“Considero que existen compañeros con lo suficiente capacidad y preparación para generar una buena cultura hacia el interior de la institución, existen todos los elementos y sin embargo no se lleva a la práctica”.
5. Participante 4: “Ninguno, debido a que considero que en la institución no se da el liderazgo”.	“Solo se cumplen las funciones y nadie busca más”.
6. Participante 4: “No, porque considero que falta	“La falta de generación de ambientes agradables

ese poder de convencimiento que requiere tener un líder”.	de trabajo”.
7. Participante 4: “Realización de funciones con mayor compromiso”. “Motivación del personal docente para alcanzar metas objetivos”. “Generación de ambientes de trabajo agradables”.	“Funciones que motiven al personal con un buen ambiente de trabajo”.
8. Participante 4: “Lograr que dentro del sistema se les dé oportunidad a gente con esta capacidad y que no solo sean elegidos por recomendaciones”.	“Profesores que esten realmente capacitados en pedagogía”.
9. Participante 4: “Sí, porque también es sano compartir experiencias sobre el trabajo docente con otros compañeros”.	“Se deben conformar academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas”.
10. Participante 3: “No”.	“Entre menos lideres para los directivos mejor, porque así mantienen el poder de manera mas concentrada”.
11. Participante 4: “Sí, si se da en tiempo que pudiera participar en ello”.	“Sería bueno escuchar los demás puntos de vista”.
12. Participante 4: “Buena, pues considero que existen compañeros con lo suficiente capacidad y preparación para generar una buena cultura hacia el interior de la institución”.	“Para una buena educación se requieren profesores capacitados y con un buen nivel academico”.
13. Participante 4: “La falta de motivación hacia el personal” “La falta de generación de ambientes agradables de trabajo”. “La falta de oportunidades para mejorar o aspirar a plazas donde los docentes puedan desarrollar sus ideas o proyectos”. “Necesitamos conformar academias más allá del requisito que impone el cumplimiento Estatal, debemos organizar verdaderas células de trabajo funcionales que sean efectivas y que generen cambios”.	“Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje”.
“Realizar reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje”. “Conformación de academias de trabajo que de	“No tengo nada que agregar”.

verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas”. “Intercambio de materiales entre compañeros que impartan las mismas materias”.	
1. Participante 5: “Con una actitud positiva en lo que realiza”.	“Persona que hace que los demás lo sigan”.
2. Participante 5: “Toman la iniciativa para ser creativos en diferentes actividades dentro de la institución”.	“Esto ayuda a que los demás profesores aprendan de ellos”.
3. Participante 5: “Los únicos lideres son los directivos, manejan el personal docente, sin considerar sus opiniones”.	“Los directivos solo mandan no tiene convivencia”.
4. Participante 5: “Siempre que los lideres actúen de manera positiva y no negativa de manera prepotente con sus subordinados”.	“Creo que un lider es de gran ayuda y al cual se le puede aprender”.
5. Participante 5: No se nota su trabajo de liderazgo porque muchas veces no se le permite manifestar sus ideas.	Para el director nadie sabe y el sin haber cursado Profordems, cree que lo sabe todo.
6. Participante 5: “Sí, porque me gusta tomar la iniciativa para tomar decisiones en ocasiones sin tomar en cuenta a los demás de manera positiva”.	“Soy emprendedor, me gusta aprender y considero que entre todos podemos mas”.
7. Participante 5: “El poder tomar sus propias decisiones”.	“Teniendo los conocimientos necesarios”.
8. Participante 5: “La capacitación profesional es muy necesaria , solamente el 10 % de los docentes cuenta con PROFORDEMS”.	“Tener la capacitación para poder tener un mejor desempeño”.
9. Participante 5: “Se reúnen muchas veces porque no tienen voz ni voto”. “Debemos dejar de trabajar como maestros indiferentes y aislados y empezar a conformar equipos de trabajo fuertes que generen cambios sustanciales en todo lo que esta mal dentro de la escuela”.	“Creando academias que nos permitan compartir experiencias”.
10. Participante 5: “No, desconozco cualquier inicitaiva de estimular el liderazgo, la organización o e trabajo colaborativo en la institución”.	“Mi horario es muy apretado y muy pocas veces dispongo de tiempo, además nunca tenemos juntas por academias”.

11. Participante 5: "Sí, con mucho gusto".	"Yo particparía en los resultados de esta invetigación ya que el tema es interesante".
12. Participante 5: "Muy diversa. Para que exista una verdadera cultura organizacional, debemos tomar iniciativa mas halla del aula y la dirección de apalancarnos e impulsarnos para que nosostros tomemos nuestras propias descisiones".	"Formar un grupo para dialogar compartir experiencias y tomar descisiones propias".
13. Participante 5: "El ambiente laboral muchas veces no es agradable porque existe tensión debido a que muchas decisiones de la dirección son obedecidad pero no son aceptadas por los docentes". "La falta de comunicación con sus docentes". "Que los directivos no estan capacitados en PROFORDEMS pero que si se les exija a los docentes".	"Debido a que no se esta deacuerdo con la forma de llevar las actividadesdes esto lleva a que no se da pie a una comunicación y que el directivo pider dar más, pero este no tiene dicha capacitación".
14. Participante 5: "Darles la oportunidad de manifestar sus propias ideas". "La escuela esta norrmada por el Estado y tiene poco margen de realizar innovaciones, si podemos hacer propuesta pero todo esta normado, y la escuela siempre se apega la reglamento".	"Se puede innovar pero a la vez tener una calidad de enseñanza que ayude a la no deserción de los alumnos".
1. Participante 6: "Como una persona que logra a través de sus acciones o pensamientos que otros se identifiquen con ella".	"Si, comparten conocimientos y se comportan como facilitadores en los procesos de enseñanza".
2. Participante 6: "Sí, logran identidad con otros compañeros".	"Que se tenga libertad de decir lo que se piensa, ya que en ocasiones percibo que existe un clima hostil (esa es mi percepción), respecto al trabajo y opinión de compañeros docentes".
3. Participante 6: "Hacen propuestas de mejora en el trabajo".	"Proponen nuevas herramientas con las cuales se puede dar una mejor enseñanza".
4. Participante 6: "Sí, comparten conocimientos y se comporan como facilitadores en los procesos de enseñanza".	"Las herramientas que utlizan los lideres llegan a ser de gran utlidad, así como buenos metodos de enseñanza".
5. Participante 6: "Informal/no compartimos la misma jornada laboral".	"Esto hace que no se comparta imformacion por el poco número de horas".

6. Participante 6: “Mi horario es muy apretado y muy pocas veces diparticipante ongo de tiempo, ademas nunca tenemos juntas por academias”.	“¿Cómo tener tiempo?, si no se contratan docentes de tiempo completo”.
7. Participante 6: Mejorar en el trabajo transversal - Tener planeaciones “eficientes”	“Así como las jornadas de actualización en donde se dan a conocer otras herramientas de enseñanza, tambien conferencias”.
8. Participante 6: “Que se tenga libertad de decir lo que se piensa, ya que en ocasiones percibo que existe un clima hostil (esa es mi percepción) / reparticipante ecto al trabajo y opinión de compañeros docentes”.	“Digamos que solo se acatan las ordenes o se cumple con lo que la dirección solicita, pero no se da la pauta para una retroalimentación”.
9. Participante 6: “No hay problema ya que se trató de mejorar el ámbito educativo, creo que aunque estuvieron directivos y administrativos deberían “saber escuchar” no siempre se sabe todo”.	“Seria bueno que en las reuniones de academias los directivos estubieran presentes para que escucharan las necesidades de los docentes para una buena enseñanza”.
10. Participante 6: “No lo sé, no tengo tiempo completo”.	“Yo creo que no ya que las autoridades solo buscan que se les acanten las ordenes que dan”.
11. Participante 6: “Sí claro, ojalá logremos un mejor compañerismo”.	“De igual forma sereia muy util conocer los direntes enfoques de este tema”.
12. Participante 6: “Siento que no hay integridad o más bien unidad entre docentes y directivos, parece que cada quien trabaja de manera desarticulada, en ocasiones no hay confianza para expresar las necesidades o problemas que ocurren al interior”.	“Muchas veces la falta de integración hace que los profesores se enfoquen en las herramientas de aprendizaje y no busquen alternativas para una mejor calidad”.
13. Participante 6: “Acompañamiento al docente, no vigilancia de la que hace o deja”. “Crear un ambiente adecuado al trabajo, basado en el reparticipante eto por el trabajo del docente y las actividades que realiza”. “Se critican los errores de los compañeros, la dirección desconfía sobre la calidad del desempeño docente”.	“Muchas veces los directivos no dan todo el control del grupo y toman descisiones, que no llevan a un respeto por parte de los alumnos”.
14. Participante 6: “Lograr elaborar una planeación concreta, práctica y eficiente en las juntas académicas para poder diseñar proyectos comunes”.	“Asi como academias para una retroalimentación, compartir experincias y común acuerdo de planeaciones deareerdo al campo disciplinar”.
1. Participante 7: “Sirve como ejemplo a otros al grado de influir sobre ellos y es carismática provocando su seguimiento”.	“La habilidad o el don de hacer que los docentes sean guiados hacia las metas de otro”.

2. Participante 7: “Si por que ayudan a la integración del grupo docente”.	“Dando a conocer nuevas herramientas que nos ayudan a las planeacione solicitadas”.
3. Participante “7: Integración, comunicación y cooperación”.	“Reunen a los distintos campos disciplinares dando a conocer da información, de tal forma hay una retroalimentación”.
4. Participante 7: Sí me gusta. Aprendo más de ellos, me estimulan y me supero.	“De los lideres se aprende mucho ya que tiene nuevos concoimientos muy utiles, que ayudan a un mejor desempeño”.
5. Participante 7: “Informal pues no depende del trabajo o de la jerarquía”.	“Los maestros sabemos de nuestra área y en general, la actualización -aunque no todos la posean- si nos proporciona elementos validos o útiles para nuestro desempeño”.
6. Participante 7: “Sí, porque creo tener buena aceptación entre la mayoría de mis compañeros, pero no me gusta imponer o proponer mis acciones o modos de pensar como modelo o ejemplo”.	Esto me ha servido a escuchar distintos puntos de vista, para en conjunto con lo compañeros aplicar la mejor propuesta.
7. Participante 7: “Existen muchas ventajas al promover el liderazgo docente: mejorara continua, afán de superación, buen trato, trabajo colaborativo, aceptación académica y profesional con los alumnos”.	“Se trabaja de una forma más compartida, además de que se conoce a los compañeros de trabajo y se promueven las necesidades que puedan haber”.
8. Participante 7: “La escasa cultura en materia de trabajo colaborativo que se refuerza cuando las autoridades, más que inparticipante irar y fomentar las habilidades de los docente, insisten en lo normativo o reglamentario”.	“La no aceptación de la innovación por parte de los directivos con el afan de apegarse al reglamento de las gacetas”.
9. Participante 7: “Para llevar a cabo la reforma, es necesario que los maestros nos pongamos de acuerdo en como aterrizarla en la práctica, si de alguna manera unificamos conceptos, actividades y prácticas podremos convertir el aula en un verdadero laboratorio de aprendizaje”.	“Otro problema en el que la mayoría estamos de acuerdo es que la calificación mínima es de 5 que se ha impuesto en las escuelas, ha hecho que los alumnos ya no quieran estudiar después del primer parcial y esto nos resta liderazgo como docentes, por no ser considerados en esa decisión que nos afecta a todos”.
10. Participante 7: “Definitivamente no”.	“Ya que para los directivos entre menos personas le den a saber las nuevas opciones de enseñanza mejor”.
11. Participante 7: “Si me gustaría”.	“Debido a que es un tema muy interesante uq da pie a lo nuevo”.
12. Participante 7: “Si se hace referencia a la cultura	“La mayoria de los catedraticos son buenos en su

de los docentes creo que es buena, a secas. Los maestros sabemos de nuestra área en general, la actualización -aunque no todos la posean- si nos proporciona elementos validos o útiles para nuestro desempeño”.	campo laboral, esto permite que se les transmita una enseñanza notable, así como los diferentes cursos, capacitaciones o conocimientos nuevos que se han adquirido”.
13. Participante 7: “Básicamente la falta de compromiso con la Institución o los compañeros, “ponerse la camiseta.” como dicen y me incluyo”. “Que los alumnos se vean beneficiados aparentemente por gacetas del Estado regalandoles calificación mínima de 5 y que esto sea aprovado en la escuela”.	“Un gran problema es que no hay apoyo con los alumnos que buscan una buena calificación el primer parcial y baje su desempeño ya que si reprueban se promedia y pasan. Este problema es grave y no se trabaja en el”.
14. Participante 7: “Desde la iniciativa de los docentes mismos, podamos promover, sea para trabajar de modo formal o informal. Yo estoy convencido que lo segundo es primero y más importante ¡tratemos como personas!” “Para que surja un verdadero trabajo colaborativo todos debemos estar igual de capacitados y actualizados, para estar en la misma frecuencia de trabajo”.	“La clave aquí es la capacitación que se tenga, de este modo se puede innovar y mejorar la calidad educativa”.
1. Participante 8: “Persona capaz de mover, de convencer a grupo de personas en la sociedad con distintos ideales”.	“Habilidad o capacidad para hacer que un grupo de personas sean guiadas”.
2. Participante 8: “Son capaces de convencer a los alumnos reparticipante ecto a sus actividades que las realicen de manera voluntaria y que se involucren frecuentemente”.	“Los profesores son lo que llevan el control y dan pauta a que los alumnos realicen las actividades”.
3. Participante 8: No se.	“Son los directivos los que cumplen esa función”.
4. Participante 8: “Se puede aprender sus conocimientos y de sus estrategias didácticas en el aula”.	“Los lideres son personas que por sus amplios conocimientos tienen otras tecnicas de enseñamanza, mejoren el desemento, asi como el aprovechamiento”.
5. Participante 8: “Informal: no existe un seguimiento, no es evidente que exista en la escuela, ni tampoco hay forma de tener evidencia de algun resultado”.	“Basicamente no conosco a ninguna persona en la intitución que sea un lider”.
6. Participante 8: “No.”	“Porque se necesita carisma, aceptación y

	compañerismo cosas que por tiempo no se dan”.
7. Participante 8: “Puede realizar una clase más dinámica y ágil”.	“Existen muchas ventajas al promover el liderazgo docente: mejorar continua, afán de superación, buen trato, trabajo colaborativo, aceptación académica y profesional con los alumnos”.
8. Participante 8: “El gusto por la docencia y la preparación constante. La RIEMS pretende capacitar a los docentes para subsanar el problema de la calidad educativa”.	“Ser un profesor de vocación, eso ará que sea un docente que este muy bien preparando para poder enseñar a los alumnos”.
9. Participante 8: “Claro que sí porque cambiarían experiencias que obtienen de los alumnos”.	Hablar de los metodos autlizados y las actualizaciones que compartan.
10. Participante 8: “No”.	“La dirección solo te pide cumplir con lo que solicita pero no pone atención en la innovación que se le desea expresar”.
11. Participante 8: “Quiza”.	“Me gustaria particpar pero por falta de tiempo me es dificil”.
12. Participante 8: “Es buena, pero prácticamente se abusa mucho del tiempo del docente, no recibimos ningun sueldo adicional, sin embargo se requiere demasiado de nuestro tiempo, para asesorías, tutorías, llenado de formatos, juntas, comisiones, etc. Todo fuera de clase -y somos profesores hora clase”.	“Sí, solamente sí el profesor dedicara más tiempo del que se le paga, hay mucho trabajo de tras para una sesión de clases, sin mensionar los tiempos que demanda las actividades de la dirección”.
13. Participante 8: “La relación personal es muy escaza entre docente y directivos existe un abiente de tensión y poca comunicación”.	“Pocas de las veces llega a haber una comunicación retroalimentativa ya que el ambiente de tensión es muy pesado”.
14. Participante 8: Necesitamos reuniones periódicas efectivas en las que halla interacción con la diección y no ordenes directas que ejecutar, existen muchos docentes con gran experiencia que merecen ser escuchados y reparticipante etados	“Se solicita enfocarse en las necesidades que existen de personas con mayor experiencia de las cuales su desempeño en bueno, para una enseñanza con calidad”.
1. Participante 9: “Persona a la que un grupo sigue, considerándola como jefe u orientador”.	“Persona que se sabe imponer y que es seguida”.
2. Participante 9: “Sí por la iniciativa que tienen”.	“Se dan a conocer por los conocimientos que tienen y la forma en que son solicitados por los directivos”.
3. Participante 9: “De directivos”.	“Las autoridades son los lideres no por el carisma,

	sino por que se imponen ante los catedraticos”.
4. Participante 9: “Sí, siempre que sea positivo se lograran metas y objetivos en caso contrario el resultado no es favorable”.	“Si uno trabaja con personas lideres, traera como beneficios de aprendizaje e inspiración a los demas”.
5. Participante 9: “Formal se persiguen metas y objetivos”.	“De forma que haya un avance considerable en el aprovechamiento escolar”.
6. Participante 9: “Considero que mediante la motivación y gestión de la docencia todos desarrollando el liderazgo”.	“Una de las formas de ser un lider es el desempeño que se tenga en la docencia”.
7. Participante 9: “Iniciativa, gestión, promover, incentivar, motivar y evaluar a un grupo o equipo”.	“Motivar a ciertas personas incentivandolas su desempeño, gestionandolos de distintas formas”.
8. Participante 9: “Romper con paradigmas”.	“Dejar las costumbres e innovarse para un mejor desempeño”.
9. Participante 9: “Siempre que sea positivamente considero que sí”.	Todo lo que pueda servir para el crecimiento docente es bien aceptado.
10. Participante 9: “No”.	La dirección sólo quiere que se cumpla con lo ya establecido y esto no ayuda a un progreso.
11. Participante 9: “Quiza”.	Me gustaria pero por las distintas actividades me es dificil, sin embargo me interesa.
12. Participante 9: “Considero que aunque se tratan de rescatar valores y otros aparticipante ectos propios de la cultura escolar aún estamos muy lejos de funcionar correctamente como organización o como equipo de trabajo”.	“Los valores son parte fundamental de la enseñanza, la disposición que tiene los alumnos de aprender es muy importante para que ellos absorban los conocimientos”.
13. Participante 9: “La dirección no delega reparticipante onsabilidades a los docentes, excepto a unos cuantos, en parte tiene que ver la diparticipante osición de los maestros para llevar a cabo las comisiones”.	“No tengo nada que agregar”.
14.Participante 9: “Primero es la comunicación, motivación y aparticipante ectos que no lleven a fusionarnos e identificarnos como equipo”.	“Debemos de tener una buena comunicación, así como una motivación que nos haga tener un mejor desempeño”.
1. Participante 10: “Aquella que es apoyada por un grupo de personas para que las conduzca hacia un fin común”.	“Es una persona que la sigue un grupo de personas”.

2. Participante 10: 2No lo creo, pues actualmente nadie dirige ningún proyecto común y percibo una desconfianza mutua entre los maestros”.	“No tengo nada que agregar”.
3. Participante 10: “Reitero que no creo que haya ningún líder, pues no observo que alguien tenga cualidades para serlo o que alguien quiera serlo”.	“No tengo nada que agregar”.
4. Participante 10: “Reitero que en esta escuela no conozco ningún líder informal. Nadie está diparticipante uesto a reconocer y aceptar que alguno de los maestros actúe como líder”.	“No tengo nada que agregar”.
5. Participante 10: “Reitero que en esta escuela no conozco ningún líder informal. Nadie está diparticipante uesto a reconocer y aceptar que alguno de los maestros actúe como líder”.	“No tengo nada que agregar”.
6. Participante 10: “No pero pienso que adolezco de las cualidades básicas para serlo, cuna de ellas en carisma. Aunque sé que muchas de esas cualidades se pueden adquirir, no pretendo hacerlo”.	“Debido a que no tengo ningun interes en ser un lider”.
7. Participante 10: “La primera, con reparticipante ecto al actuar del maestro dentro del aula: considero que siempre existe algún tipo de liderazgo del maestro con sus alumno, que los mismos alumnos y maestros propician pero que también pueden nulificar. Sin embargo, cuando se da nos permite tener un mayor control del grupo”. “La segunda, con reparticipante ecto a la relación del docente con sus demás compañeros: considero que la principal ventaja es la de poder superar juntos los distintos problemas que se susciten en la Institución”.	“En el salón de clases el maestro es el lider quien es el que dirige al grupo hacia la enseñanza. Con los compañeros catedraticos se busca la innovación para desempeñar una mejor funsión como catedratico”.
8. Participante 10: “Diría que el reto mayor a vencer es la falta de compromiso con la Institución”.	“Debido a que existen compañeros que no encuentran otro trabajo, dan clase y no son profesores por vocación, esto lleva a la mala calidad en la enseñanza”.
9. Participante 10: “Considero que debe resultar beneficioso porque para que la práctica docente resulte se necesita que trabajemos como equipo”.	“Para que así se obtenga una enseñanza de calidad”.
10. Participante 10: “Realmente no lo creo y no lo percibo. Ni siquiera puede hablarse de un liderazgo	“La dirección no estimula el liderazgo docente, por que no se forman académias, ni se da el

formal”.	seguimiento”.
11. Participante 10: “No, definitivamente no, porque por experiencia puedo decir que los anteriores intentos de ponernos de acuerdo no nos han llevado a ningún lado”.	“No tengo nada que agregar”.
12. Participante 10: “Totalmente mediática. Pero muchas veces carente de una “crítica” hacia los medios que los docentes pretendemos superar mediante el análisis y evaluación de la información”.	“No tengo nada que agregar”.
13. Participante 10: “Yo diría que el liderazgo formal impositivo de los directivos no ha podido llevar al liderazgo formal convencido. Muchas de las ordenes simplemente se acatan pero no se nota un convencimiento de los maestros.Entonces, considero que falta un elemento fundamental para que exista el liderazgo y es que existan seguidores. Se tiene el poder, tal vez los objetivos y la actitud pero no se cuenta con el apoyo necesario”.	“No tengo nada que agregar”.
14.Participante 10: “Primero que nada debería darse una formación adecuada para las personas que desempeñarán el papel de coordinador o asesor del grupo de docentes. Segundo, es necesario que empecemos a formar equipos de trabajo y tomar concisiencia de su importancia para generar un verdadero cambio de las condiciones actuales”.	“No tengo nada que agregar”.

Apéndice J. Ejemplo de la transcripción de una entrevista

1. ¿Cómo define usted a una persona líder?

Considero que un líder debe ser una persona capaz de conducir a un grupo de personas hacia la consecución de metas y objetivos mediante la planeación, organización y ejecución de estrategias relacionadas con un trabajo específico.

2. ¿Hay profesores, dentro de su escuela o institución, que considere que actúan como líderes? ¿Por qué?

No, desafortunadamente no contamos con una persona capaz de ejercer ese liderazgo en nuestra institución.

3. ¿Qué funciones cumplen los profesores líderes en su institución?

Dentro de nuestra comunidad ninguna, pues no se tiene a la persona que actué como tal.

4. ¿Le agrada trabajar con profesores líderes? ¿Cuáles son los puntos a favor y en contra de trabajar con ellos?

Me agradaría trabajar con ellos porque considero que son capaces de motivar a la gente para que realice su trabajo o funciones con un mayor compromiso, sin embargo es muy difícil encontrarse con este tipo de personas, porque el mismo sistema limita las funciones de los profesores.

5. ¿Qué tipo de liderazgo ejercen los profesores en su escuela o institución? ¿Formal o informal? ¿Por qué?

Como mencione anteriormente, ninguno, debido a que considero que en la institución no se da el liderazgo docente

6. ¿Se considera usted un profesor líder? ¿Por qué?

No lo creo, porque considero que me falta ese poder de convencimiento que requiere tener un líder

7. ¿Cuáles son las ventajas que ve con respecto al liderazgo docente?

Algunas de las ventajas que yo considero son: la realización de funciones con mayor compromiso, la motivación del personal docente para alcanzar metas objetivos y la generación de ambientes de trabajo agradables.

8. ¿Cuál cree que sea el reto más difícil para que surjan profesores líderes en su escuela o institución?

Principalmente el lograr que dentro del sistema se les dé oportunidad a gente con esta capacidad y que no solo sean elegidos por recomendaciones

9. ¿Considera beneficioso que los profesores se reúnan solos para hablar sobre temas que atañen a la escuela más allá de la práctica docente?

Sí, porque también es sano compartir experiencias sobre el trabajo docente con los otros compañeros

10. ¿Estimula la dirección (administración) de su escuela el surgimiento del liderazgo entre los profesores? De ser así, ¿podría señalar algunos ejemplos?

No, el poder está centralizado en la dirección

11. ¿Le gustaría participar en la discusión de los resultados finales de la presente investigación?

Sí, si se da en tiempo que pudiera participar en ello, me gustaría ser considerado.

12. ¿Cómo considera la cultura escolar existente en la institución?

Supongo que es buena, pues considero que existen compañeros con lo suficiente capacidad y preparación para generar una buena cultura hacia el interior de la institución, creo que existen todos los elementos, sin embargo no creo que se lleven a la práctica, sino, sería excelente.

13. ¿Qué elementos considera deficientes en el liderazgo directivo?

A mi punto de vista la falta de motivación hacia el personal limita nuestras capacidades, por otro lado no hay una generación de ambientes agradables de trabajo, y por último la falta de oportunidades para mejorar o aspirar a plazas donde los docentes puedan desarrollar sus ideas o proyectos.

Necesitamos conformar academias más allá del requisito que impone el cumplimiento Estatal, debemos organizar verdaderas células de trabajo funcionales que sean efectivas y que generen cambios.

14. ¿Qué actividades considera necesarias para que se mejore el trabajo colaborativo entre docentes?

Considero útil la realización de reuniones donde los docentes puedan compartir experiencias de aprendizaje; otra cuestión es la conformación de academias de trabajo que de verdad funcionen como tal y no sean solo por cumplir cuestiones administrativas, por último el intercambio de materiales entre compañeros que impartan las mismas materias mejoraría la calidad de los cursos impartidos.

Apéndice K. Imágenes de la institución contexto

Contexto escolar, receso diario de 20 min.

Edificio escolar en horario vespertino

Salón de clases con alumnos

Semana de actualización docente