



**Prácticas Pedagógicas Que Realizan los Docentes para Promover el Liderazgo en
los Adolescentes de los Grados 6° - 7° y 8° en Dos Instituciones Educativas
Privadas del Valle de Aburrá- 2015- 2016**

**Lina María Álvarez Urdinola
Diana Patricia Montoya Tamayo**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
SABANETA
2016**



**Prácticas Pedagógicas Que Realizan los Docentes para Promover el Liderazgo en
los Adolescentes de los Grados 6° - 7° y 8° en Dos Instituciones Educativas
Privadas del Valle de Aburrá- 2015- 2016**

INFORME TÉCNICO

**Lina María Álvarez Urdinola
Diana Patricia Montoya Tamayo**

ASESORA:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
SABANETA
2016**

CONTENIDO

1. RESUMEN TÉCNICO	5
1.1 Descripción del problema.....	5
1.2 Objetivo General	9
1.3 Objetivos Específicos	9
1.4 Ruta conceptual	9
1.4.1 Docente	9
1.4.2 Prácticas Pedagógicas	10
1.4.3 Adolescente.....	12
1.4.4 Liderazgo	13
1.4.5 El liderazgo y la escuela	15
1.5 Presupuestos epistemológicos	17
1.5.1 Investigación Comprensiva.....	17
1.5.2 Enfoque Fenomenológico	18
1.5.3 Metodología de Etnografía Educativa	19
1.6 Metodología Para la Generación de la Información.....	20
1.6.1 Población Participante	20
1.6.2 Técnicas Utilizadas	211
1.6.3 Criterios de Calidad	23
1.6.4 Consideraciones Éticas y Legales.....	24
1.7 Proceso de Análisis de Información	26
2. HALLAZGOS.....	286
3. CONCLUSIONES	475
4. PRODUCTOS GENERADOS.....	47
4.1 Publicaciones.....	47
4.2 Diseminación.....	47
4.3 Aplicaciones para el desarrollo	47



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Anexo 1. Consentimiento Informado Para los Docentes	53
Anexo 2. Consentimiento informado para los padres de los estudiantes participantes de la observación.....	55

1. RESUMEN TÉCNICO

1.1 Descripción del Problema

Si se mira el liderazgo en la enseñanza, se observa que según investigaciones realizadas por organismos de las Naciones Unidas, se ha ratificado la evidencia que los establecimientos educativos requieren de líderes que piensen en un futuro diferente y que sean capaces de conducir a las comunidades formativas hacia dicha meta. A finales de 1980, el investigador Marzano (citado por Rojas, 2011) identificó que una de las causas del buen desempeño de las escuelas de bajos recursos económicos de Estados Unidos, era por ejemplo la existencia del factor “profesor comprometido”; por lo que se considera que el docente es el guía en la formación de los ciudadanos que posibilita la construcción de saberes mediante las prácticas pedagógicas que realiza.

En la educación, según Mendoza (2011) el liderazgo debe ser el elemento central que determina el éxito o fracaso de la tarea formativa, ya que al participar del proceso enseñanza-aprendizaje los docentes y estudiantes interactúan y van estableciendo vínculos afectivos y representativos que podrían asegurar la tarea educativa, afirmando que ésta lleva implícita la función de liderazgo, por lo que se puede afirmar que el oficio docente es, en sí mismo, una función de liderazgo.

Todo lo anterior se lleva a cabo si los docentes están formados para propiciar en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo, para la solución de conflictos, la creatividad e innovación; lo que permitiría contribuir a que los educandos logren el desarrollo de características personales para construir y formarse en el liderazgo, asegurando así la posibilidad de que ellos realicen procesos con principios éticos para mejorar la sociedad Colombiana, debido a que el panorama del liderazgo se ha visto afectado a través de la historia por la falta de ética y eficiencia de los líderes reconocidos como políticos, gobernantes y hasta empresarios, en la que la pobreza y el conflicto armado han sido los puntos de encuentro de la violencia del país, que ha



llevado a un deterioro de los valores sociales, la pérdida de credibilidad y confianza en los líderes.

Desde esta perspectiva, las preguntas que guiaron esta investigación fueron: ¿cuál es el rol del profesor para formar y permitir el desarrollo de liderazgo en los estudiantes? y ¿qué hacen los docentes en sus prácticas para promover el liderazgo en los estudiantes?. Las anteriores preguntas surgieron, después de que las investigadoras hablaran con los adolescentes sobre el tema de liderazgo. En esta conversación se pusieron en evidencia concepciones de liderazgo asociadas únicamente a las funciones que realiza el personero del colegio, el político o el presidente del país, pero en ningún momento escucharon que el liderazgo les aportara a la vida personal, académica, familiar y social, por lo que surgió el interrogante: ¿qué les significa a los estudiantes el liderazgo o que formas de liderazgo viven?; pero más que preguntarse la visión del liderazgo que tienen los adolescentes, es preciso preguntarse ¿cómo el estudiante recibe elementos de liderazgo en las prácticas que realizan los profesores?, ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo? y ¿cuáles son los significados de liderazgo que tienen los docentes?.

Para que el docente promueva el liderazgo en su quehacer, se considera que es necesario que las prácticas pedagógicas se realicen en un escenario en los que se utilicen mecanismos que contribuyan no sólo a fortalecer el conocimiento sino a promover el pensamiento y la reflexión, lo que permitiría el desarrollo personal en doble vía; es decir, tanto de los estudiantes como del docente, por lo que surge la pregunta principal de investigación ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en sus estudiantes?.

Respecto a la formación en liderazgo, en Antioquia se llevó a cabo el programa de Empresarios por la Educación (2016), como una iniciativa que surgió desde el 2010 cuando el sector empresarial convocó al sector público (Ministerio de Educación y Secretarías de Educación), al sector académico (universidades, instituciones educativas,



expertos en educación y liderazgo) y a empresarios para que le apostaran a un proyecto común que permitiera fortalecer el liderazgo de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales como punto de partida para lograr transformaciones en la educación. Según datos de la Gobernación de Antioquia - Secretaría de Educación (2015), 241 rectores han sido capacitados como líderes transformadores del departamento durante el cuatrienio de *La más Educada*, 22 de ellos hacen parte de las instituciones educativas del Vallé de Aburrá. 97 coordinadores se certificaron a finales del año 2015 en el programa líderes transformadores en Antioquia; sirva esto de ilustración para evidenciar la apuesta que diferentes sectores como el público, el privado y el educativo, realizaron para trabajar en el fortalecimiento del liderazgo de los docentes como herramienta de transformación social, lo que indirectamente fortalece el aprendizaje de los estudiantes y promueve la calidad de vida en la comunidad educativa.

Por otra parte, para indagar sobre el tema de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para brindar herramientas de liderazgo a sus educandos, se realizó una búsqueda de investigaciones, tesis de maestría y doctorado en tres idiomas: español, inglés y portugués, publicados después del año 2005, en bases de datos como ERIC, Scient Direct, Dialnet, Embase y Redalyc, además de utilizar la herramienta del Repositorio de la Universidad de Manizales, teniendo en cuenta los Thesaurus de la UNESCO: docente - liderazgo - joven. Se encontraron varias investigaciones tanto en el ámbito nacional como internacional sobre el rol de líder de los directivos y profesores con cargos de administración en instituciones públicas y privadas de educación; entre ellas, las siguientes: Coronel (2005) sobre el liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación; Contreras (2009) sobre el liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela; Mendoza (2011) sobre el liderazgo educativo y la investigación española del CEIP (2014) sobre el liderazgo, gestión y dirección escolar en la escuela rural, por ejemplo. En estas investigaciones es posible evidenciar el papel transformador que tienen los docentes directivos en las instituciones educativas y cómo pueden empoderar a los profesores para que sean igualmente líderes educativos.



También se ha investigado sobre el rol de líder de los docentes como actores sociales de cambio y transformación, encontrándose investigaciones, como la realizada por Mbawmbaw, et al. (2006) sobre las dimensiones del liderazgo docente en la ciudad de México; la realizada por Adegbesan (2013) sobre el efecto del estilo de los líderes educadores principales: actitud de trabajo en un estado de Nigeria; la realizada por Ronquillo (2013) sobre el liderazgo académico del profesor y prácticas pedagógicas innovadoras en un contexto de violencia; la de Celo & Dumi (2013) sobre el rol de liderazgo del profesor y el redimensionamiento del conocimiento; y finalmente, la investigación realizada por Ibarrola y Arbués (2014) sobre el liderazgo del profesor: requisito para la empleabilidad; todas ellas ratificando la importancia del rol de líder de los docentes en el ámbito educativo.

Por otra parte, se hallaron investigaciones sobre el liderazgo partiendo del estudiante adolescente como la realizada por Restrepo (2010) sobre jóvenes ex-personeros escolares como líderes: una mirada a las concepciones que tienen tres jóvenes ex-personeros escolares de la ciudad de Medellín acerca de su condición de líderes y la investigación realizada por Álvarez (2012) sobre la escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland.

Pese al conjunto de investigaciones encontradas, debe mencionarse que se ha investigado muy poco sobre cómo los docentes en sus prácticas promueven el liderazgo en los adolescentes. En este aspecto se encuentran dos investigaciones en el ámbito universitario; una de ellas es la de Dávila, Mora, Pérez y Vila (2015) que se pregunta si ¿es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad?; y la segunda la de Gutiérrez y Castillo (2015) que expone lo que es el liderazgo y la aplicación de este tema en el ejercicio de enseñanza y formación de las nuevas generaciones de profesionales que demanda la sociedad.



Por todo lo anterior, queda más que ilustrado como la presente investigación permitirá generar conocimiento sobre un tópico casi inexplorado por la comunidad académica.

1.2 Objetivo General

Comprender las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° a 8°.

1.3 Objetivos Específicos

Identificar cuáles son los elementos y estilos de liderazgo que utilizan los docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá en sus prácticas pedagógicas en la interacción con los estudiantes de los grados 6° a 8°.

Especificar los significados y concepciones que tienen los docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá a cerca de sus prácticas pedagógicas encaminadas a la construcción y fomento del liderazgo en los educandos.

Describir las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para la construcción y el fomento del liderazgo en los estudiantes de los grados 6° a 8° de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá.

1.4 Ruta Conceptual

1.4.1 Docente

Según la Ley General de Educación Colombiana de 1994 define al educador como el orientador de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la



familia y la sociedad, los educadores llevarán a la práctica el proyecto educativo institucional y tienen como oficio mejorar permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias. Según el Ministerio de Educación Nacional, el agente educativo son todos aquellos adultos responsables de la educación, cuidado y protección de los niños, y jóvenes en las modalidades de atención. Desde esta óptica, el profesor no es sólo un acompañante, facilitador de conocimientos, sino principalmente un miembro activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje; los docentes entran a formar parte del proceso de transformación social al afianzar los valores, al ayudar a desarrollar habilidades y conocimientos en sus educandos, para que estos últimos sean personas con posibilidades de enmarcar procesos de transformación personal y social, al fortalecer el liderazgo en ellos.

Para Ferreres & Imbernón (1999), los profesores son los profesionales cuya característica común es tener la función de educar; es aquel profesional que tiene la vocación, se siente cómodo en su trabajo y no “mira” intereses propios, que trabaja con y para los estudiantes en interacción con otros profesores con el objetivo de beneficiarlos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, aportando no sólo conocimientos sino también valores, experiencias y significados.

Se retoma el concepto de Day, Hall, & Whitaker (2002), para quienes el profesor es aquel que es capaz de conectarse con sus estudiantes, de apreciar y entender sus necesidades y de buscar modos específicos e individuales de satisfacerlas, considerando a los profesores como aquellos profesionales que ejercen uno de los retos de liderazgo más exigentes diseñados por la sociedad: la educación de las próximas generaciones.

1.4.2 Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas son definidas por Restrepo y Campo (citados por Barrero y Mejía, 2005) como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, en el que el docente configura su existencia como individuo y como



comunidad aportando a desarrollar cultura en el contexto educativo. La práctica pedagógica es aquella en la que se encuentran los saberes que giran alrededor de la subjetividad y que hacen parte de unos conocimientos englobados de las ciencias humanas. Es aquel escenario, en el que el educador dispone de los elementos de su personalidad académica en la cual está lo relacionado con su saber didáctico, disciplinar y pedagógico a la hora de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula, y en lo personal utiliza elementos como el discurso y las relaciones interpersonales, para obtener el éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento; especialmente este tema será desarrollado en el artículo derivado de la investigación: Las Prácticas Pedagógicas Ejes de Transformación Social.

Para Parra, Vallejo y Loaiza (2013) la práctica pedagógica hace referencia a los espacios y acciones que se generan en la labor docente; reúne todas las estrategias e interacciones, discursos, experiencias, conocimientos que el docente utiliza en el proceso de formación, enseñanza aprendizaje; involucra también las diferentes didácticas y metodologías propias del docente que apuntan a la formación del individuo.

La práctica pedagógica es la que permite avanzar en el quehacer del educador, en la construcción de una reflexión crítica, debe estar centrada en el quehacer diario del docente, teniendo en cuenta los escenarios en los que ocurre, comprendiendo el mundo simbólico en el que se entrelazan un conjunto de relaciones significativas, para crear, transmitir e infundir el compromiso a través del conocimiento, el desarrollo humano y la transformación.

Para Ricoeur (citado por Barrero y Mejía, 2005) existen tres núcleos en los que se inscriben las prácticas pedagógicas: currículo, acción educativa y procesos de relación. El currículo supone convertir los conocimientos específicos de un área del saber y las experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los estudiantes. La acción educativa corresponde articular los diversos componentes de los procesos educativos; y los procesos de relación implicados exigen mostrar caminos, a partir de lo



existente, esto supone reconocer que la práctica pedagógica requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información. La función pedagógica no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase sino que se realiza entre docente y alumno lo que también abarca las actitudes pedagógicas de los docentes con relación a éstos, los saberes que se generan en la interacción cotidiana en el aula de clase, en la que está presente el profesor en todas sus dimensiones personales y profesionales.

1.4.3 Adolescente

Desde el punto de vista del desarrollo psicosocial, la adolescencia se caracteriza por ser un período decisivo para la determinación del sentido del Yo, con logro de independencia económica y el comienzo de la productividad social. Según Erikson (citado por Posada, Gómez, y Ramírez, 1998) los adolescentes pasan por la etapa de identidad vs. difusión de la identidad. Con su Yo realizan la síntesis entre el pasado y el futuro mediante la recién adquirida capacidad integradora; juntan lo aprendido acerca de sí mismos en todos sus roles como hijos, estudiantes, deportistas, amigos, entre otros. Si esta síntesis se logra, se consigue el sentimiento de identidad psicosocial; y en caso de no poder construir esta identidad del Yo, se puede llegar a una confusión que consiste en sentimientos de ambivalencia y falta de adecuación de no saber lo que se es y a donde se pertenece.

Desde otro punto de vista para Dulanto (2000), la adolescencia es un etapa normal de desarrollo biopsicosocial, y en ese sentido, ofrece un vasto mosaico de formas para madurar en los aspectos físico, emocional y social. En gran parte, la adolescencia es el resultado de la experiencia de la vida infantil en la familia, la escuela y la comunidad. El adolescente se torna consciente de su identidad en situaciones críticas de culpa y vergüenza. El otro sentimiento frecuente en la adolescencia, es el producto de la autocrítica o de la severidad al juzgarse a sí mismo durante y después de cada participación social.



Pascualinni y Llorens (2010) dividen la adolescencia en temprana (de los 10 a 14 años); media (de 14 a 18 años) y tardía (de 18 a 28 años). A continuación se hablará de las dos primeras etapas, debido a que el grupo de interacción con estudiantes que tienen los participantes de esta investigación son adolescentes de 6°, 7° y 8° con edades promedio entre los 10 y los 16 años. En la adolescencia temprana se desarrollan las características biológicas primarias y secundarias, aparecen cambios en el estado de ánimo, presentan intentos de autonomía desafiando la autoridad parental en simultaneidad con conductas infantiles, buscan experimentar emociones nuevas cuestionando las normas de los adultos, prevalece la pertenencia al grupo de pares, progresa el área cognitiva, se va construyendo el pensamiento abstracto, se desarrolla paulatinamente la capacidad de introspección y de reflexión. El concepto de adolescente no puede tomarse sólo como proceso evolutivo; implica también asumir a la adolescencia como la etapa de formación del ser humano como ser político, lo que genera una relación a descubrir entre adolescencia y liderazgo. Ciertamente en la adolescencia media aparecen nociones propias sobre proyecto de futuro y se profundizan los vínculos fraternos y con el grupo de pares, porque es de gran importancia la función del amigo y se agudiza la confrontación con los adultos y es necesaria la confrontación generacional.

1.4.4 Liderazgo

La evolución del ser humano siempre ha estado ligada al concepto de liderazgo, aunque existen demasiadas brechas sin ningún tipo de registro sobre este aspecto, lo que impide un detallado conocimiento de su desarrollo (Páez y Yepes, 2004). El concepto de liderazgo al igual que el surgimiento de líderes, han estado asociados a las características socio-culturales de las regiones, y a las necesidades específicas de los grupos que la conforman de acuerdo a la época; un ejemplo más claro eran aquellos líderes, como los profetas, sacerdotes, reyes y jefes que eran símbolos, representantes y modelos para sus gentes. Por esto se puede decir, que los primeros registros que hay sobre el tema de liderazgo están presentes en los mitos y leyendas que narran las



hazañas de grandes héroes en el desarrollo de sus sociedades, todo esto se ampliará en el artículo derivado de este proceso investigativo: El Liderazgo Transformador, Reto de la Educación.

Para Rojas (2006), la palabra liderazgo no tiene una raíz latina, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”, el verbo “to lead”; se refiere a la capacidad de conducir hombres; por lo tanto, se puede equiparar que el líder es el conductor y el liderazgo es la conducción. Los diferentes autores no se han puesto de acuerdo sobre la connotación específica de este término, refiriéndose a éste indistintamente como una habilidad, cualidad, proceso o función, entre otras muchas. Sin embargo, se ha podido ver que se refiere a aquella creencia a través de la cual alguien ejerce influencia sobre un grupo de personas, lo cual indica que es un fenómeno social.

Existen diferentes teorías, modelos, estudios y autores, representativos de cada enfoque de liderazgo, por ejemplo: enfoque del gran hombre, enfoque de los rasgos, enfoque conductual, enfoque situacional, enfoque transaccional y enfoque transformacional; este último es desde el cual se mirará esta investigación. Para Bass (citado por Ortiz, Mocayo, y Riaño, 2010), el estilo de liderazgo transformacional tiene relación con las necesidades humanas, y específicamente con las que se ubican en el dominio del crecimiento personal, autoestima y autorrealización. A partir de los planteamientos de Bass, Hoy & Miskel en el 2008 (citados por Ortiz, Mocayo, y Riaño, 2010), definen las dimensiones del liderazgo transformacional así: la influencia idealizada, el carisma, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Los líderes transformadores reúnen características como lograr resultados a través del trabajo en equipo, trato personal, confianza, credibilidad, innovación y comunicación de una visión compartida; aprenden de sus propias experiencias y de las de otros, se comprometen consigo mismos, con los demás, con la fe de que sus ideales son alcanzables y sus conductas ejemplifican dichos ideales.



Dentro de las nuevas corrientes se encuentran denominaciones como superliderazgo, coaching, autogestionamiento y autoliderazgo, en las que el común denominador es ayudar y fortalecer al liderado para que cumpla con éxito su propia meta, y en algunos casos, a que se convierta en líder y ayude a otros (Páez y Yepes, 2004, p. 124). Conviene distinguir que el autoliderazgo es la esencia del liderazgo para Leider (1997) y está constituido por un propósito personal, valores, visión y valentía, se basa en conocerse a sí mismo.

Autores como Gorrochotegui (2006) afirman que el talento del liderazgo personal se configura gracias al desarrollo de competencias, cuya misión es lograr el autoliderazgo. Estas competencias son por ejemplo la negociación, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la creatividad, el espíritu emprendedor, la confianza, el pensamiento estratégico y la toma de decisiones. Estos rasgos van configurando al líder mediante un proceso dinamizador, por lo que no se debe concebir el liderazgo como una característica de la personalidad, sino que es el empoderamiento de ciertas competencias para el desarrollo humano, que permite el desarrollo de competencias o habilidades sociales para auto-gestionar la vida en diferentes momentos del ciclo vital humano, mediante el uso de herramientas como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

1.4.5 El liderazgo y la Escuela

Gorrochotegui (citado por Sandoval, 1999) ha identificado el liderazgo y las prácticas que necesita un profesor para ejercer un buen liderazgo institucional. A partir de estos planteamientos se estima que se debe abordar el liderazgo en el entorno educativo, buscando la posibilidad de gestionar cambios y mejoramientos en los procesos en cualquiera de las áreas del saber humano en la cual se va a desempeñar las personas, teniendo en cuenta que se es líder cuando se hay motivación, influencia en la consecución de metas a corto o largo plazo, conciliación de intereses, análisis y propuestas para la realización de estas.



La escuela es el ambiente en el que se puede formar en elementos de liderazgo, ya que en esta etapa los educandos empiezan su transformación personal, se abren al conocimiento de sí mismo, al conocimiento de los demás y al mundo a su alrededor. El liderazgo se plantea como una acción humana fundamentada en el ser personal, debido a que la persona es el origen y la meta de toda acción que pretenda ser humana y humanizadora (Sandoval, 1999).

El liderazgo es ético en el contexto de la educación, al alcanzar su verdadera expresión cuando hace que todas las potencialidades de las personas se orienten hacia el bien común y las verdades, y porque su ejercicio está regulado por la conciencia. No es posible un educador sin liderazgo; tanto el educador como el líder, guían, orientan, conducen, muestran y enseñan caminos; educan con el ejemplo e influyen con su personalidad. El liderazgo y la educación tienen sentido si permiten promover al sujeto, si desarrolla la capacidad de dar, la autonomía, la solidaridad y la convivencia como lo afirma Sandoval (1999).

Los procesos formativos entorno al liderazgo deben generar compromiso, ya que la interrelación no ocurre solamente en el aula sino que traspasa fronteras para generar proyectos grupales favoreciendo cambios. Si el educador es una persona íntegra en su actuar, los valores que guían su vida coinciden con los propios de su quehacer profesional, es competente en lo pedagógico y, por lo tanto, en la didáctica, su labor educativa será para sus educandos y colegas un ejemplo, será una persona que genere confianza, lo que equivale a crear un ámbito de credibilidad, indispensable para promover el liderazgo. Por otro lado, el docente es en sí un líder, porque son personas expertas en observar conversaciones, en observar lo que ocurre con el lenguaje y las emociones humanas de sus estudiantes.



1.5 Presupuestos Epistemológicos

La presente investigación es de tipo comprensiva desde un enfoque fenomenológico y una metodología de etnografía educativa. La investigación comprensiva denominada cualitativa en algunos círculos académicos, tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales y al mismo tiempo, los objetos en los que las prácticas vitales se representan, por tanto el laboratorio de la investigación cualitativa es la vida cotidiana. Esta investigación es una forma de aproximación a lo humano, en el lenguaje y por el lenguaje, convirtiéndose así en objeto y mediación, dentro de la aspiración de dar cuenta comprensivamente de la experiencia humana.

1.5.1 Investigación Comprensiva

En la investigación comprensiva o llamada investigación cualitativa, los autores Denzin y Lincoln (citados por Rodríguez, 1999) destacan que ésta implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio, lo que significa que los investigadores estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Requiere de la utilización de una variedad de materiales como entrevista, experiencia personal, observaciones, entre otras, que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Se afirma que la investigación comprensiva es el eje dinamizador de la acción pedagógica de la educación, porque permite conocer e interpretar la realidad que viven los docentes en su ejercicio. Este tipo de investigación permitirá conocer cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan estos en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá para promover el liderazgo en los adolescentes y de esta forma tener herramientas para proponer, construir, renovar y transformar la praxis pedagógica.



1.5.2 Enfoque Fenomenológico

Conviene distinguir ahora que el enfoque fenomenológico intenta capturar y expresar de forma rigurosa el significado de las experiencias humanas representativas, dando una percepción más profunda de lo que es una situación vivida o una experiencia, dichas formas de conocimiento humanizan el entendimiento (Giraldo y González, 2013, p. 71).

Se toma la fenomenología desde el pensamiento del alemán Husserl, quien describía que la fenomenología descansaba en cuatro conceptos claves: la temporalidad (tiempo vivido), la espacialidad (espacio vivido), la corporalidad (cuerpo) y la racionalidad (relaciones humanas). Giraldo y González (2013) afirman que “la finalidad de la investigación fenomenológica Husseriana es el estudio de las experiencias humanas intersubjetivas a través de la descripción de la esencia de la experiencia subjetiva” (p. 67). Para Husserl la investigación se centra en lo esencial, lo que no varía en la estructura o el significado central de la experiencia y enfatiza en la intencionalidad de la conciencia, en una experiencia que contiene apariencia exterior y conciencia interior basada en la memoria, la imagen y el significado.

Para Carrasco y Calderero (2006) en el proceso fenomenológico la información comienza a ser analizada en cuanto se ha obtenido. Lo primero que se hace es aclarar sus propias concepciones y significados del fenómeno que se estudia; a continuación pasa a analizar las concepciones y esos significados que ese fenómeno tiene en cada persona; después el investigador lee toda la información que dispone hasta conseguir una comprensión global de las distintas concepciones y significados que ha obtenido del fenómeno; por último identifica en esa comprensión general todas las unidades de significado y decide cuáles de ellas aportan a su investigación.



1.5.3 Metodología de Etnografía Educativa

Según Goetz (1988) la investigación educativa, está condicionada por una finalidad que es apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahondando en la metodología de esta investigación, se utilizará la metodología de la etnografía, cuyo objetivo es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos; en este caso, dichos datos corresponden a los procesos tal como estos ocurren naturalmente. La etnografía no debe quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que es, permite conocer y reflexionar en torno a nuevas alternativas, teorías y experiencias, que conllevan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

En la educación, los etnógrafos analizan los procesos de enseñanza - aprendizaje y las relaciones entre los actores del fenómeno educativo, que en esta investigación son los docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá. Para Goetz (1988) en la etnografía educativa se investiga la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas, así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de los procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se encuentran en un proceso de transformación; y como si fuera poco, la etnografía permite documentar las vidas de profesores y estudiantes.

Uno de los objetivos de la etnografía es la difusión de informes para tratar de conseguir, en último término, mejoras en la educación e introducir cambios sustanciales. Hamersley & Atkinson (citados por Álvarez, 2008) aseguran que el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento.



En la investigación etnográfica (Goetz, 1988), el investigador debe interpretar subjetivamente el contexto sociocultural para poder comprenderlo, y debe permitir rastrear las dimensiones de los llamados currículos ocultos, conocimientos, ideas, normas, valores y disposiciones de los participantes. El producto de la etnografía es un proceso, una forma de estudiar la vida humana, que requiere de estrategias que conduzcan a la reconstrucción general, las cuales proporcionan datos fenomenológicos, que representarían la concepción del mundo de los participantes.

Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en las mejoras de las prácticas escolares, puesto que las descripciones y explicaciones etnográficas transmiten a los profesores, administradores y padres, la diversidad existente entre los estudiantes y las instituciones educativas, ayudando así a flexibilizar y mejorar las respuestas de los educadores. La etnográfica sobre la vida cotidiana y las perspectivas de sus protagonistas conforman la realidad experimentada por los educadores, y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas (Goetz, 1988).

1.6 Metodología Para la Generación de la Información

1.6.1 Población Participante

Conviene distinguir que en esta investigación se utilizó la “etnografía focalizada u orientada hacia los problemas, entendida esta como la investigación dirigida sobre un problema humano para recoger la información necesaria para resolverlo” (Lipson, 1999, p. 62). En este sentido, se enfocó la investigación a un grupo docentes que son directores de grupo de los grados 6°, 7° y 8° de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá, que imparten educación en los niveles de preescolar básica primaria y secundaria, hacen parte de CONACED -Confederación Nacional de Colegios Católicos - y tienen énfasis en el idioma Inglés.



La población de los diez docentes participantes tiene como características en común; trabajar en una sola institución educativa, tener más de 2 años de experiencia como docentes y que en su quehacer diario tengan contacto directo con adolescentes. Cabe especificar que previo al inicio del trabajo de campo, se realizó un acercamiento con las directivas de las instituciones con el objeto de dar a conocer los objetivos de la investigación y el carácter anónimo de la participación de los docentes. Se realizó un contacto personal con los profesores directores de grupo de los grados mencionados anteriormente, padres de familia de estudiantes de los grupos en los que se realizaría la observación participante, para darles a conocer la propuesta investigativa, la autonomía de participar de esta y el diligenciamiento del consentimiento informado.

1.6.2 Técnicas Utilizadas

1.6.2.1 Entrevista a Profundidad

Está definida como un encuentro cara a cara entre el investigador y los entrevistados; va dirigida hacia la comprensión de las perspectivas, experiencias o situaciones que tienen los docentes en su práctica pedagógica. La profundidad de la entrevista se asocia con el hecho de concentrar en un solo punto un conjunto de cosas, conceptos y cuestiones referidas al tema y a un contenido como lo fueron las prácticas pedagógicas que dichos docentes realizan para promover el liderazgo en los adolescentes. Las preguntas fueron abiertas y los entrevistados expresaron sus percepciones con sus propias palabras. La ventaja de utilizar la entrevista en profundidad es que se tiene la oportunidad de conocer la opinión que tienen los docentes acerca del tema, obteniendo datos en el propio lenguaje de los participantes como lo afirma Acosta (2006).

En los encuentros para la realización de las entrevistas, la construcción de la información se fue edificando, los encuentros fueron programados con dos semanas de anterioridad, se realizaron en las instituciones educativas, en el horario acordado con los



participantes. Para su desarrollo se tuvieron en cuenta algunas preguntas guías, enfocadas a los objetivos de la investigación para abordar temas como los significados, concepciones, elementos, estilos y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes. Así mismo, se brindó una atmósfera de seguridad, para favorecer que las respuestas fueran sinceras y honestas. No es por demás, retomar el concepto de Rappourt que según Muñoz (2012) “es igual a estar en sintonía con la otra persona, es establecer una conexión armoniosa” (p. 1). Se retomó este elemento de la programación neurolingüística porque permite generar un ambiente de confianza, cooperación mutua y una escucha sana. Una vez transcritas se realizó la devolución a los docentes participantes para su verificación; posteriormente partiendo de esos resultados se acordó un segundo acercamiento a cinco de los entrevistados para realizar una nueva profundización sobre las respuestas que dieron en la primera entrevista.

1.6.2.2 Observación Participante

Se refiere a la práctica de vivir con los grupos de personas, conociendo su lenguaje y sus formas de vida a través de una interacción, lo que significa conversar con los docentes, estar presentes en situaciones que representen sus prácticas pedagógicas entorno al liderazgo y que estén conscientes de los objetivos de la investigación. La observación permitió no perder de vista las prácticas que realizan los docentes en su ejercicio pedagógico, partiendo de que observar favorece la indagación, la contemplación y la atención; como lo dice Báez y Pérez (2009), para estos autores la observación participante se define como una técnica empírica e intensiva, de carácter exploratorio en la que no se prejuzga la situación estudiada.

En la observación participante, los docentes aceptaron la presencia de las investigadoras entre ellos, por lo que la tarea fue ser aceptadas como personas y no simplemente como científicas. Para realizar la observación participante se tuvieron en cuenta elementos como las habilidades lingüísticas, la consciencia explícita que es la



capacidad para ser conscientes de los detalles que la mayoría de las personas ignoran en sus observaciones rutinarias, la buena memoria; la ingenuidad cultivada, por ejemplo no tener miedo a preguntar lo que es obvio y las habilidades para redactar, como lo expresa Angrosino (2012).

La observación se realizó de forma intencionada partiendo de una guía de observación, comparando y discriminando los eventos observados, afianzando la sensibilidad teniendo en cuenta los gestos, el manejo del cuerpo, de la voz, lo que se hablaba y cómo se hablaba, en la interacción en el aula de clase entre los estudiantes y los docentes participantes, para dar significado y establecer relaciones de los elementos y los estilos de liderazgo que realicen en sus prácticas pedagógicas. Se llevó a cabo un registro de los eventos observados directamente en un diario de campo, que se convirtió en el elemento teórico para hacer la interpretación de lo observado.

1.6.3 Criterios de Calidad

En cuanto a los criterios de calidad, la propuesta de Guba (citado por Rodríguez, 2000) señala algunos criterios de validez paralelos que se procesan en forma análoga a la validez interna y externa usada en el paradigma positivista, y se refieren a sus equivalentes: credibilidad y transferibilidad. La primera, se logró mediante las observaciones y conversaciones con los participantes, y recolectando información que es reconocida por los participantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten.

Para ello se realizó la triangulación, utilizando técnicas de recolección de información que se complementan, como son la observación participante y la entrevista a profundidad; se captaron eventos indicadores de tendencias nuevas que se estén presentando, como lo expresa Hidalgo (2005). Se obtuvo la retroalimentación de los participantes, puesto que la fuente de validación insustituible son ellos, para dar los resultados parciales y finales de la investigación, lo que quiere decir que los



participantes identificaron la situación, tal como ellos la entienden en las descripciones e interpretaciones realizadas por las investigadoras.

La validación de los resultados con la comunidad académica, se llevó a cabo con el grupo de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE y el equipo de docentes participantes de las instituciones educativas. Lo anterior se considera una prueba de fuego sobre los hallazgos, porque permite generar consensos y niveles de credibilidad, puesto que está ligado no sólo a la capacidad de argumentación, sino al soporte metodológico y teórico de la investigación.

1.6.4 Consideraciones Éticas y Legales

Conviene distinguir ahora, que al abordar las consideraciones éticas en una investigación, es pertinente preguntar primero como sería plantear la ética de un docente investigador, por lo que es necesario mirar cada una de las profesiones que se enuncian: docente e investigador. Ser protagonista en la acción educativa como docente es quizás una de las más grandes responsabilidades sociales, ya que en este rol se instruye, se orienta, se forma a las actuales y futuras generaciones. Es en esta acción que se debe respetar la autonomía, la privacidad y la confidencialidad de cada uno de los participantes de la investigación, abogando por el principio de Kant (1985) de siempre tratar a las personas como fines en sí mismos y nunca como medios.

Se tuvieron en cuenta en el proceso investigativo el consentimiento informado, la protección de los individuos humanos del daño y el balance entre los riesgos y beneficios, como lo estipula el código de Núremberg creado en 1949 (Giraldo y González, 2013).

Por otra parte, se tuvieron en cuenta las consideraciones del código de Helsinki, como los principios éticos de proteger la vida, la salud, la privacidad, la intimidad del



sujeto humano y realizar el estudio cuando los beneficios que de él se obtengan superen ampliamente los riesgos. Adicional a esto se retomó a Giraldo y González (2013), quienes detallan los tres principios del informe Belmont realizado en 1974. Según este informe se plantea que para la realización de investigaciones que incluyan a sujetos humanos, se debe contemplar el principio de respeto a la dignidad humana, el principio de beneficencia y el principio de justicia; en este último principio se tuvo en cuenta el derecho a la privacidad, al mantener la más estricta confidencialidad por medio del anonimato de los participantes.

Esta investigación cumple con las reglas establecidas en la Resolución No. 008430 del 4 de Octubre de 1993, del Ministerio de Salud de Colombia; se retomó el artículo 5° en el que se especifica que prevalece el criterio del respeto a la dignidad, la protección de los derechos y el bienestar de los participantes de la investigación. Teniendo en cuenta el artículo 11° de esta resolución, se clasifica esta investigación como sin riesgo, porque no se realizaron intervenciones o modificaciones intencionadas de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los docentes participantes.

Todo lo anterior mediado por aspectos como el consentimiento informado, la socialización del proceso investigativo con la asesora, los pares académicos de las Instituciones Educativas, la presentación de informes de adelantos y la socialización final de los resultados a la comunidad académica. En relación con el consentimiento informado, Giraldo y González (2013) afirman que cuando los posibles sujetos de un estudio se encuentran bien informados acerca de los propósitos y naturaleza de la investigación y de los costos/beneficios que esta presenta, podrán tomar una decisión razonada sobre su participación. El consentimiento informado se constituyó, en la aceptación explícita que realizaron los docentes y padres de familia de los estudiantes participantes, de ambas instituciones educativas de participar en la investigación y lo dejarán consignado por escrito; se incluye realizar el consentimiento informado a los padres de los estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°, debido a que estuvieron presentes



cuando se realizó la observación participante; dichos consentimientos se presentan en el apartado de los anexos. Los consentimientos especifican el carácter de confidencialidad y de anonimato de la información entregada para así evitar repercusiones de tipo laboral con las directivas y compañeros de trabajo.

1.7 Proceso de Análisis de Información

Después de haber realizado y transcrito las entrevistas, se procedió a realizar una lectura significativa de lo hallado. Se imprimieron, recortaron y agruparon teniendo en cuenta los tres objetivos específicos de la investigación, se diseñó un mapa mental en acuerdo con la asesora de la investigación, se utilizó la herramienta del programa de ATLAS ti, ingresando las primeras entrevistas; este programa permitió generar redes conceptuales para la elaboración de mapas, facilitando así el proceso analítico al generar categorías interpretativas de la información, como lo expresa Pastor, et al. (2012). Pero finalmente, en aras a tener un acercamiento comprensivo a la información, se realizó un cuadro mental en el que se precisaron las categorías, subcategorías, dimensiones que dieran evidencia de los hallazgos.

Se acordó un acercamiento con cinco de los docentes entrevistados para efectuar la observación participante en algunas horas de orientación de grupo o propiamente en las clases; las observaciones fueron realizadas durante el primer y segundo periodo académico, en las clases realizadas por los docentes participantes cada una de ellas con una duración de 45 minutos. Se realizó una guía de observación especificando la fecha, la ubicación del lugar en el que se realizó la observación, las estrategias utilizadas por los docentes, al igual que observaciones realizadas tanto a los estudiantes y como al mismo profesor. Para el registro se utilizó el diario de campo y posteriormente se realizó su transcripción, evidenciando los elementos que desde la corporalidad, la comunicación y la interacción entre los docentes y los estudiantes dentro del aula de clase, dieran cuenta de cómo el profesor desde su práctica pedagógica promueve y da herramientas de liderazgo a los adolescentes.



2. HALLAZGOS

Es este apartado se busca dar cuenta del proceso de investigación, a partir de indagar sobre las prácticas pedagógicas docentes para promover el liderazgo en los adolescentes. Permiten ver la importancia del medio de la relación entre actores, y principalmente en la relación docente-dicente en el proceso de formación de competencias en liderazgo y autonomía. Los hallazgos se exponen a la luz de las preguntas de investigación, la información recolectada en las entrevistas, las observaciones y la literatura revisada, tales como textos, teorías, artículos, documentos, manuales, libros, revistas profesionales, tesis, discursos y artículos relacionados al tema que revelan estos dos grandes temas.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes participantes y dando respuesta al objetivo general de la investigación, se agrupó la información en tres grandes categorías: significados y concepciones docentes acerca de las prácticas pedagógicas encaminadas al liderazgo; estilos y elementos de liderazgo utilizados por los docentes; y las prácticas pedagógicas docentes para la construcción y el fomento del liderazgo. A continuación se amplían cada una de ellas:

La primera categoría: significados y concepciones docentes acerca de las prácticas pedagógicas encaminadas al liderazgo. En esta categoría se clasificó la información en seis subcategorías, la primera de ellas se generó al encontrar el concepto que tenían los participantes sobre qué es un docente, estableciendo dos tendencias; una de ellas fue la de ser un transmisor de conocimiento en expresiones como:

“...persona que transmite al estudiante el conocimiento, para la aprobación y comprensión. Es un líder, un moderador, un coequipero que construye y reconstruye el saber con su estudiante.” E: 1



La segunda tendencia fue reconocer al profesor como un guía en expresiones como: *“...es el orientador y potencializador de los proceso...”* E: 3.

La segunda subcategoría fue la referente al significado que tenían los docentes sobre el estudiante, viéndolo como un receptor de conocimientos en expresiones como:

“...es un educado, esencial dentro de nuestro quehacer como docente, ya nosotros aportamos un granito para su formación, pero es él quien decide si explota estas habilidades o decide tomar otro rumbo,...que no pueda existir alumnos solos sin maestros o maestros solos sin alumnos, mutuamente son complemento...” E: 2.

Pero también lo identificaban como un sujeto en proceso de transformación, evidenciándose en expresiones como:

“...alguien que cambia, aprende, cuestiona, propone, transforma, socializa con otros con el propósito de abandonar en conocimientos previos...” E: 4.

La tercera subcategoría fue la definición de liderazgo que dieron los docentes participantes, que la definieron desde la motivación en expresiones como:

“... llego a hacer un trabajo de sensibilización, los motivo, los concientizo de que ellos pueden ser grandes seres humanos...que no nos de miedo hablar, que no nos escondemos, entonces comienzo a hacer un trabajo mucho de sensibilización... algo que los motive, los sensibilice, que ellos digan sí valió la pena...ellos son un abanico de posibilidades tan grande...” E: 9.

También definieron el liderazgo a partir de la norma en expresiones como:



“...lo que es muy estricto en los 6°s porque allí es el aprendizaje de los hábitos y de las normas que traen de primaria, y que no se vayan a perder como esa organización y esa planificación que ellos hacen... porque a mí me gusta mantener el aula organizada, siempre cuando voy a organizar a comenzar mis clases ellos, me conocen y ya saben, no me gusta la basura, me encantan las sillas bien organizaditas, entonces quién me va a ayudar, entonces ellos son los primeros que corren...” E: 9.

Definieron el liderazgo también como un voto de confianza en el estudiante en afirmaciones como:

“...porque yo siento que es darles ese voto de confianza y que ellos ven que hay una persona que confían en ellos y que quieres darles la oportunidad de cambiar, de que se puede, de que este año es distinto al año anterior y que con ese trabajo que ya empiezo comienzo a darles un liderazgo al interior del aula.” E: 9.

Por último, definieron el liderazgo según las características que vieron en los estudiantes con fortalezas, capacidades, habilidades y destrezas, en expresiones como:

“...el liderazgo es el conjunto de características y habilidades gerenciales que deben tener una persona para influir sobre los demás, con el fin de lograr uno o más objetos” E: 1

En la cuarta subcategoría sobre los tipos de líder, la información encontrada en las entrevistas se clasificó en cinco tendencias. La primera de ellas es el líder propositivo o positivo en expresiones como:

“...empatía para comprender y entender al grupo, confiable, delegar funciones de acuerdo a las capacidades de los integrantes, conocimiento, seguridad y toma de



decisiones claras... siempre van a estar siempre con la norma...lo manejo de una manera de que no vaya a disociar lo bueno que él tiene, que no crea que manda, sino que todos hacemos parte...” E: 3.

Lo segundo fue reconocer el líder que es negativo en afirmaciones como:

“...es el que no le gusta cumplir con la norma, si se propone una actividad, él va a tener una contraposición frente a eso.” E: 3

En una tercera tendencia confrontando la frecuencia de la respuesta definieron al líder a partir del desarrollo del ser, en expresiones como:

“...conocerse a sí mismo, ser aprendiz, apertura a los cambios, tener visión, ser consciente de la realidad, proyectar valores, con convicción fluida, pensar optimista e inteligentemente”. E: 7

“...con capacidad de guiar por convicción, respeto, seguridad, objetivos claves, empatía, tolerancia, calidad, buena oratoria, honesto, manejo de buenas relaciones interpersonales, inteligencia... con capacidad para guiar a los demás.” E: 8.

Por otro lado, clasificaron al líder como persona social, lo que se puntualizó en afirmaciones como:

“... papel de líder, el cual nos lleva a una mayor responsabilidad. E: 9

Y por último, clasificaron al líder a partir del proceso académico en expresiones como:

“se dice que en la actualidad el líder no busca serlo de la manera individual... se dice que el liderazgo, en especial el escolar, busca líderes grupales que se ayudan y mueven masas.” E: 2 “...que tenga conocimientos sobre el tema a tratar, estratégico, metodológico.” E: 6

En la sexta subcategoría, se encontró que para los docentes entrevistados es importante la formación en liderazgo para el desarrollo del ser en expresiones como: *“...el liderazgo para mi tiene sentido ya que permite sacar todo lo que se tiene dentro y demostrar que se puede lograr grandes cosas, si no soy bueno para una cosa me preparo o demuestro serlo en otras.” E: 5.*

La segunda categoría: estilos y elementos de liderazgo utilizados por los docentes en sus prácticas pedagógicas. En esta categoría se agrupó la información en las formas de enseñanza del liderazgo que realizan los docentes en sus prácticas pedagógicas, en tres tendencias, así:

Un estilo normativo que va al orden y a la regla en expresiones como: *“...los ponemos en las actividades de rutina y de norma eso es lo que hago como en las actividades del liderazgo.” E: 3*

Un segundo estilo de práctica pedagógica que realizan los docentes participantes para el fomento del liderazgo, es ser selectivos, en el que se da al estudiante la oportunidad de liderar según las habilidades y las destrezas. Estas se ven en la siguiente expresión:

“...la formación de líderes conlleva en que cada estamento de la vida, hayan unas personas que hagan circular la rueda; pues sin un dirigente verdadero, todos asumirán el camino que mejor les parezca a cada uno y no habrían una meta a alcanzar.” E: 2

Y por último, un tercer estilo de enseñanza del liderazgo es el individualizado que va dirigido a que el estudiante desarrolle su potencial de ser, evidenciado en la expresión:

“...los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, para mí es mi insumo para formar un liderazgo positivo en mis estudiantes...lo primero que yo hago siempre, es mirar los diagnósticos, miro cual es mi material humano



al que yo me voy a enfrentar...el voto de confianza que deposito en los estudiantes con mayores dificultades... en su vida que todos los días estamos aquí en el colegio, que estamos trabajando con una cantidad de experiencias muy lindas, como nos toca, como los sensibilizan a ellos...” E: 9

La tercera categoría: prácticas pedagógicas docentes para la construcción y el fomento del liderazgo. En esta categoría se agrupó la información en seis subcategorías. En la primera se agruparon las definiciones que expresaron los docentes participantes sobre qué es la práctica pedagógica:

“...Es la integración de la disciplina, didáctica y metodología en el aula” E: 3.

En una segunda subcategoría se especificaron las características de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en dos tendencias; la primera es que esa práctica pedagógica va dirigida a la formación y construcción del conocimiento en expresiones como:

“...la formación integral, que contribuye al fortalecimiento del conocimiento, el pensamiento crítico, a resolver y plantear soluciones sobre las problemáticas del medio ambiente y social que los rodean, al crecimiento personal y formativo” E: 7.

“...es una aquella que permite centrar al maestro en tres tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico, donde dichos saberes tienen lugar en la práctica y están vinculados a tres preguntas: ¿que ese?, ¿cómo comunico lo que se?, ¿cómo me transformo con lo que se?...” E: 7

Y la otra tendencia, es que la práctica pedagógica va dirigida a la participación del estudiante, lo que se ve en expresiones como: *“...llevándolos a hacer una persona autónoma, activa y responsable, y un ser con un espacio bien ganado en la sociedad de hoy.” E: 2.*

En una tercera subcategoría se agruparon las expresiones de los docentes participantes, en relación con las instituciones educativas en las que trabajan y si estas



permiten el desarrollo y fomento del liderazgo en la práctica pedagógica que realizan con los adolescentes de los grados 6°, 7° y 8°, por medio de la participación de los estudiantes en diferentes escenarios, lo que se evidencia en expresiones como:

“...a través de la participación en los diferentes estamentos del colegio, permitiendo expresar sus puntos de vista ante algunas situaciones... considero que nuestro modelo pedagógico si promueve la formación de líderes atreves de las diferentes actividades pedagógicas programadas por el colegio o aquellas en las cuales el colegio es invitado, como el modelo de las Naciones Unidas... E: 2.

Una cuarta subcategoría fue la percepción y el reconocimiento del docente como líder, en expresiones como:

“...soy una persona con iniciativa y con buena creatividad que me propongo un objetivo personal o grupal y busco todas las alternativas de conseguirlo e influyo positivamente sobre las demás personas.” E: 1

En la siguiente subcategoría se recogen las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes de los grados 6° a 8° grado, para lo cual se agruparon los datos en 6 tendencias. La primera de ella es que esa práctica pedagógica tiene como estrategia las bonificaciones:

“...las bonificaciones dadas por la buena comprensión lectora, el manejo adecuado de la ortografía, la lectura de los libros asignados en el plan lector, las consultas sugeridas, la presentación de noticias actuales sobre literatura y gramática.” E: 9.

La segunda estrategia pedagógica utilizada por los participantes está fundamentada en las capacidades y talentos que tienen los adolescentes, lo que se ve en expresiones como:

“...Pensar en nuestros alumnos en sus potencialidades, capacidades y características para elaborar la planeación de acuerdo a las necesidades e intereses...yo desde mi curso promuevo el liderazgo desde micro-comunidades, o sea pequeños grupos...lo tengo planeado para este año hacer 4 concursos de talentos... es el trabajo pedagógico por medio de la expresión de talentos individuales de los estudiantes. Al inicio del año les propongo desde la asignatura las muestras de las habilidades de cada uno tiene en el arte, el deporte, entre otras, para fortalecer, potenciar y desarrollar el liderazgo de cada participante del grupo”. E: 3.

Otra de las tendencias fue que en la práctica pedagógica los docentes utilizan el trabajo colaborativo, uso de las TICS y la expresión de ideas, como estilos para la construcción y el fomento del liderazgo en los estudiantes, en expresiones como:

“...mantengo un alto nivel de trabajo en mis alumnos, conllevando esto a la obtención de los logros o metas propuestas; con la incorporación del manejo de las TIC, he generado profundas transformaciones en el proceso de enseñanza, generando en el alumno la autonomía y el saber manejar el trabajo colaborativo.” E: 2.

Un cuarto estilo docente para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes está en realizar la práctica pedagógica según los intereses de los estudiantes, lo que se evidenció en expresión:

“...si yo a un estudiante siempre le voy a estar diciendo lo malo y lo malo, que espero de él, no espere algo positivo frente a un diálogo que permanentemente ha sido negativo, yo tengo que cambiarle a él ese esquema, él siempre ha tenido negación, negación en los diferentes años, bueno se encontró con una que no le está dando negación, le está dando la oportunidad de....entonces



claro él al tratar de demostrar efectivamente lo opuesto, y más ellos que tienen una actitud retadora en lo que son los grado 7º, 8º y 9º". E: 7.

Otro de los estilos utilizados en la práctica pedagógica de los docentes para promover el liderazgo en los estudiantes con los que interactúan, es la asignación de responsabilidades, funciones o roles en las diferentes actividades y momentos, lo que se evidencia en expresiones como:

"...entonces cada periodo o cada mes pongo roles, todos en mi grupo tienen roles..." E: 3.

En la última tendencia sobre la práctica pedagógica que realizan los docentes para promover el liderazgo se encuentra que la realizan según el tipo de inteligencia del estudiante, en expresiones como:

"...En la elaboración de los objetivos claros, metodología y didáctica, teniendo en cuenta la forma de que el estudiante capta el aprendizaje y de qué manera es competente y lo puede transformar el conocimiento de acuerdo al estilo de aprendizaje: visual o gráfico para apoyar el manejo de la información y los recursos...temas y actividades según la planeación por competencias, teniendo en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes, para poder desarrollar, organizar y hacer adecuaciones pedagógicas teniendo en cuenta el desarrollo integral del estudiante". E: 3.

La última subcategoría encontrada fue que los docentes expresaron la importancia de incluir en su práctica pedagógica la formación y fomento de elementos de liderazgo en expresiones como:

"...Permite aprender a establecer metas reales y posibles, crear equipos de trabajo efectivos, aprender a delegar responsabilidades...proporcionar los medios para lograr las metas o la manera de obtener dichos medios, motivar a



la creatividad y enseñar a apoyar a los equipos de trabajo en momentos difíciles” E: 1

“...formar en el liderazgo tiene sentido en cuanto a que es preparación para la vida escolar, familiar, social, universitaria, política... tiene sentido cuando luego de un tiempo los jóvenes se muestran profesionales desarrollando ya una carrera.” E: 5

“...tiene un sentido trascendental y más en nuestra realidad, en la que se necesita personas con convicciones claras que busquen el bien común, que transiten la indignación y busquen transformar positivamente su entorno”. E: 8.

A partir de estas grandes categorías y subcategorías se puede decir que las prácticas pedagógicas encaminadas al liderazgo construyen conocimiento colectivo en el aula privilegiando los procesos de reflexión crítica, la argumentación, el trabajo colaborativo, los grupos de discusión, la comunicación bidireccional, el respeto por el otro, ya que permite cuestionar la misma práctica y desarrollar nuevos discursos en los cuales hay un alto componente pedagógico.

El carácter crítico en la construcción de conocimientos lleva a que el docente sea reflexivo de la teoría y de la práctica, puesto que la acción, la teoría y la reflexión de la acción son elementos básicos para construir el conocimiento. Este también resalta el contexto social, el conocimiento claro y ordenado del tema que se está debatiendo y la objetividad en los argumentos, puesto que se busca develar las barreras u obstáculos que los saberes tienen o pueden generar, al momento de ser llevados a la práctica.

En las prácticas pedagógicas encaminadas al liderazgo se construyen conocimientos colectivos, las experiencias tienen un gran significado porque permiten el reconocimiento de los adolescentes y de los docentes como sujetos de conocimiento que apuntan desde diferentes posturas al desarrollo de nuevos saberes. Esta construcción de conocimiento como práctica colectiva y liderazgo tiene unos componentes básicos que



hacen que sean distintos y que reclamen unas estrategias que deben emplear tanto los docentes como los estudiantes para la construcción colectiva de conocimientos en torno a estas categorías.

Otro de los hallazgos es que los significados y concepciones utilizados por los docentes evidencian que partiendo de los actos reflexivos, analíticos y comunicativos, dan a conocer los nuevos saberes. Estas condiciones tienen como finalidad crear ambientes que favorezcan la apertura de los agentes de la enseñanza y del aprendizaje, para compartir las experiencias, y entre estas condiciones se cuenta la confianza, respeto, participación, trabajo colaborativo y pensamiento estratégico. Este último permite una construcción colectiva del conocimiento facilitando la información útil y veraz, explicaciones de la vida práctica a partir de los saberes construidos, y el planteamiento de interrogantes con miras a profundizar el saber del tema.

En esta investigación se reconocieron escenarios importantes en la interacción y proyección de las prácticas en el aula que permitieron la apertura al debate y a la discusión: estas son el espacio físico y un espacio formativo, en los cuales si se dan las condiciones adecuadas, facilitan la construcción de conocimiento. El espacio físico permite identificar aspectos importantes como la ubicación del escenario del estudiante, la cercanía a los docentes, el espacio para debatir y confrontar las ideas. Con esto se puede afirmar también, que el aula como un espacio formativo, permite identificar los aspectos relacionados con la adquisición de saberes. Es un espacio de interacción de saberes en los que se recrean no solo los aspectos académicos, sino se interaccionan saberes culturales, familiares y las ideas propias que a través de la comunicación se pueden compartir de forma dialógica, permitiendo la participación y confrontación de diferentes posturas. También acá se supone un liderazgo compartido con metas concretas y priorizadas en función del aprendizaje y mostrar las expectativas y visión de un futuro.



Se identifica al docente como un actor importante en el proceso educativo, que debe poseer ciertas características que ayuden a crear oportunidades a los estudiantes para facilitar el aprendizaje, tales como el liderazgo, acompañamiento del otro, postura crítica, interés investigativo que a su vez ayuda a contrastar con la realidad y de alguna manera concreta al aprendizaje. El componente humano se relaciona con las prácticas pedagógicas, ya que se involucran aspectos comunicativos y éticos, mediante las acciones de intercambio conjugadas con la finalidad del aprendizaje que tienen los insumos para que dichas prácticas encuentren su significado desde lo personal como desde lo grupal.

Como puede observarse, en esta investigación se destacan relaciones e interacciones entre diversos aspectos asociados con el desarrollo del liderazgo, ya que lo abarca como una influencia idealizada seguida por una motivación y el trabajo consecuente a alcanzar unas metas para un mejor desempeño escolar, la mayoría de las situaciones se dan por medio de la corporalidad que utiliza el docente cuando se relaciona con sus estudiantes. Se considera la función del líder en el proceso motivacional de sus seguidores mediante la transformación de actitudes y valores, ya que el liderazgo transformacional se refiere al proceso en que un individuo entabla y crea conexiones con otros que elevan la motivación según Álvarez (2012).

Según la guía de observación realizada se expresa a continuación lo encontrado, enfocado en dos dimensiones específicas para comprender el liderazgo: la comunicación y la corporalidad. En la primera de ellas, se incluyen elementos como el lenguaje utilizado, el uso de la voz, la gestualidad; ciertamente se considera que hay rasgos de liderazgo con el uso firme del cuerpo, la oratoria el uso de las manos y postura del cuerpo. Se observó más que todo en el movimiento del cuerpo.

El docente realiza juegos de liderazgo cuando llama la atención del estudiante, cuando escucha su voz y su mirada, es decir, cuando hay reconocimiento del otro. Se observó que los docentes utilizaron en la mayoría de sus clases el contacto visual directo



con los estudiantes, tanto los ubicados en la parte de adelante, del centro como con los ubicados en la parte posterior del salón y en el aula taller los que estaban ubicados en forma de semicírculo. Respecto a la disposición que realizó la docente en esta clase, recurrimos al concepto de Psicogeografía que para Dilts (2004) permite crear una especie de círculo de relaciones entre las personas, determinando la clase y la calidad de sus interacciones, lo que facilita el contacto cara a cara o de relación directa, relación del cuerpo al lado del otro. Con este elemento el docente identifica claves para su práctica pedagógica cuando reconoce el significado de la mesa redonda –círculo y semicírculo, las relaciones corporales de horizontalidad y la formación de grupos en que genera la crítica y la evaluación.

Según Dilts (2004), se han hecho estudios sobre las pautas de comunicación de los líderes eficaces y se ha observado que casi la mitad de sus mensajes eran meta-comunicación, “que consiste en hacer una declaración verbal que establece un marco en torno a una situación de comunicación en forma de reglas, directrices o expectativas” (p. 225), lo anterior se evidenció en las observaciones, cuando los docentes expresaban sus opiniones en estilo de directrices: “se hacen en grupo y realizan las comisiones” y en la expresión “ que vimos la clase pasada... recuerden el día de hoy vamos a ver este tema... lo consignaremos en el cuaderno”.

En la comunicación e interacción con el otro, cuando dos personas interactúan y empiezan a establecer conexiones entre sí, a menudo se produce una combinación de algunas conductas; a este proceso se le denomina “acompañamiento” según Dilts (2004). De hecho, uno modo de asegurarse que se va a interferir en el proceso de aprendizaje, es cuando el docente se integra a elementos de la conducta del estudiante o lo que se llama “ponerse en sus zapatos”; lo que se evidenció cuando una de los docentes expresó en el aula: “¿muchachos que pasa, por qué están tan inquietos el día de hoy?”.

En la comunicación se observó que el estilo de la práctica pedagógica que utilizaron los docentes para formar en liderazgo, y que se relaciona directamente con las



entrevistas realizadas, es el liderazgo normativo, el cual va a la orden y a la regla, puesto que siguen el conducto que tienen establecidos las instituciones educativas para la resolución de conflictos en el aula, lo que se evidencia en la observación cuando expresaron por ejemplo: “cuento hasta tres o voy donde la coordinadora... no les voy a decir más... ustedes deciden... me hacen el favor y arreglan el salón”.

Otro aspecto que se relaciona con las entrevistas realizadas es que en la práctica pedagógica observada en los docentes para la construcción y el fomento del liderazgo, direccionaban su praxis para el logro de metas, como lo expresa la teoría del liderazgo transformacional, lo que se observó en una de los docentes, cuando tomó nota en el tablero de las ideas aportadas por los estudiantes para la planeación de la celebración del día del idioma.

Se retoma además el concepto de señales micro-conductuales, enunciado por Dilts (2004), como uno de los principios de la comunicación en la que los seres humanos indican sutilmente cómo están pensando, señales que indican si la persona está visualizando, oyendo sonidos o sintiendo. Los líderes, al igual que los docentes, cuando descubren cuál es el proceso de pensamiento de la otra persona, pueden cambiar la técnica de comunicación para adaptarse con esa persona y así establecer una conexión más fácil. En las observaciones se encontró que los docentes y algunos de los estudiantes por medio del diálogo generado en la clase de español que sentían, puesto que sus cuerpos se inclinaban hacia adelante y algunos respiraban profundo; también se observó la posición de visualización, cuando tanto docentes como estudiantes adoptaron una posición erguida principalmente cuando se daba una nueva instrucción en la clase.

Este mismo autor se refiere al tono de voz cuando la persona visualiza y tiende a hablar en un tono de voz ligeramente más alto y más rápido, como lo observado en la clase de matemáticas y en las observaciones de las clases de español; los docentes entraban en una comunicación de sentimientos, cuando su tono de voz era más bajo y



con un tiempo más lento, principalmente al iniciar las clases, en algunas ocasiones en el intermedio cuando notaban que los alumnos estaban dispersos.

Para finalizar la dimensión de la comunicación, como lo expresa Gordon (1998), los líderes todos los días tienen oportunidad de poner a trabajar las habilidades de escuchar, en la que la expresión de sentimientos de las personas se debe de realizar de forma libre y sin coartación y que el líder debe trascender del sentimiento positivo o negativo del emisor, bloqueando los pensamientos que se generen en el receptor tratando de dar respuesta a lo que se escucha, para pasar a una escucha empática que llegue a la definición del problema real, esto se evidenció en una de los docentes de español, que además de escuchar las ideas de los estudiantes, las plasmaba en el tablero del salón para llegar a acuerdos con ellos.

Una segunda dimensión fue ver cómo el docente se relaciona con el estudiante por medio de su cuerpo, ya que por este se transmiten emociones, conocimientos y aptitudes, es decir, el docente enseña herramientas de liderazgo a los estudiantes por medio de la corporalidad que refleja y da. Se recurrió a la teoría de la estrella propuesta por Laban (1975) para observar la corporalidad desde el arte, con el propósito de identificar y dar cuenta de cómo es la relación del cuerpo del docente en el ambiente educativo. Al respecto uno de los elementos de esta estrella en sí, es el cuerpo del docente; en la observación se encontró que la representación del cuerpo del docente en su postura es como flecha cuando dirigía su expresión para impartir conocimiento, muro cuando el docente tenía una postura rígida al iniciar la clase y una postura de esfera cuando caminaba y permitía que las expresiones e ideas se dieran dentro del aula. Con esto se puede inferir cómo el pensamiento, la emoción, la acción y la expresión están en todo lo interno y externo del docente. Se observó una postura convexa: hacia atrás, y cóncava: hacia adelante, cuando los estudiantes realizaron trabajo en grupo y la acción se ve reflejada en la postura además de esta; también en los docentes los movimientos de las manos de forma simétricas generaban seguridad y confiabilidad, y los pasos que



daban en el salón eran firmes y con toda la planta del pie, que es un rasgo de poder y seguridad en sí mismo.

Acudiendo al segundo elemento de la estrella de Laban, se observó el espacio utilizado por el docente en el aula de clase y cómo su cuerpo se relacionaba con los estudiantes, encontrándose que en esa práctica pedagógica, los docentes establecieron una comunicación corporal en un plano vertical en relación con los estudiantes, en la cual, siempre estuvieron de pie y sus estudiantes sentados tanto en el piso al iniciar la clase, como en las sillas. Sólo en una de las observaciones se realizó una clase en la que los estudiantes compartían en subgrupos de 4 o 5 personas un trabajo colaborativo, y se dispusieron en grupos de a cuatro mirándose frente a frente con el fin de visualizarse y compartir el material que tenían dispuesto para esta clase. En esta situación la docente permaneció una gran parte de la clase de pie y fue el centro de las actividades y de las relaciones de comunicación que se dieron en el interior del aula.

Un último elemento analizado según la estrella de Laban, fueron las relaciones de los cuerpos; se observó que ningún profesor tuvo contacto directo con el cuerpo de los estudiantes. Claro está que se presentaron expresiones de contacto entre los adolescentes, específicamente al inicio de las clases cuando esperaban a la docente en la puerta del salón. La atención acá jugó un papel fundamental ya que se vieron mecanismos implicados como la atención selectiva, la cual fue la habilidad para responder a las indicaciones de los docentes, la atención dividida observando la manipulación de los recursos didácticos, y la atención sostenida para realizar las actividades propuestas en las clases.

Un elemento del liderazgo es la capacidad de gestionar la relación con un grupo; según Dilts (2004), es crucial en los contextos de aprendizaje. Gestionar un grupo eficazmente significa trabajar las relaciones a fin de crear espacios para los procesos de aprendizaje eficaces, en la que las relaciones y la afinidad entre los miembros del grupo es un elemento indispensable. La gestión eficaz de un grupo requiere recapitular e



incorporar las diferentes perspectivas de todos los miembros. Así, cuando se dirige éste es importante mantener un equilibrio entre animar a distintas perspectivas, compartir una comprensión de los objetivos y las dificultades del aprendizaje. Lo cual fue encontrado en las observaciones realizadas en las que los docentes animaban a participar a los diferentes estudiantes sobre el tema tratado, promoviendo el diálogo y la escucha activa.

Para Dilts, un modo de aplicar habilidades interactivas para dirigir un grupo es mediante el proceso de escucha activa y el rebobinar. La escucha activa consiste en parafrasear y repetir lo que se entiende de lo que la persona ha dicho o preguntado, lo que es un modo útil de reconocer lo que se ha oído a la otra persona y además permite comprobar que se comprende su esquema mental. El rebobinar o volver atrás, es el proceso de revisar, sintetizar, resumir o recapitular secuencialmente los puntos clave de una interacción. En lugar de parafrasear la declaración de uno de los estudiantes, el docente puede rebobinar todo lo que ha dicho, ayudando a los estudiante a hacer un seguimiento continuo de los temas y marcos generales, permitiéndoles anclar asociaciones entre conceptos cognitivos claves. Todo lo anterior se observó en dos de las tres observaciones realizadas, en las que los docentes estaban construyendo la agenda para la actividad del día del idioma y en la actividad de la clase de matemáticas; tenían momentos de escucha activa e invitaban a los demás estudiantes a tener también una escucha de las ideas de sus compañeros.

En la dimensión de la corporalidad, Dilts (2004) expresa que “como ocurre en los procesos cognitivos, las señales fisiológicas influyen de manera importante en el proceso creativo y en la capacidad de planificar eficazmente” (p. 167), y que existen micro y macro señales conductuales que acompañan diferentes formas de ver la realidad; todas ellas fueron observadas tanto en los docentes como en los estudiantes, por ejemplo la postura de soñador que se especifica cuando la cabeza y los ojos giran hacia arriba, hay una postura simétrica y relajada, lo que se encontró en una de las



observaciones cuando la docente decía: “vamos a dialogar de esto... debemos preparar algo para la semana del día del idioma... qué proponen”.

En otra de las observaciones la docente inicia su clase con la agenda del día y retoma lo visto en la clase pasada, con una postura realista según Dilts (2004) desde su corporalidad, que se especifica cuando la cabeza y los ojos están mirando de frente, con una postura simétrica y ligeramente inclinada hacia adelante. Y la docente de matemáticas mantuvo una postura de crítica, que se detalla con los ojos mirando hacia abajo y la cabeza ligeramente baja. Durante el transcurso de las clases se pudo observar que estos patrones de postura corporal, principalmente con la mirada y los movimientos de la cabeza, eran realizados también por los estudiantes que estaban más atentos al tema tratado en la clase y observando el caminar de la docente por el aula para poder llegar a la pizarra.

Para Dilts (2004), en la comunicación los gestos son otra señal conductual importante; las personas suelen gesticular hacia el órgano sensorial que tienen más activo en ese momento. Respecto a esto, se observó por ejemplo, que la mayoría de los estudiantes apuntaban sus ojos cuando visualizaban o tenían la comprensión del tema de clase específicamente en la de matemáticas, y tanto los estudiantes como los docentes en las clases de español gesticulan hacia los oídos cuando hablaban de algo que habían oído, e igualmente algunos estudiantes se tocaban la boca antes de verbalizar sus ideas y opiniones, se cogían la parte del cuello como señal en algunos que no entendían o que parara ya la intervención.

En las prácticas pedagógicas observadas, finalmente, como lo expresa Dilts (2004), el proceso de anclar es un modo de consolidar y transferir experiencias de aprendizaje. Anclar implica asociar una señal o estímulo externo con una experiencia o estado interno, los docentes participantes anclaban esta práctica a elementos como los cuadernos de los estudiantes y el tablero de clase, y fueron las herramientas utilizadas para ayudar a transferir aprendizajes.



3. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las cuales ha llegado esta investigación en torno a las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo son las siguientes, las cuales no se centran en comprender los obstáculos que tienen los docentes para la formación del liderazgo en los estudiantes, pues se sale de los intereses establecidos en esta investigación.

Para los docentes, el estudiante es un sujeto en transformación y mediante la formación en liderazgo estos pueden alcanzar metas y construir el desarrollo de su ser estando comprometidos con el avance personal y social. Igualmente para los docentes existen diferentes tipos de liderazgo; uno de ellos es el liderazgo social, el cual por medio de la responsabilidad, la toma de decisiones y la capacidad de influir positivamente en las personas, orienta a las personas hacia una meta en común.

Los docentes promovieron la construcción de conocimiento en los adolescentes mediante estrategias pedagógicas y didácticas facilitando el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo que son elementos fundamentales para la formación y fomento del liderazgo. Entre las estrategias utilizadas por los docentes se evidenciaron el reconocimiento de los talentos y capacidades observados en los estudiantes, el trabajo colaborativo, la expresión de ideas en forma de debate y la asignación de responsabilidades, funciones o roles dentro del aula. Para ellos este liderazgo es llamado positivo para la comunidad escolar, lo que se ve reflejado en el estilo de su práctica pedagógica normativa que va direccionada a cumplir la orden y la regla; acá los docentes se definen como transmisores de conocimiento y definen al estudiante como un receptor de estos, se evidencia estructuras de poder y de normas que limitan la práctica pedagógica que realizan los docentes para generar comportamientos de liderazgo transformacional



Por otra parte, los docentes realizan su práctica pedagógica para la construcción y fomento del liderazgo, permitiendo la participación de los estudiantes de forma individual y grupal en las actividades dentro del aula y en los diferentes escenarios que promueven las instituciones educativas, para la expresión de ideas, realización de proyectos y actividades deportivas, culturales y sociales, incentivando la formación ciudadana en los estudiantes. Se concluye que para los docentes participantes el liderazgo de los estudiantes se da en la medida que cumplan la norma o las reglas institucionales; para ellos el liderazgo es una habilidad o destreza que se da a los estudiantes y no es vista como un proceso de transformación personal sino de descubrimiento de capacidades en las diferentes esferas, en lo personal, social y académico.



4. PRODUCTOS GENERADOS

Hay cuatro productos de carácter académico: El informe técnico del proyecto de investigación, dos artículos individuales acerca del liderazgo, y prácticas pedagógicas. El artículo grupal es la construcción de las investigadoras en los que aparecen los resultados de la investigación en torno a cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en sus estudiantes, y la propuesta educativa la cual va a dirigida a los docentes del Colegio Colombo Británico, que tienen relación directa con estudiantes de bachillerato; trabajan únicamente en esta institución educativa y algunos de ellos fueron participantes en la investigación. Se generó un CD que queda de producto en la biblioteca de CINDE para el uso de los futuros estudiantes que ingresen a la universidad.

4.1 Publicaciones

Los tres artículos realizados por parte de las investigadoras.

4.2 Diseminación

El Simposio de Investigación y presentación de informe final de la investigación al personal directivo de la institución valorando especialmente la propuesta educativa la cual sería aplicada en esta. También se tendrá en cuenta la publicación del artículo grupal en la comunidad científica.

4.3 Aplicaciones para el Desarrollo

Aplicación de la propuesta educativa dirigida a los docentes del Colegio Colombo Británico, que tienen relación directa con estudiantes de bachillerato.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2006). *La entrevista en profundidad como instrumento para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las ciencias experimentales*. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/ingenieria/revista/n2-2006/2-5.pdf>
- Adegbesan, S. (2013). Effect of principals' leadership style on teachers' attitude to work in Ogun state secondary schools, Nigeria. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 14-28.
- Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Álvarez, L. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis psicológica*, 7(12), 128 – 143.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: MORATA.
- Báez, J. y Pérez de Tuleda. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: Esic Editorial.
- Barrero, F. y Mejía, B. S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología* 14, 87-96. Recuperado de <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>
- Carrasco, J. B y Calderero, J. F. (2006). *Aprendiendo a Investigar en Educación*. Madrid, España: Rialps. 239 p.
- CEIP. (2014). Liderazgo, gestión y dirección escolar en la escuela rural. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11, 21-24.
- Celo, E. & Dumib, A. (2013). The leadership role of teacher and re-dimensioning of knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 75, 62–70.
- Contreras, B. M. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72.
- Coronel, J. J. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 471-492.



- Dávila, C. D., Mora, J. G., Pérez, P. J. & Vila, L. E. (2015). ¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad? *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 25(56), 129-140.
- Day, C., Hall, C. & Whitaker, P. (2002). *Promoción del liderazgo en la Educación Primaria*. Madrid, España: La Muralla.
- Dilts, R. (2004). *Coaching, Herramientas para el Cambio*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Dulanto, E. (2000). *El adolescente*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Empresarios por la Educación. (2016). *Rectores Líderes Transformadores*. Recuperado de http://fundacionexe.org.co/?page_id=684
- Ferreres, V. y Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. España: Síntesis.
- Freire, P. (1967). *La Educación como práctica de la libertad*. F.C.E.
- Giraldo, D. y González, E. (2013). *Investigación cualitativa: un recorrido por el interior del ser*. Medellín: Colombia: Editorial UPB.
- Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación. (2015). *Antioquia ya cuenta con 97 Coordinadores Líderes Transformadores (2016)*. Recuperado de <http://www.seduca.gov.co/sala-de-prensa/archivo-de-prensa/antioquia-ya-cuenta-con-100-coordinadores-lideres-transformadores>
- Goetz, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gordon, T. (1998). *Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados*. México: Diana.
- Gorrochotegui, A. (2006). De los “rasgos” a las “competencias” de liderazgo. Una descripción teórica. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, XIV(26-27), 15-32.
- Gutiérrez, A. & Castillo, J. M. (2015). Docencia y liderazgo en las Ciencias de la Información Documental: un acercamiento. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(1), 27-40.
- Hidalgo, L. (2005). *Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas*. Recuperado de <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>



- Hoyos, A. J. (2009). *Corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas*. Módulo de Corrientes Pedagógicas. Maestría en Educación y desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
- Ibarrola, S. & Arbués, E. (2014). El liderazgo del profesor: requisito para la empleabilidad. *Social and Behavioral Sciences*, 139, 565 – 571.
- Kant, I. (1985). *Tratado de pedagogía*, Trad. Maldonado C, E. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Laban, R. (1975). *Danza Educativa Moderna*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Leider, R. (1997). La tarea fundamental del liderazgo: el autoliderazgo. En Hesselebein, F., Goldsmith. M. Beckhard, R. *El líder del Futuro*. (217-277). España: Ediciones Deusto. Recuperado de http://biblioteca.sivec.espe.edu.ec/upload/LL_TNTE_4_5_EL_LIDER_DEL_FUTURO.pdf
- Lipson, J. G. (2002). Ética en Investigación etnográfica. *Utopía siglo XXI*, 02(8), 60–68.
- Mbawmbaw, J., Rivera, M. R., Valentín, N., Téllez, R. & Nieto, R. (2006). Dimensiones del liderazgo docente. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 5(5). 70-79.
- Mendoza, D. (2011). El Liderazgo Educativo. *Revista Xihmai*, 6(11), 7-20.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Muñoz, V. A. (2012). *El Rapport – técnica de la PNL. Coaching Integral*. Recuperado de http://www.victoria-andrea-munoz-serra.com/coaching_integral.htm
- Ortiz, M. C., Mocayo, B., C. y Riaño, A. (2010). Caracterización de las Dimensiones del Liderazgo transformacional en Estudiantes de Pregrado de la Universidad Militar Nueva Granada. *Educación y desarrollo social*, 4(2), 43–54.
- Páez. I. y Yepes, G. (2004). *Liderazgo: evolución y conceptualización*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Parra, A. M., Vallejo, C. S. y Loaiza Y., E. (2013). Prácticas pedagógicas y reconocimientos del otro: una mirada desde los protagonistas. *Revista de investigaciones*, 13(22). 102- 129.



- Pascualinni, D. y Llorens A. (2010). *Salud y Bienestar de Adolescentes y jóvenes: Una mirada integral*. Recuperado de: <http://publicaciones.ops.org.ar/publicaciones/otras%20pub/SaludBienestarAdolescente.pdf>
- Pastor, L. et al. (2012). *Investigación cualitativa: mapas conceptuales generados a partir del software Atlas.ti y el aprendizaje significativo de los investigadores*. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Fifth Int. Conference on Concept.
- Posada, A., Gómez, J. F. y Ramírez, H. (Ed). (1998). *El niño sano*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- República de Colombia. Ministerio de Salud. (1993). *Resolución N° 008430*. Recuperado de http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/documentos/investigacion/comite_de_etica/res_8430_1993_salud.pdf
- Restrepo, M. M. (2010). *Jóvenes expersoneros escolares como líderes: una mirada a las concepciones que tienen tres jóvenes expersoneros escolares de la ciudad de Medellín acerca de su condición de líderes*. (Tesis Maestría). Convenio CINDE – Universidad de Manizales, Medellín.
- Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Rodríguez, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa ó reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de caso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-CredibilidadDeLaInvestigacionCualitativaOReflexion-118083.pdf>
- Rojas, A. (2006). *Líderes escolares, un tesoro para la educación. Bases de Liderazgo en Educación*. UNESCO. HINENI Fundación.
- _____. (2011). *El liderazgo docente: piedra angular en la educación de calidad en América Latina*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=15098&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html



- Ronquillo, C. G. (2013). Liderazgo académico del profesor y prácticas pedagógicas innovadoras en un contexto de violencia. *Visión Educativa IUNAES*, 7(15), 72-82.
- Sandoval L., Y. (1998). El Liderazgo en el Educador: Avance de una experiencia. *Educación Educadores*, 101-116. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewFile/466/604>
- _____. (1999). El liderazgo del educador: una visión antropológica, ética y educativa. *Educación Educadores, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sábana*, 3, 177-196.

Anexo 1. Consentimiento Informado Para los Docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN:

Prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° - 7° y 8° en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá. 2015-2016

A usted docente _____ le estamos solicitando su autorización para participar de forma autónoma y anónima en la investigación que están realizando las estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de CINDE en convenio con la Universidad de Manizales, cuyo objetivo principal será comprender y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de dos Instituciones Educativas privadas para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6°, 7° y 8°. Para el logro de este objetivo se buscará describir los significados que tienen los docentes sobre el liderazgo, identificando los elementos y estilos de liderazgo que utilizan en su práctica e identificar cuáles son las prácticas pedagógicas que utilizan para el fomento y construcción del liderazgo en los educandos.

Las investigadoras queremos que usted participe en dos actividades, una de ellas será entrevistas a profundidad y la segunda será la observación participante en las clases y en la hora de orientación que realizan los docentes con sus grupos. Se realizará la retroalimentación de la información, para que identifiquen su situación, tal como usted la entienda en las descripciones e interpretaciones realizadas por las investigadoras.

Se garantiza la absoluta reserva de su intimidad en este proceso. Los datos recolectados solo serán utilizados con fines investigativos, se espera que a partir de la divulgación de los resultados obtenidos en esta investigación y el diseño de una propuesta educativa, se apunte al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas encaminadas a la construcción del liderazgo en los adolescentes como herramienta de crecimiento personal, social, y familiar.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Si usted lo desea puede negarse a participar o puede retirarse del estudio en cualquier momento sin tener consecuencias personales o con la institución. Algunas de las preguntas relacionadas con la entrevista le pueden causar incomodidad, si usted no desea responderlas está en toda libertad de hacerlo; las investigadoras garantizamos que ninguna de las directivas de los colegios tendrá conocimiento de los resultados particulares de cada entrevista y observación realizadas.

Se garantiza que se dará respuesta a cualquier pregunta, que surja con relación a la investigación, en cualquiera de sus fases; en ninguna de las publicaciones, ponencias o algún otro tipo de divulgación de la información obtenida a través de esta investigación se hará referencia a su nombre, dando cumplimiento al respeto y a la confidencialidad.

Ante cualquier inquietud puede comunicarse con las investigadoras:

Diana Patricia Montoya Tamayo Cel:

Lina María Álvarez Urdinola Cel:

A continuación, manifiesta que ha sido enterado de las intenciones de la investigación, que han sido aclaradas las dudas por lo que firma el consentimiento informado:

Nombre _____ del _____ participante:

Firma _____

Cédula de ciudadanía: _____
de _____



Anexo 2. Consentimiento informado para los padres de los estudiantes participantes de la observación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN:

Prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° - 7° y 8° en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá. 2015-2016.

A usted padre de familia _____ le estamos solicitando

su autorización para que su hijo participe de forma autónoma y anónima en la investigación que están realizando las estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de CINDE en convenio con la Universidad de Manizales, cuyo objetivo principal será comprender y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de dos Instituciones Educativas del Valle de Aburrá para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6°, 7° y 8°. Para el logro de este objetivo se buscará describir los significados que tienen los docentes sobre el liderazgo, identificando los elementos y estilos de liderazgo que utilizan en su práctica e identificar cuáles son las prácticas pedagógicas que utilizan para el fomento y construcción del liderazgo en los educandos.

Las investigadoras queremos que su hijo-a participe en una entrevista a profundidad sobre la temática. Se realizará la retroalimentación de la información, para que identifiquen su situación, tal como usted la entienda en las descripciones e interpretaciones realizadas por las investigadoras.

Se garantiza la absoluta reserva de su intimidad en este proceso. Los datos recolectados solo serán utilizados con fines investigativos, se espera que a partir de la divulgación de los resultados obtenidos en esta investigación y el diseño de una propuesta educativa, se apunte al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas encaminadas a la construcción del liderazgo en los adolescentes como herramienta de crecimiento personal, social, y familiar.

La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Si usted lo desea puede negarse a participar o puede retirarse del estudio en cualquier momento sin tener consecuencias personales o con la institución. Algunas de las preguntas relacionadas con la entrevista le pueden causar incomodidad, si el estudiante no desea responderlas está en toda libertad de hacerlo; las investigadoras garantizamos que ninguna de las directivas del colegio tendrá conocimiento de los resultados particulares de cada entrevista y observación realizadas.

Se garantizará que se dará respuesta a cualquier pregunta, que surja con relación a la investigación, en cualquiera de sus fases; en ninguna de las publicaciones, ponencias o algún otro tipo de divulgación de la información obtenida a través de esta investigación se hará referencia a su nombre, dando cumplimiento al respeto y a la confidencialidad.

Ante cualquier inquietud puede comunicarse con las investigadoras:

Diana Patricia Montoya Tamayo Cel:

Lina María Álvarez Urdinola Cel:

A continuación, manifiesta que ha sido enterado de las intenciones de la investigación, que han sido aclaradas las dudas por lo que firma el consentimiento informado:

Nombre _____ del _____ padre:

Firma _____

Cédula de ciudadanía: _____ de:

Nombre _____ del _____ estudiante:

Tarjeta de Identidad: _____ de:



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO GRUPAL

El Docente Como Líder Transformador

INVESTIGACIÓN

**Prácticas Pedagógicas que Realizan los Docentes para Promover el Liderazgo en
los Adolescentes de los Grados 6° - 7° y 8° en Dos Instituciones Educativas
Privadas del Valle de Aburrá- 2015- 2016**

Lina María Álvarez Urdinola
Diana Patricia Montoya Tamayo

ASESORA:
Sandra Elizabeth Colorado Rendón

SABANETA

2016



EL DOCENTE COMO LÍDER TRANSFORMADOR¹

Lina María Alvarez Urdinola*

Diana Patricia Montoya Tamayo**

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue comprender las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes para promover el liderazgo en sus alumnos y alumnas. La teoría de liderazgo transformacional en la que se sustenta esta investigación es la de Bass y Avolio en el año 1994 (citado por Ortiz, Mocayo y Riaño, 2010). La investigación se desarrolla a partir de la comprensión desde un enfoque fenomenológico partiendo de la observación participante y entrevistas a profundidad a los docentes de dos instituciones educativas que comparten características semejantes, como ser de carácter privado, con población mixta de estudiantes, católicas y que hace parte de la Asociación Colombiana de Colegios Privados.

La investigación fue de tipo cualitativo con base en entrevistas y observaciones, lo que permitió conocer las concepciones de los docentes sobre el liderazgo y sobre las

¹ Este artículo se deriva del trabajo de investigación: Prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° - 7° y 8° en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá en el año 2015-2016, presentado como requisito para optar el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con CINDE, sede Sabaneta.

* Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico Creativo, Aspirante a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Docente Colegio Colombo Británico Medellín e-mail: lina_m_alvarez@hotmail.com

** Enfermería, Especialista en Cuidado al Adulto en Estado Crítico de Salud, Aspirante a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Docente Ocasional Universidad de Antioquia. e-mail: diana.montoya9@udea.edu.co



prácticas pedagógicas. El sustento de la investigación parte de un marco conceptual que da cuenta de documentos teóricos, informes y estudios acerca del liderazgo y prácticas que realizan los docentes. Se espera que los resultados de esta investigación y la experiencia de estos sean el sustento y ejemplo para otros docentes que requieren y planean realizar cambios para incluir en sus prácticas el fomento del liderazgo.

Palabras Clave: Liderazgo educativo, Liderazgo transformacional.

ABSTRACT

The objective of the work reported below is to understand the pedagogical practices used by teachers to promote leadership in its students. Transformational leadership theory in which this research is based is that of Bass and Avolio in 1994 (cited by Ortiz, M. C., Mocayo, B., C., and Riano, A, 2010). The research was developed from understanding from a phenomenological approach based on participant observation and depth interviews with teachers in two educational institutions that share similar characteristics, such as private, with mixed student population, Catholic and makes part of the Colombian Association of Private Schools.

The qualitative research was based on interviews and observations, which allowed to know the conceptions of teachers on leadership and teaching practices. The livelihood of the research part of a conceptual framework that accounts for theoretical papers, reports and studies about leadership and practices performing teachers. It is expected that the results of this research and the experience of these are the support and example for other teachers who require and plan to make changes in their practices to include leadership development.

Key work: educational leadership, transformational leadership.



INTRODUCCIÓN

Existe un consenso general en relación con el liderazgo escolar, el cual es visto como una característica esencial en la efectividad de las instituciones escolares Ubben y Hughes (citado por Gil, Muñiz y Delgado 2008). Algunos estudios han tomado direcciones distintas al intentar delinear cuáles aspectos del liderazgo poseen una mayor influencia en la efectividad escolar. Mientras que unos trabajos hacen énfasis en el contexto de las áreas de liderazgo, otros se concentran en los rasgos de la personalidad del líder.

El liderazgo transformacional se basa en la motivación, satisfacción y logro de los objetivos, según Leider, (1997). Aunque es indudable el carácter individual del aprendizaje escolar, éste no sólo se compone de representaciones personales, sino que sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Desde los diferentes significados, al docente se le ha asignado diversos roles: de transmisor de conocimientos, de animador, de supervisor o guía de proceso de aprendizaje, e incluso de investigador educativo. Uno de los objetivos que se proponen en las instituciones educativas es el de lograr una mejora en la calidad educativa y los modelos de liderazgo. Por eso se debe entender que el liderazgo del docente se ve reflejado en las características y competencias necesarias para convertirse en un líder, diseñando estrategias didácticas.

Colombia en la actualidad vive un periodo profundo de cambios en todos los niveles de la estructura social; el país se está transformando y como consecuencia de ello, se detectan numerosos cambios en el proceso de formación de estudiantes para afrontar los desafíos del futuro. Las investigadoras consideran que el principal reto de la educación está en formar sujetos con capacidades en el saber, saber hacer y saber ser, autónomos, críticos, reflexivos, líderes de su proceso de crecimiento personal y académico. Por tanto, es misión de todo educador como guía educativo, proporcionar las herramientas necesarias para que sus educandos vayan construyendo un liderazgo que



les permita gestionar su vida, puesto que muchos adolescentes al hablar con educadores sobre el liderazgo, lo definen únicamente desde las funciones que realiza el personero del colegio, el político o el presidente del país, pero no expresan que el liderazgo les aporte a su vida personal, académica, familiar y social.

Otro aspecto a resaltar, es que cuando se mira la tendencia actual hacia la educación innovadora, se incluyen elementos de liderazgo y emprendimiento en todos los niveles, lo que se convierte en una temática nueva a incluir en las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en la formación de sus educandos. Surge una de las preguntas de investigación: ¿cómo los profesores incluyen este componente en sus prácticas pedagógicas?, por tanto, el objetivo principal de esta investigación es comprender las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6º, 7º y 8º. Para el logro de este objetivo se buscó identificar los significados que tienen los docentes sobre el liderazgo, identificando los elementos y estilos de liderazgo que utilizan en su praxis, además de describir las prácticas pedagógicas que utilizan para el fomento y construcción del liderazgo en los educandos.

El marco teórico desde el cual se fundamentó esta investigación, partió de que el docente es el orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Un segundo elemento que se tuvo en cuenta son las prácticas pedagógicas vistas como el escenario en el que el educador dispone de los elementos de la personalidad académica, en la cual está lo relacionado con su saber didáctico, disciplinar, pedagógico a la hora de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula y en lo personal, en la que utiliza elementos como el discurso y las relaciones intra e interpersonales para obtener el éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento. Un tercer elemento es el liderazgo contemplado desde el estilo transformacional que tiene relación con las necesidades humanas, y específicamente con las que se ubican en el dominio del crecimiento personal, la autoestima y la autorrealización. Y como cuarto que desde el punto de vista del desarrollo psicosocial



están en una etapa del crecimiento, que se caracteriza por ser un período decisivo para la determinación del sentido del yo, comprendida como la etapa de identidad vs. difusión de la identidad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación puede liberar o domesticar, como lo plantea Freire (1967), puede servir para formar la fuerza del trabajo que demanda el capital, o puede propiciar la autonomía del sujeto educativo, crear capacidades para la autorregulación y el desarrollo humano y social. Sin duda, la escuela, la educación media, el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes, las prácticas docentes, el proyecto educativo institucional, las relaciones cotidianas de docentes, estudiantes y entre pares que propicia el medio escolar, configuran el medio sociocultural en el que en gran medida, se permite el desarrollo de la autonomía, las competencias cognitivas, sociales, prácticas y éticas de los sujetos.

En general, la investigación educativa se ha centrado en aspectos como el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, la conflictividad del medio escolar, entre otros temas; pero poco se ha investigado sobre aspectos relacionados con la formación en liderazgo, el papel de los docentes en tal proceso, la relación con el desarrollo de actitudes y aptitudes para la autorregulación y el relacionamiento social, como elementos para el desarrollo de proyectos de vida individuales y colectivos.

Si se mira el liderazgo desde la enseñanza, se encuentra que según investigaciones realizadas por organismos de las Naciones Unidas, se ha ratificado la evidencia que los establecimientos educativos requieren de líderes que piensen en un futuro diferente y que sean capaces de conducir a las comunidades formativas hacia dicha meta. A finales de 1980, el investigador Marzano (citado por Rojas, 2011) identificó que una de las causas del buen desempeño de las escuelas de bajos recursos económicos de Estados Unidos, era por ejemplo la existencia del factor “profesor comprometido”; por lo que se



considera que el docente es el guía en la formación de los ciudadanos que posibilita la construcción de saberes mediante las prácticas pedagógicas que realiza.

La educación en Colombia, como lo afirma Sandoval (1998), requiere mayor conciencia, compromiso y ejemplo de los agentes educativos, intencionalidad efectiva en el acto educativo, ambientes propicios en la escuela, integración de las prácticas que faciliten el desarrollo intelectual y la coherencia de las palabras con las acciones para fomentar el liderazgo en el verdadero sentido de la palabra. Todo lo anterior se lleva a cabo si los docentes están formados para propiciar en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo, para la solución de conflictos, la aplicación de conocimientos previos para generar nuevos, creatividad e innovación.

Puede expresarse que uno de los objetivos que tienen los profesores como líderes educativos, es contribuir a que los educandos logren el desarrollo de características personales para construir y formarse en el liderazgo, asegurando así la posibilidad de que ellos realicen procesos con principios éticos para mejorar la sociedad colombiana, dado que el panorama del liderazgo se ha visto afectado a través de la historia por la falta de ética y eficiencia de los líderes reconocidos como políticos, gobernantes y hasta empresarios, donde la pobreza y el conflicto armado han sido los puntos de encuentro de la violencia del país, deteriorando los valores sociales, la pérdida de credibilidad y confianza en los líderes.

Al respecto, no cabe duda que la educación como elemento de transformación social, hace que investigar en la comunidad educativa se convierta igualmente en un elemento de transformación social para disminuir las debilidades sociales y culturales que han llevado a que la formación en liderazgo no sea tomada en cuenta como un tema de interés. Se piensa que el principal reto de la educación está en formar ciudadanos con capacidades en el ser y en el saber, autónomos, críticos, reflexivos, líderes del proceso de crecimiento personal y académico; por tanto, es misión de todo educador e institución



educativa proporcionar las herramientas para que sus educandos vayan adquiriendo elementos del liderazgo que les permitan gestionar la vida.

Desde esta óptica, el docente no es solo un acompañante facilitador de conocimientos, sino un miembro activo de este colectivo pedagógico. Tanto los docentes como los estudiantes se convierten en agentes activos, creadores, críticos y conscientes de la importancia de su trabajo en el proceso formativo. Para ello se requiere de un estudiante dispuesto para el aprendizaje, con actitud responsable frente a la propia formación, interesado en el proceso, con mentalidad participativa, con metas claras para su futuro, que interactúe en sociedad, con capacidad para analizar situaciones y tomar decisiones concertadas con los otros; justamente porque “Colombia no se escapa a la actual realidad de la revolución en la educación donde se busca transformar el sistema y la labor educativa tanto en magnitud como en pertinencia para que los estudiantes aprendan lo que deben aprender y sepan utilizar esos conocimientos en su quehacer diario para la construcción de un mejor país.” (Estrada, 2011 p. 27).

Si se acepta la afirmación de Kant (1985), que las dos grandes invenciones o retos de la humanidad son la educación y la política, la suerte de una nación estaría en buena medida dependiente del tipo de instituciones políticas y educativas que desarrolla; resaltando así la importancia de la investigación educativa como factor para transformar la educación, mucho más cuando desde la normatividad en la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 115 de Educación de 1994, se establece la autonomía como principio escolar, en la que la investigación en la educación permite el empoderamiento de las instituciones educativas y docentes para transformar e innovar los currículos y las prácticas pedagógicas.



Preguntas Guías para la Investigación

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes: ¿Cuál es el rol del profesor para formar y permitir el desarrollo de liderazgo en los estudiantes?, y ¿Qué hacen los docentes en sus prácticas para promover el liderazgo en los estudiantes?

Las anteriores preguntas surgieron después que las investigadoras hablaran con los adolescentes de algunas instituciones educativas sobre el tema de liderazgo, para su crecimiento personal, familiar, académico y social, por lo que surge la pregunta de la investigación: ¿es importante el liderazgo en la vida de los adolescentes?, ¿qué les significa a los estudiantes el liderazgo o qué formas de liderazgo viven?; pero más que preguntarse desde la visión del liderazgo que tienen los adolescentes, es preciso preguntarse primero, ¿cómo el estudiante recibe herramientas de liderazgo desde las prácticas que realizan los profesores, ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo?, ¿qué imaginario tienen los docentes sobre las expresiones de liderazgo de sus estudiantes?, ¿qué entienden los profesores por liderazgo? y ¿cómo visualiza el docente su rol de líder dentro del aula?

En todos los interrogantes anteriores es el docente el que modela un estilo de aprendizaje a partir de las prácticas, en interacción con el estudiante, mediado por la influencia socio-cultural, puesto que el sistema educativo está fundamentado en una realidad y en un contexto. Cuando el docente prepara una intervención educativa lo hace desde un determinado contexto histórico, sus actuaciones, sus puntos de vista y sus lecturas están atravesadas por las preferencias, por los contenidos simbólicos y por los consensos y los disensos que lo configuran como sujeto perteneciente a una cultura en que se han conformado unos determinados conocimientos y prácticas. De esta manera es fácil reconocer que no solamente “la relación entre un profesor y un estudiante es condición para el aprendizaje, sino el encuentro con otros sujetos en diferentes ambientes y con distintos procesos, pues son las relaciones afectivas, más que las prescripciones o las



condiciones disciplinares, las que movilizan de manera especial la formación entre personas” (Ocampo, 2014, p. 14).

Como lo afirma Mejía (2014) el docente se constituye en sujeto de saber, ya que es constructor de la práctica, y con su reflexión la convierte en experiencia; se reinventa, se reconstruye, produce saber más allá del orden lógico-deductivo que le han propuesto las miradas paradigmáticas cerradas. Por ello, el profesor aparece como el sujeto que constituye la pedagogía como un territorio propio, ya que se produce a sí mismo, produce la experiencia de ella y un saber que lo coloca en relación con la pedagogía como saber social. El docente debe reconocerse a sí mismo haciendo el tránsito entre ser portador para convertirse en productor de saber, rompiendo con los modelos, dejando de ser un simple aplicador de teorías y convirtiéndose en sujeto de experiencia.

Por otra parte, los procesos educativos en muchas instituciones homogenizan a los estudiantes sin tener en cuenta la individualidad, como el nombre, la familia, el ambiente y los grupos de amigos a los que pertenecen. Las instituciones educativas no pueden ser cárceles de adolescentes y de pensamientos, no debe haber una batalla entre el pupitre y el tablero como lo expresa Roldán (2015); en otras palabras, la educación debe tener un rostro humano.

Hoyos (2009) afirma que los docentes están muy preocupados por enseñar, cuestionado sus prácticas y confrontándolas con la de otros colegas para mejorarlas, debido a que en muchos casos, los problemas de aprendizaje que señalan los estudiantes se resuelven con las fallas en el cambio generacional y a la disparidad de intereses de estudiantes y docentes. Todo esto se convierte en un reto y una oportunidad para la educación, la cual debe también ir evolucionando en la búsqueda de alternativas para asegurar su naturaleza formativa y humanizadora, como lo afirma Chacón (2011).

En tal sentido, para los educadores resulta importante utilizar sus potencialidades, competencias, prácticas, saberes y actitudes para fomentar un liderazgo transformador en los estudiantes, con lo que les facilitaría herramientas para valorarse



como personas, ser sujetos capaces de superarse continuamente, con altos niveles de motivación, habilidades sociales como la escucha y la capacidad de comunicarse, participar, capacidad de planeación y ejecución, siendo flexibles, optimistas, innovadores, creativos, éticos y que busquen el bien común. Mucho más cuando se tiene una elevada población de adolescentes como en el país, siendo el segmento poblacional con mayor potencial para enfrentar con flexibilidad las innovaciones tecnológicas, las transformaciones, los cambios sociales y existenciales. Se insiste que el liderazgo es uno de los factores claves para el desarrollo de la educación y progreso de la sociedad.

Ahora bien, para que el docente sea un líder instructivo, proactivo, abierto al cambio, estimulador en el sistema educativo, que suscite procesos, acciones, directrices y metodologías que promuevan un liderazgo efectivo y transformacional enmarcado en el proyecto educativo institucional, surge la pregunta sobre ¿cuáles son los significados de liderazgo que tienen los docentes?; porque es sumamente importante que la formación en liderazgo se incluya como componente sustancial de todo currículo educativo, y por ende, de la práctica pedagógica de los docentes, como afirman García, Barrero y Cuenca, (2010) al “reconocer al docente como un actor social que empodera en la medida que construye significados en su interacción con los estudiantes, está en él la decisión consciente o inconsciente de reproducir o resistir las relaciones hegemónicas en la educación” (p. 80).

Esto lleva a preguntarse sobre el rol de los educadores si se pretende fortalecer el liderazgo en los adolescentes; por ejemplo, se debe partir de cómo el docente desarrolla las habilidades y las nociones necesarias para liderar el aprendizaje de sus estudiantes y realizar un proceso continuo de reflexión y cambio pedagógico incrementando el significado de las experiencias educativas (Aguerrondo y Vezub, 2011); es decir, partir de las prácticas pedagógicas que realiza el docente para favorecer estos aprendizajes. Este liderazgo implica estar conscientes de los valores, creencias que se poseen, aprender de las equivocaciones, asumir compromisos, tener capacidad de escucha y sensibilidad ante los problemas propios y ajenos, con creatividad para construir



alternativas para la transformación social y política; todo lo anterior promovería el desarrollo humano, al asumir la educación como un acontecimiento ético, social y político.

Para que el docente promueva el liderazgo en su quehacer, se considera que es necesario que las prácticas pedagógicas se realicen en un escenario en los que se utilicen mecanismos que contribuyan, no sólo a fortalecer el conocimiento, sino a promover el pensamiento y la reflexión. Según Agudelo, Ceferino y De Casto (2011) las prácticas pedagógicas deben responder a ¿qué se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿cuándo se enseña?, ¿con qué se enseña?, ¿cómo se evalúa lo que enseña? y cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de las prácticas dadas por el docente, lo que permitiría el desarrollo personal en doble vía, es decir, tanto de los estudiantes como del docente; por lo que surge la pregunta principal de esta investigación ¿cuáles son las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en sus estudiantes?

En ocasiones se ve como los docentes desdibujan su profesión a un oficio, en el cual no es posible impactar los fines, los contenidos, las metodologías y la intersubjetividad inherente a la práctica pedagógica, de manera tal que esa reflexión transformadora de la realidad no se propicia; en otras palabras, en muchas ocasiones “la práctica pedagógica no ha existido, lo que se ha dado es una práctica docente caracterizada por una racionalidad técnico-instrumental que fragmenta la identidad del maestro” (García, Barrero y Cuenca 2009, p. 90).

Para Hesse (2015) la práctica pedagógica permite al docente centrar su atención en tres tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico, dichos saberes tienen lugar en la práctica y están vinculados con tres preguntas: ¿qué sé?, ¿cómo comunico lo que sé? y ¿cómo me transformo con lo que sé? La práctica pedagógica debe despertar en el estudiante el interés por lo que enseña el docente y por lo que él aprende, puesto que la formación pedagógica no sólo incluye la capacidad para brindar los



contenidos o el manejo de métodos de enseñanza. Como lo expresa Tamayo (2004), por formación pedagógica se entiende el desarrollo de competencias para la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos, métodos y estrategias para la enseñanza en contextos educativos; con esto se dice que el saber pedagógico da identidad al docente alrededor de las preguntas por los fines, los métodos, las estrategias didácticas, la selección de contenidos, las formas de evaluación, las metas, la relación con los estudiantes, la institución y las prácticas pedagógicas.

En la educación, según Mendoza (2011), el liderazgo debe ser el elemento central que determina el éxito o fracaso de la tarea formativa, ya que al participar del proceso enseñanza-aprendizaje, los docentes y estudiantes interactúan y van estableciendo vínculos afectivos y representativos que podrían asegurar la tarea educativa, afirmando que ésta lleva implícita la función de liderazgo, por lo que se puede aseverar que el oficio docente es en sí una función de liderazgo.

Con esta investigación se espera generar una comprensión sobre un aspecto poco estudiado en el proceso enseñanza-aprendizaje, al establecer nuevos conocimientos sobre las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover y dar herramientas de liderazgo a los estudiantes de los grados 6° a 8°; partiendo de los significados y la misma praxis que realizan los docentes participantes, para esto se debe partir del significado que ellos tienen del liderazgo, pues las representaciones mentales que se tengan, las personas actúan.

En últimas, al describir las prácticas pedagógicas que realizan los profesores en el aula con los estudiantes de los grados 6° a 8°, se evidenciará qué estrategias utilizan para promover la construcción y el fortalecimiento del liderazgo como herramienta de transformación personal y social, lo que permitirá conocer cómo los docentes incluyen en sus prácticas pedagógicas el liderazgo, y que sirva esta investigación de insumo para el mejoramiento continuo de las prácticas docentes.



Se concibe que los principales propósitos de la práctica pedagógica son el desarrollo profesional docente, a partir de la transformación de la propia práctica; producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones y la construcción de nuevos enfoques y modelos pedagógicos. Por todo lo anterior se puede decir, que las prácticas pedagógicas se constituyen en un proceso de reflexión, conceptualización sistematizada y de carácter teórico-práctico sobre la realidad educativa pedagógica y social, por lo que surge la última pregunta sobre ¿si las instituciones educativas permiten que los docentes en sus prácticas pedagógicas promuevan y faciliten el desarrollo del liderazgo en los educandos?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación fue comprender las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en dos instituciones educativas Privadas del Valle de Aburrá para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6°, 7° y 8°. Para el logro de este objetivo se propuso especificar los significados y concepciones que tienen los docentes sobre el liderazgo, identificar los elementos y estilos de liderazgo que utilizan en su praxis, además de describir las prácticas pedagógicas que utilizan para el fomento y construcción del liderazgo en los educandos. Igualmente se espera poder comprender el proceso metacognitivo de los docentes con relación a las competencias de liderazgo y autonomía.

DISEÑO METODOLÓGICO

El proceso investigativo sobre las prácticas pedagógicas docentes para promover el liderazgo en los adolescentes, contó con la participación de diez docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburra, los cuales tienen relación directa



con estudiantes de los grados 6°, 7° y 8°, son directores de grupo y pertenecen a diferentes áreas del conocimiento, siendo éstos los sujetos activos en la investigación. Se realizó un acercamiento a las directivas de las dos instituciones educativas para la autorización de realizar la investigación con un grupo de docentes, especificando las consideraciones metodológicas para la aplicación de las técnicas investigativas: entrevista a profundidad y observación participante. Para lograr una mayor coherencia y articulación en el desarrollo de ésta, se propuso dialogar primero con los docentes de las instituciones para que ellos estuvieran informados qué se realizaría y cómo se haría. En este sentido, se precisó el carácter metodológico de la investigación, teniendo en cuenta la elaboración de dos consentimientos informados; uno de ellos dirigido a los docentes participantes, y otro para los padres de familia de los adolescentes que estarían en la observación participante en las clases y en la hora de orientación que realizan los docentes con sus grupos. En los consentimientos informados se describieron elementos como: objetivos de la investigación, carácter anónimo y confidencialidad de la participación, sexo, edad, grado donde realizan la práctica pedagógica y nivel de estudio del docente.

Se realizaron dos encuentros para la obtención de las entrevistas a profundidad acordados con los docentes con dos semanas de anterioridad. Se tuvieron en cuenta algunas preguntas guías, enfocadas a los objetivos de la investigación para abordar temas como los significados, concepciones, elementos, estilos y prácticas pedagógicas que utilizan los docentes para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes. A partir de los resultados obtenidos se propusieron abstraer una serie de categorías emergentes que salieron de las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas dentro de las instituciones educativas en la jornada laboral. Se favoreció una atmósfera de seguridad y confianza con los docentes. Una vez transcrita la información se realizó la devolución a los docentes participantes para su verificación. Posteriormente partiendo de esos resultados se acordó un segundo



acercamiento a cinco de los entrevistados para realizar una nueva profundización sobre las respuestas que dieron en la primera entrevista.

Después de haber realizado y transcrito las entrevistas, se procedió a realizar una lectura significativa de lo hallado. Se imprimieron, recortaron y agruparon teniendo en cuenta los tres objetivos específicos de la investigación, se diseñó un mapa mental en acuerdo con la asesora de la investigación; se utilizó la herramienta del programa de ATLAS ti, ingresando las primeras entrevistas; pero finalmente, buscado tener un acercamiento comprensivo a la información, se realizó un cuadro conceptual en el que se precisaron las categorías, subcategorías, dimensiones y fragmentos de las entrevistas que dieran evidencia de los hallazgos.

Para el diseño del cuadro mental se tuvieron en cuenta las categorías encontradas según los objetivos específicos de la investigación: significados y concepciones que tienen los docentes de dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá acerca de sus prácticas pedagógicas encaminadas a la construcción y fomento del liderazgo en los educandos, elementos y estilos de liderazgo en sus prácticas y las prácticas pedagógicas que estos realizan para la construcción y el fomento del liderazgo en los adolescentes. Teniendo en cuenta estas tres grandes categorías se elaboraron las subcategorías. Para la primera categoría fueron: significado de docente y del estudiante, reconocimiento de la labor docente para la formación en liderazgo, definición de liderazgo, tipologías del liderazgo y formar en liderazgo. Se construyó una segunda categoría sobre los elementos y estilos de liderazgo; y una tercera categoría sobre las prácticas pedagógicas docentes para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes, con subcategorías como: definición de práctica pedagógica, características de la práctica pedagógica, la Institución Educativa permite el desarrollo del liderazgo en la práctica pedagógica, importancia de la formación en liderazgo, reconocimiento del docente como líder, estrategia pedagógica utilizada según el estilo del docente, y finalizando con la importancia que le dan los docentes de incluir el liderazgo en la práctica pedagógica que realizan.



Asimismo, se acordó un acercamiento con cinco de los docentes entrevistados (las cuales fueron mujeres), para efectuar la observación participante en algunas horas de orientación de grupo o propiamente en las clases. Las observaciones fueron realizadas durante dos días consecutivos. Se realizó una guía de observación especificando la fecha, la ubicación del lugar donde se realizó la observación, las estrategias utilizadas por las docentes, al igual que observaciones realizadas tanto a los estudiantes y como el mismo profesor. Para el registro se utilizó el diario de campo, y posteriormente se realizó su transcripción, evidenciando los elementos que desde la corporalidad, la comunicación y la interacción entre las docentes y los estudiantes dentro del aula de clase, dieran cuenta de cómo los docentes desde su práctica pedagógica promueven y da herramientas de liderazgo a los adolescentes.

Construcción del Sentido

Para organizar los resultados obtenidos en las entrevistas a profundidad realizadas a las docentes participantes, se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros: A partir de la información encontrada se ingresó ésta al programa de ATLAS ti. Después de obtener la respuesta, se diseñó un cuadro mental en el que surgieron las categorías, subcategorías y dimensiones, lo que permitió dar una comprensión sobre los significados y concepciones que tienen los docentes para formar en el liderazgo, los elementos y estilos que estos utilizan y las prácticas pedagógicas para la construcción y el fomento del liderazgo en los estudiantes.

RESULTADOS

En respuesta a las preguntas de investigación, al análisis y a las entrevistas realizadas a los docentes participantes, y dando respuesta al objetivo general de la investigación, se agrupó la información en tres grandes categorías: significados y concepciones docentes acerca de las prácticas pedagógicas encaminadas al liderazgo; estilos y elementos de liderazgo utilizados por los docentes; y las prácticas pedagógicas



docentes para la construcción y el fomento del liderazgo. A continuación se amplían cada una de ellas:

La primera categoría: significados y concepciones docentes acerca de las prácticas pedagógicas encaminadas al liderazgo: En esta categoría se clasificó la información en seis subcategorías.

La primera de ellas se generó al encontrar el concepto que tenían los participantes sobre qué es un docente, estableciendo dos tendencias; una de ellas fue la de ser un transmisor de conocimiento, y otra, que es un guía. La segunda subcategoría fue la referente al significado que tenían los docentes sobre el estudiante, viéndolo como un receptor de conocimientos, pero también lo identificaban como un sujeto en proceso de transformación. La tercera subcategoría encontrada, fue que para la formación en liderazgo el docente reconoce su labor. La cuarta subcategoría fue la definición de liderazgo que dieron los docentes participantes, que la definieron desde la motivación y también a partir de las normas. También lo definieron como un voto de confianza en el estudiante y según las características que vieron en estos con fortalezas, capacidades, habilidades y destrezas. En la quinta subcategoría sobre los tipos de líder, la información encontrada en las entrevistas se clasificó en cinco tendencias.

La primera de ellas es el líder propositivo o positivo. Lo segundo fue reconocer el líder que es negativo. En una tercera tendencia confrontando la frecuencia de la respuesta definieron al líder a partir del desarrollo del ser. Por otro lado, clasificaron al líder como persona social. Y por último, clasificaron al líder a partir del proceso académico.

En la sexta subcategoría, se encontró que para los docentes entrevistados es importante la formación en liderazgo para el desarrollo del ser, o en otros términos el desarrollo personal de cada estudiante.



La segunda categoría: estilos y elementos de liderazgo utilizados por los docentes en sus prácticas pedagógicas. En esta categoría se agrupó la información en las formas de enseñanza del liderazgo que realizan los docentes en sus prácticas pedagógicas, en tres tendencias, así:

Un estilo normativo que van al orden y a la regla. Un segundo estilo de práctica pedagógica que realizan los docentes participantes para el fomento del liderazgo, es ser selectivos, en el que se da al estudiante la oportunidad de liderar según las habilidades y las destrezas. Y por último, un tercer estilo de enseñanza del liderazgo es el individualizado que va dirigido a que el estudiante desarrolle su potencial de ser.

La tercera categoría: prácticas pedagógicas docentes para la construcción y el fomento del liderazgo. En esta categoría se agrupó la información en seis subcategorías. En la primera se agruparon las definiciones que expresaron los docentes participantes sobre qué es la práctica pedagógica. En una segunda subcategoría se especificaron las características de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en dos tendencias; la primera es que esa práctica pedagógica va dirigida a la formación y construcción del conocimiento, y la otra tendencia, es que la práctica pedagógica va dirigida a la participación del estudiante.

En una tercera subcategoría se agruparon las expresiones de los docentes participantes, en relación con las instituciones educativas en las que trabajan, y si éstas permiten el desarrollo y fomento del liderazgo en la práctica pedagógica que realizan con los adolescentes de los grados 6° a 8°. Una cuarta subcategoría fue la percepción y el reconocimiento del docente como líder.

En la siguiente subcategoría se recogen las estrategias pedagógicas utilizadas por el docente para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes de los grados 6° a 8° grado, para lo cual se agruparon los datos en 6 tendencias. La primera de ellas es que esa práctica pedagógica tiene como estrategia las bonificaciones. La segunda



estrategia pedagógica utilizada por los participantes está fundamentada en las capacidades y talentos que tienen los adolescentes.

Otra de las tendencias fue que en la práctica pedagógica los docentes utilizan el trabajo colaborativo, uso de las TICS y la expresión de ideas, como estilos para la construcción y el fomento del liderazgo en los estudiantes.

Un cuarto estilo docente para la construcción y fomento del liderazgo en los estudiantes, está en realizar la práctica pedagógica según los intereses de los estudiantes.

Otro de los estilos utilizados en la práctica pedagógica de los docentes para promover el liderazgo en los estudiantes con los que interactúan, es la asignación de responsabilidades, funciones o roles en las diferentes actividades y momentos, también los docentes utilizan el estilo de liderazgo normativo, y la última tendencia sobre la práctica pedagógica que realizan los docentes para promover el liderazgo, se encuentra que la realizan según el tipo de inteligencia del estudiante. La última subcategoría encontrada, fue que los docentes expresaron la importancia de incluir en su práctica pedagógica la formación y fomento de elementos de liderazgo.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a través de la categorización de los pensamientos iniciales y finales de los docentes de las instituciones y la presentación de los resultados, permitieron comprender las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes. Por esto es importante establecer que es el docente el mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por el conocimiento que se transmite en particular.



La motivación en el aula depende de la interacción entre el docente y sus estudiantes. En cuanto al alumno, la motivación influye en las metas que establece, las perspectivas que asume, las expectativas del logro y las atribuciones que hace desde su propio éxito o fracaso. En el docente cobra relevancia su actuación y liderazgo, y en sus comportamientos que modela, los mensajes que transmite a sus alumnos, la manera en que organiza y lidera la clase, así como la actitud que adopta ante la evaluación de aprendizajes.

Se puede afirmar que transformar las prácticas pedagógicas implica una serie de compromisos, comprensión y aceptación por el cambio, búsqueda del bienestar, promoción y desarrollo humano en los educandos, una formación integral en los procesos, teniendo en cuenta los ciclos biológicos, psico-sociales, corporales, motrices, afectivos, espirituales y cognitivos, construcción de nuevos conocimientos y producción de un nuevo saber y nuevos aprendizajes; lo que favorecería que estos sean autónomos, colaborativos y significativos, teniendo en cuenta la implementación de nuevas tecnologías acompañadas de recursos didácticos y espacios de formación, prevención y resolución de los problemas sociales y culturales y una disposición de transformación. Esta transformación debe partir de una metacognición y autorreflexión que como educadoras, las investigadoras deben hacer.

Esta investigación deja un camino aún pendiente por conocer a cerca de los obstáculos o dificultades que tienen los docentes para promover el liderazgo en los estudiantes y además el conocer el cómo las instituciones educativas promueven dicha formación.

REFERENCIAS

Agudelo, L. M., Ceferino, D. y De Casto, D. (2011). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de



<http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/574/completo.pdf?sequence=1>

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educación*, 47 (2), 211-235.
- CEIP. (2014). Liderazgo, gestión y dirección escolar en la escuela rural. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 11, 21-24.
- Chacón, A. (2011). Liderazgo y educación: hacia una gestión educativa de calidad. *Revista Gestión de la Educación*, 1(2), 144-165.
- Coronel, J. J. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 63 (232), 471-492.
- Díaz, F. (2002). Reseña de “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”, *Tiempo de Educación*, 3, 4-5,6.
- Estrada, S. (2011). Directivos, docentes y estudiantes una triada para fortalecer el liderazgo. *Didáctica y educación*, 4, 27-44.
- Freire, P. (1967). *La Educación como práctica de la libertad*. F.C.E.
- García, A. D., Barrero, M. I. y Cuenca, A. (2010). Prácticas pedagógicas al tablero. *Revista Entornos*, 23, 79-91.
- Gil, A. Muñiz, M. y Delgado, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Sapiens - Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 13-33.
- Giraldo, D. y González, E. (2013). *Investigación cualitativa: un recorrido por el interior del ser*. Medellín, Colombia: Editorial UPB.
- Gorrochotegui A. (2006). De los “rasgos” a las “competencias” de liderazgo. Una descripción teórica. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, XIV(26-27), 15-32.
- Hesse, H. (2105, 14 de junio). *Las prácticas pedagógicas* [wed log post]. Recuperado de <http://practicaspedagogicas06.blogspot.com/2012/06/practicaspedagogicas.html>.



- Hoyos, A. J. (2009). *Corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas*. Módulo de Corrientes Pedagógicas. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
- Kant, I., (1985). *Tratado de pedagogía*. Trad. Maldonado C, E. Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Leider, R. (1997). La tarea fundamental del liderazgo: el autoliderazgo. En Hesselebein, F., Goldsmith, M., Beckhard, R. *El líder del Futuro*. (217-277). España: Ediciones Deusto. Recuperado de http://biblioteca.sivec.espe.edu.ec/upload/LL_TNTE_4_5_EL_LIDER_DEL_FUTURO.pdf
- Mejía, M. R. (2014). *Módulo Política Educativa*. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
- Mendoza, D. (2011). El Liderazgo Educativo. *Revista Xihmai*, 6(11), 7-20.
- Ocampo, E. (2014). Módulo de Corrientes Pedagógicas. Maestría en Educación y desarrollo Humano. Convenio CINDE – Universidad de Manizales.
- Ortiz, M. C., Mocayo, B., C., y Riaño., A. (2010). Caracterización de las Dimensiones del Liderazgo transformacional en Estudiantes de Pregrado de la Universidad Militar Nueva Granada. *Educación y desarrollo social*. 4(2), 43 – 54.
- Rojas, A. (2006). *Líderes escolares, un tesoro para la educación. Bases de Liderazgo en Educación*. UNESCO. HINENI Fundación.
- Rojas, A. (2011). *El liderazgo docente: piedra angular en la educación de calidad en América Latina*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=15098&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Roldán, O. (2015). Gestión Curricular: Un vasto campo por investigar.
- Sandoval L., Y. (1998). El Liderazgo en el Educador: Avance de una experiencia. *Educación Educadores*, 101-116. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewFile/46/604>



_____. (1999). El liderazgo del educador: una visión antropológica, ética y educativa. *Educación Educadores, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sábana*, 3, 177-196.

Tamayo, A. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, (21), 29-35.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

El Liderazgo Transformador, Reto de la Educación

INVESTIGACIÓN

**Prácticas Pedagógicas que Realizan los Docentes para Promover el Liderazgo en
los Adolescentes de los Grados 6° - 7° y 8° en Dos Instituciones Educativas
Privadas del Valle de Aburrá- 2015- 2016**

Diana Patricia Montoya Tamayo

ASESORA:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

SABANETA

2016



EL LIDERAZGO TRANSFORMADOR, RETO DE LA EDUCACIÓN

Diana Patricia Montoya Tamayo*

RESUMEN

El presente artículo hace parte de la revisión realizada durante la investigación: Prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° - 7° y 8° en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá en el año 2015-2016. En su primera parte se realiza un acercamiento al liderazgo a través de la historia hasta llevar al liderazgo transformador y las nuevas corrientes de liderazgo contemporáneo; en un segundo apartado se aborda como el profesor y la educación están mediadas por los elementos de liderazgo en el quehacer cotidiano en relación con los educandos y se finaliza haciendo referencia de cómo los profesores permiten, facilitan y promueven el liderazgo para la transformación personal, social y académica de los estudiantes.

Palabras Clave: educación, profesor, liderazgo

SUMMARY

This article is part of the review conducted during the investigation: Pedagogical Practices performing teachers to promote leadership in adolescents in grades 6th - 7th and 8th in two private educational institutions Aburrá Valley in 2015 -2016. The first part of an approach to leadership through history to lead to transformational leadership and the new trends of contemporary leadership is made; in a second section is addressed as the teacher and education are mediated by elements of leadership in the daily work in

* Enfermera, Especialista en Cuidado al Adulto en Estado Crítico de Salud, Aspirante a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad De Manizales en Convenio con CINDE. Profesora Ocasional Universidad de Antioquia. E-mail: diana.montoya9@udea.edu.co



relation to learners and ends with reference to how teachers allow, they facilitate and promote leadership for personal transformation, social and academic students.

Keywords: education, teacher, leadership

INTRODUCCIÓN

Este artículo teórico se derivó de la experiencia investigativa recientemente concluida** y se presentó como requisito para optar el título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales–CINDE. En dicha investigación se exploró el liderazgo como una herramienta por incluir en las prácticas pedagógicas que realizan los profesores en la formación de sus educandos, debido esto, a que en la actualidad se detectan numerosos cambios en los procesos de socialización y se reafirma que el aprendizaje en el liderazgo permite afrontar los desafíos del futuro; partiendo de la premisa que el principal reto de la educación está en formar sujetos autónomos, críticos, reflexivos, líderes de su proceso de crecimiento personal y académico; es decir, la misión de todo profesor como guía educativo, es propiciar los elementos para que sus estudiantes vayan construyendo un liderazgo que les permita gestionar su vida personal, familiar, académica y social.

Aproximación Sobre el Liderazgo

Para abordar el tema del liderazgo se debe aclarar que esta palabra no tiene una raíz latina, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo “lead”, el verbo “to lead”, que se refiere a la capacidad de conducir hombres; por lo tanto, como lo afirma

** El artículo es producto de la investigación: Prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° - 7° y 8° en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá en el año 2015-2016. Tesis Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Convenio Universidad de Manizales – CINDE.



Rojas (2006) se puede equiparar que el líder es el conductor y el liderazgo es la conducción.

Realizando un recuento histórico, hay que tener en cuenta que la evolución del ser humano siempre ha estado ligada al concepto de liderazgo y que existen demasiadas brechas sobre el seguimiento de la definición, lo que impide un detallado conocimiento de su desarrollo. El concepto de liderazgo, al igual que el surgimiento de líderes, ha estado asociado a las características socio-culturales de las regiones y a las necesidades específicas de los grupos que la conforman de acuerdo con la época, como lo afirman Páez y Yepes (2004). Un ejemplo más claro de esto, son llamados profetas, sacerdotes, jefes y reyes como modelos de líderes para los pueblos; por esto se puede decir que los primeros registros existentes sobre el tema de liderazgo están presentes en los mitos y leyendas que narran las hazañas de grandes héroes en el desarrollo de las sociedades.

La evolución del liderazgo también ha sido influenciada por acontecimientos de la historia de la humanidad. Ejemplo de esto, como lo afirman Páez y Yepes (2004) fueron los clásicos chinos escritos en el siglo VI A.C.; están llenos de consejos extraordinarios para los líderes del país sobre las responsabilidades para con la gente; siglos después, Nicolás Maquiavelo en el año 1513 en su obra *El Príncipe*, describe el método por el cual un gobernante puede adquirir y mantener el poder político. En el siglo XVIII, con la revolución industrial se dio inicio a la generación de organizaciones productivas dentro del nuevo orden económico, político y social, lo que generó el estudio gerencial centrado en el desarrollo y tecnificación de procesos. En ese mismo siglo, el escocés Thomas Carlyle en uno de sus principales escritos, *Los Héroes*, resalta la importancia del liderazgo en el avance de la civilización. De otro lado, a finales del siglo XVIII la Revolución Francesa induce a un replanteamiento en la concepción del liderazgo difundiendo ideales como la libertad, la igualdad y la fraternidad.

En Alemania de principios de siglo XX, el famoso economista y sociólogo Max Weber, propone uno de los conceptos más importantes en el estudio del liderazgo,



clasificándolo de acuerdo con la autoridad de la siguiente forma: racional o autoridad legal, que descansa en una estructura formal; tradicional, que depende de la creencia en las costumbres reconocidas y aceptadas; y carismático, basado en el heroísmo o ejemplaridad de una persona, como lo menciona Páez y Yepes (2004).

Otro aspecto a considerar, es que desde la literatura de quienes investigan y han escrito sobre el liderazgo, no se han puesto de acuerdo con la connotación específica del término, refiriéndose a éste indistintamente como una habilidad, competencia, capacidad, cualidad, proceso o función, entre otras. Lo que es claro es que el liderazgo hace alusión a las formas cómo las personas se relacionan dentro de un determinado grupo, lo cual indica que es un fenómeno social, ciertamente porque es “un proceso en el cual un individuo influye en otros para comprometerse con la búsqueda de objetivos comunes” como lo afirma Motta (citado Páez y Yepes, 2004, p. 22).

Desde las posturas que aparecen en la literatura actual, se pueden abordar dos grandes tensiones que han permitido describir las tendencias que se han construido teóricamente respecto al liderazgo. La primera es la tensión de individuo-colectivo que describe el liderazgo en torno a la caracterización del líder como individuo, sus rasgos y comportamientos; sin embargo, los desarrollos teóricos y las nuevas exigencias del mundo social han provocado un desplazamiento en el que no existe un solo individuo líder, sino que las características de liderazgo son compartidas por una comunidad. La segunda es comprender el liderazgo como un proceso estático; como ocurría en el enfoque del gran hombre, descrito por Páez y Yepes (2004), en el que se visualiza aquellos héroes que se han destacado históricamente y que cambiaron el curso de la historia, caracterizando la figura del líder a partir de rasgos innatos.

Existen diferentes teorías, modelos, estudios y autores, representativos de cada enfoque de liderazgo, por ejemplo: enfoque del gran hombre, enfoque de los rasgos, enfoque conductual, enfoque situacional, enfoque transaccional y enfoque transformacional. Este último enfoque transformacional fue tenido en cuenta en la



investigación de la cual se deriva este artículo teórico. Ahondando en este enfoque, a finales del siglo XX autores como Burns y Bass (citados por Páez y Yepes, 2004), proponen dos conceptos de liderazgo: el transaccional y el transformacional. En el primero, las transacciones de un líder están dirigidas a estimular intereses colectivos, generar conciencia de la visión y misión de un equipo, desarrollar altos niveles de habilidades y potencialidades, motivar a colegas y seguidores a ver más allá de sus propios intereses para beneficiar al grupo; se trata de un liderazgo que establece metas y objetivos con la invitación de convertir también a sus seguidores en líderes.

En el modelo de liderazgo transformacional, Burns y Bass (citados por Ortiz, Mocayo y Riaño, 2010) postulan que tiene relación con las necesidades humanas, y específicamente con las que se ubican en el dominio del crecimiento personal, la autoestima y la autorrealización. El liderazgo transformacional es colectivo, esto es, que los líderes responden a los propios motivos y buscan las inspiraciones de sus potenciales colaboradores; por lo que no hay líderes individuales, hay un liderazgo como un proceso básico de cambio social, de impacto en la comunidad, la organización y la nación.

A partir de los planteamientos anteriores, Miskel & Hoy en el 2008 (citados por Ortiz, Mocayo y Riaño, 2010) definen las dimensiones del liderazgo transformacional así: la influencia idealizada o carisma, que se construye por medio del respeto y confianza; la motivación inspiracional de creer que los problemas pueden ser resueltos; hay un optimismo al futuro y se ayuda a los seguidores a experimentar pasión y motivación para alcanzar objetivos, la consideración individualizada que presta atención a las necesidades y fortalezas de cada individuo, se establecen líneas de comunicación abiertas para compartir ideas y ofrecer reconocimiento directo a cada uno de sus seguidores de forma individualizada; y la estimulación intelectual que apunta hacia la innovación, la creatividad, la exploración de diferentes estilos de aprendizaje, con posibilidad de cuestionamiento y generación de nuevas formas de hacer las cosas.



Esto confirma que los líderes transformadores reúnen características para lograr resultados mediante: trabajo en equipo, trato personal, confianza, credibilidad, innovación, comunicación de una visión compartida, aprendizajes de las propias experiencias y de las de otros, éxitos, equivocaciones e incertidumbre; además, se comprometen consigo mismos, con lo demás, y están convencidos de que sus ideales son alcanzables y sus comportamientos dan testimonio de dichos ideales. El líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro, como lo expresa Vásquez (2013).

No obstante, el liderazgo en el último siglo se ha teorizado por diferentes autores como Covey, Phillips, O'Toole, Ginebra, Cornejo, Sharma, Blanchard, Wright, Blake, Adams, entre otros, desde las dimensiones de la gestión de los recursos humanos, con propuestas que se han dirigido a la organización empresarial para el logro de metas corporativas por medio de la motivación permanente a los empleados llamados colaboradores, siendo estas conceptualizaciones insuficientes y limitadas para abordar el liderazgo como herramienta que permita la transformación personal y, por consiguiente, favorezca la transformación de la sociedad.

Como consecuencia de lo anterior, desde finales del siglo pasado han surgido nuevas corrientes y denominaciones de liderazgo desde autores como Gallwey, Whitmore, Ravier, Bulk, Gardner, Carnegie, Gómez López, Manz, Sims, Solar, Gautier, Bandler, Grinder, Leider, Goleman, Jobs, Johnson, entre otros, centradas en el desarrollo humano y las potencialidades, como son el superliderazgo-autoliderazgo, coaching, programación neuro-lingüística (PNL) y emprendimiento. En estos procesos de entrenamiento se plantea como objetivo lograr un máximo desarrollo profesional y personal, favoreciendo cambios de perspectivas, aumentando el nivel de compromiso y responsabilidad, en el que el común denominador es ayudar y fortalecer al líder para que cumpla con éxito sus propias metas y, en algunos casos, convierta en líder a otros.



Conviene distinguir que el autoliderazgo es la esencia del liderazgo para Leider (1997), está constituido por un propósito personal, valores, visión y valentía; es el carácter que cada persona aporta al papel de liderazgo, se basa en conocerse a sí mismo y es la esencia de todo cambio individual y de equipo; por consiguiente, los líderes necesitan del autoliderazgo como instrumento de modificación y reacción ante situaciones nuevas, en el que el líder debe afrontar no solamente las amenazas externas del contexto, sino también las amenazas internas como el miedo al fracaso. Sentadas las anteriores premisas, el autoliderazgo es el reto fundamental del liderazgo transformador: una destreza de supervivencia, en el que los líderes deben “examinar continuamente su interior para decidir qué es lo que quieren, qué valoran y para qué quieren ser valerosos” (Leider, 1997, p. 219). El líder que reconoce los cambios es capaz de construir sobre él, y tiene la habilidad de movilizar nuevas formas para el logro de metas.

Respecto al coaching, para el autor Dilts (2004), en términos generales es un asesoramiento personalizado de un proceso de ayudar a personas o equipos de personas para vivir al máximo de sus capacidades, lo que incluye extraer fuerzas, ayudarlas a trascender sus barreras y limitaciones personales para alcanzar lo mejor de sí mismas, y facilitarles que puedan actuar de la forma más eficaz como miembros de un equipo. La metodología del coaching está orientada a los objetivos y no a los problemas; se tiende a estar altamente centrados en la solución, promoviendo el desarrollo de nuevas estrategias de pensamiento y acción, en lugar de tratar de resolver dificultades y conflictos del pasado.

La PNL es un elemento que todo coach debe manejar en su desempeño como líder. El mismo Dilts (2008) especifica que la programación Neurolingüística consiste en potenciar e incrementar las habilidades de comunicación y relación con nosotros mismos y con los demás, lo que se logra con tres principios operativos: tener una marco de resultados orientados hacia el objetivo futuro que se quiere alcanzar, en lugar de hacia el problema que se quiere evitar; utilizar el marco del feedback o realimentación



frente al fracaso; y finalmente, tener un marco de flexibilidad al tener al menos dos opciones antes de empezar a poner en práctica una operación particular.

Por último, se vislumbra el emprendimiento como herramienta del liderazgo, que requiere de una firme voluntad de llevar a cabo una aventura, generalmente de tipo laboral. Los emprendedores tienen una visible e inconfundible voluntad de ser sus propios jefes, de crear sus proyectos profesionales y no lo cambiarían por ningún puesto en una empresa. Los emprendedores tienen rasgos como una energía inagotable derivada de la ilusión, el reto y la fe ciega en su proyecto y en sí mismos, una tendencia a la toma de decisiones rápidas y relativamente de forma impulsiva, una alta creatividad y visión de negocio, una alta flexibilidad y adaptabilidad, una gran versatilidad comunicativa, una tolerancia al riesgo y la incertidumbre, así como a la frustración, una enorme dedicación de tiempo y esfuerzo a su proyecto y, entre otras, un gran acierto para elegir colaboradores, como lo expresa el autor Segarra (2007).

Cabe especificar que las anteriores nuevas corrientes fortalecen el liderazgo con elementos desde el desarrollo humano para el logro de metas y potencialización de la felicidad de las personas, dejando de lado la corriente gerencial que durante tantas décadas limitaron al liderazgo a una herramienta de directivos y empresarios con fines lucrativos y organizacionales únicamente.

La Educación y El Liderazgo del Profesor

Para Freire (1983), la educación es un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo, en el que conocer es un proceso colectivo y no individual que involucra la conciencia, el sentimiento, el deseo y la voluntad. El autor distingue cuatro dimensiones de la educación: educar es conocer críticamente la realidad, educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad, educar es formar sujetos de dicho cambio, y educar es diálogo. De igual modo, considera que la educación, por sí misma, no cambia el mundo, pero sin ella es



imposible hacerlo; por consiguiente, los actores involucrados en este proceso deben asumir un compromiso ético y político, que conlleve a la construcción de un mundo más justo, siendo la realidad tanto el punto de partida de la educación, como el punto de llegada.

En los últimos años, las investigaciones en torno al tema de liderazgo han aumentado y se han centrado en analizar la figura del líder, el liderazgo escolar desde el papel y funciones de los equipos directivos, y el liderazgo de los profesores para dar respuesta a los problemas escolares. Analizando el liderazgo desde la enseñanza, se han encontrado investigaciones que han ratificado la evidencia de que los establecimientos educativos requieren de líderes que piensen en un futuro diferente y que sean capaces de conducir a sus comunidades hacia dicha meta. Estas investigaciones han sido realizadas por diferentes organismos de las Naciones Unidas, según Rojas (2011).

A finales de 1980, el investigador Marzano (citado por Rojas, 2011) identificó que una de las causas del buen desempeño de las escuelas de bajos recursos económicos de Estados Unidos era por ejemplo, la existencia del factor profesor comprometido; no obstante, poco se ha investigado sobre la formación en liderazgo, su relación con el desarrollo humano, con la posibilidad de crear actitudes y aptitudes para la autorregulación emocional y para el desarrollo de proyectos de vida individuales y colectivos.

No está por demás ilustrar, que desde 1997 en Latinoamérica se cuenta con La Red de Liderazgo Escolar (2016), coordinada por la Oficina Regional para la Educación para América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura OREALC/UNESCO, la cual tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las competencias de liderazgo de los directores de centros escolares y sus equipos de dirección en las escuelas de América Latina y el Caribe. Esta red, se enmarcó en uno de los focos del Proyecto Regional de América Latina y el



Caribe (PRELAC), con el fin de alcanzar las metas de la iniciativa mundial Educación para Todos.

Agregado a lo anterior, se han generado informes internacionales como el de la UNESCO (2012) y el de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2013), que identificaron la función del liderazgo escolar como clave para asegurar la calidad de la educación. Es por esto, que la formación en liderazgo se convierte en un elemento de transformación social, en el que el profesor, a partir de sus prácticas pedagógicas se convierte en un gestor activo de la calidad académica en las instituciones educativas.

Desde las diferentes perspectivas pedagógicas, al profesor se le han asignado diversos roles en su quehacer, como el ser transmisor del conocimiento, animador, supervisor, guía en el proceso enseñanza-aprendizaje, e incluso el de investigador educativo; reconociendo así al profesor como el profesional con la competencia y la responsabilidad de reconocer el sentido de los lenguajes y las emociones presentes en las interacciones, para recrear situaciones favorables en los procesos de aprendizaje significativo. De otro lado, el profesor realiza en su práctica pedagógica un elemento de liderazgo, descrito por Gordon (1998), el cual consiste en demostrar comprensión, empatía aceptación al escuchar activamente a sus estudiantes, debido a que no habrá aprendizaje hasta que se reconozca los sentimientos, es decir, hasta que no se establezca una enseñanza afectiva.

Por lo anterior, no es exagerado decir que, el más valioso objetivo de los profesores como líderes educativos, es contribuir a que los educandos logren el desarrollo de características personales para construir y formarse en el liderazgo, asegurando así la posibilidad de que actúen desde principios éticos para mejorar sus vidas, y por consiguiente contribuyan al mejoramiento de la sociedad en la que viven. Al respecto, no cabe duda que la educación como elemento de transformación social, permite que el liderazgo sea un tema de interés, mucho más cuando el panorama se ha



visto afectado a través de la historia por las incongruencias en el actuar de reconocidos líderes sociales como políticos, religiosos, gobernantes y hasta empresarios, lo que ha generado un deterioro en los valores sociales, la pérdida de credibilidad y la confianza en los otros.

Carnegie (2012) expresa que hay un vacío de liderazgo en el mundo, en las instituciones más importantes como el gobierno, la educación, los negocios, la religión y el arte; ciertamente porque estos estamentos han sido reinventados desde la revolución tecnológica producto de la globalización, en que propiamente la gente está desconectada de sus raíces, se siente incertidumbre por el futuro, y la capacidad de mantener relaciones humanas se pierde cada vez más rápido.

Sin embargo, y tal vez por eso mismo, la preocupación por mantener las relaciones humanas es tan valioso hoy día, de tal modo que educar en liderazgo transformador favorecería la revocación de sentimientos en los estudiantes, como el desengaño y la frustración hacia el mismo sistema educativo, económico, social, político, religioso y hasta familiar; en los que ven defraudados frecuentemente las oportunidades de mejoramiento de sus vidas, la realización de sus proyectos, o simplemente expresar públicamente sus propias ideas. Ciertamente el liderazgo transformador permite salir de la corriente del neoliberalismo en la que se administran las emociones-pasiones de las personas, al ser manipuladas por el sentimiento del miedo para evitar momentos de transformación personal; es decir, de transformación social indirectamente.

Concretamente, si el educador es una persona íntegra, en el que los valores que guían su vida coinciden con los propios de su quehacer profesional, es competente en lo pedagógico y por lo tanto, en la didáctica, su labor educativa será para sus estudiantes y colegas un ejemplo; será una persona que genere un perfil de confianza y credibilidad, herramientas indispensables para agenciar liderazgos.



El liderazgo Transformador a Partir de la Educación

El liderazgo tiene una dimensión ética cuando permite que las potencialidades de las personas se orienten hacia el bien común y al reconocimiento de las realidades de sus contextos. No es posible un educador sin características de liderazgo; tanto el educador como el líder, guían, acompañan, orientan, conducen, enseñan caminos y dan testimonio. El profesor que promueve el liderazgo transformador en sus estudiantes, desde las prácticas pedagógicas que realiza, permite mediante la motivación: el auto-crecimiento, la iniciativa, la toma de riesgos, las responsabilidades sobre el actuar, el desarrollo de la capacidad de dar, de comunicar, la autonomía, la solidaridad, la convivencia y la inclusión; además, el profesor que toma como reto en su quehacer incluir el liderazgo transformador trabaja para que el educando reconozca la influencia del pasado y aclare su presente, y a partir de estos dos elementos, tome conciencia de las posibilidades con las que cuenta para construir su futuro.

Al hablar de la autonomía que promueve el liderazgo transformador, la educación puede domesticar o liberar como lo plantea Freire (1967). De un lado, puede servir para formar la fuerza del trabajo que demanda el capital; y por otro, puede propiciar la autonomía del sujeto educativo, crear capacidades para la autorregulación y el desarrollo humano y social sustentable. Sin duda, en la escuela, las prácticas pedagógicas, el proyecto educativo institucional, las relaciones cotidianas entre profesores, estudiantes y pares, configuran el medio sociocultural favorable o no al desarrollo de la autonomía y de las capacidades cognitivas, sociales, prácticas y éticas en las personas. Sumado a lo anterior, para la UNESCO (citado por Rojas, 2006), un buen liderazgo posibilita la transformación de los sentimientos, las actitudes y las opiniones, así como las prácticas, con el propósito de contribuir al mejoramiento de las condiciones del entorno escolar y social; por lo que se puede afirmar que son los profesores aquellos profesionales capaces de crear situaciones en las que se propicien aprendizajes significativos, humanos y transformadores.



En la humanización de la educación, Ruiz (2009) señala “que los diferentes contextos en los que se escenifica el hacer educativo, dejan entrever que nos encontramos en un momento de reconceptualización del liderazgo en las instituciones educativas, justificado esto, por la necesidad de generar cambios exitosos que logren educar en las capacidades necesarias del ser, el hacer y el saber, brindando a sus diferentes usuarios la oportunidad de ser polivalentes, solidarios y transformadores de contextos” (p. 50).

Se considera que al incluir el liderazgo transformador en la educación como herramienta para gestionar cambios y promover un mejoramiento en los dominios del saber, el ser o el hacer, es la escuela el ambiente en el que se puede formar en liderazgo, ya que los estudiantes empiezan su transformación personal, comienzan a hacer parte de grupos sociales, se abren al conocimiento de sí mismos, de los demás y del mundo a su alrededor; en este sentido, el profesor es el mayor agente motivador y que influye en la consecución de las metas a corto, mediano o largo plazo en sus educandos, por lo que se convierte en un líder inspiracional.

Al respecto, Goleman (2004) afirma que un líder cuenta con habilidades y actitudes que están directamente arraigadas en disposiciones éticas: unas son las habilidades de auto-gestión como el conocimiento de sí mismo, la autorregulación, la motivación, y otras con la capacidad de relacionarse con los demás y las habilidades sociales. Dicho lo anterior, la escuela uno de los espacios sociales en los que se favorece el desarrollo de las habilidades mencionadas; por consiguiente, el liderazgo transformador debería asumirse como una acción humana fundamentada en el ser, porque la persona es el origen y la meta de toda acción que pretenda ser humana y humanizadora, como lo afirma Sandoval (1999).

En esta misma dirección, Granado (2007) retoma las contribuciones que hizo Freire sobre la educación como concientización, lo cual supone despertar la conciencia, desarrollar la capacidad crítica y creativa para descubrir el mundo, y comprometerse con



la lucha por la humanización de la sociedad; por lo que se infiere que el liderazgo posibilita el agenciamiento hacia el compromiso de mejorar la sociedad en la que se vive, con la meta de que todos ganen y no unos pocos.

Por otra parte, autores como Gorrochotegui (2006) afirman que el talento del liderazgo personal se configura gracias al desarrollo de competencias, cuya misión es lograr el autoliderazgo. Algunas de estas competencias son: negociación, comunicación efectiva, trabajo en equipo, creatividad, espíritu emprendedor, confianza, pensamiento estratégico y toma de decisiones. Estos rasgos van configurando al líder mediante un proceso dinamizador, por lo que no se debe concebir el liderazgo transformador como una característica de la personalidad, sino que es el empoderamiento de ciertas competencias, habilidades, destrezas o capacidades en diferentes momentos del ciclo vital humano, y que se modifican según el proyecto de vida social, personal y académico de las personas.

Al respecto, de los resultados conseguidos en la investigación de la cual se deriva este artículo, se encontró que un alto número de los profesores participantes desde sus prácticas pedagógicas encaminadas a promover el liderazgo en los estudiantes, parten del mismo desarrollo humano, del perfeccionamiento y descubrimiento de potencialidades, del reconocimiento y la comprensión del otro, promoviendo el desarrollo personal, el descubrimiento de valores, de capacidades intelectuales y sociales en los educandos; ciertamente porque el profesor que profesa un aprendizaje significativo es aquel que en sus prácticas pedagógicas trasciende el contenido curricular.

De otro lado, para mejorar la comprensión de como el liderazgo transformador parte de la potencialización del desarrollo máximo de las personas, se hablará de cómo el desarrollo humano ha sido abordado desde diversas perspectivas: de las necesidades, de las capacidades y de las potencialidades. Desde la perspectiva de las necesidades, Neef et al. (2000) afirman que el desarrollo tiene que ver con las personas, y no sólo con



los objetos; por lo tanto, el propósito esencial de todo proceso será procurar la adecuada satisfacción a la mayor parte de las necesidades humanas fundamentales con el fin de lograr el desarrollo integral que garantice la calidad de vida de las personas, la que se conoce como la teoría del desarrollo a escala humana.

En segundo lugar, para Nussbaum (2012) el desarrollo humano es definido desde las capacidades que son espacios de libertad y elección, resaltando que pretenden ser principios políticos básicos para estructurar tanto el derecho constitucional como las políticas públicas de un Estado, que aspiren a la justicia social, cuya fuente fundamental es la dignidad humana. Nussbaum (2006) distingue dos dimensiones de las capacidades: una interna, en la que la persona tiene que estar preparada para participar del proceso mediante la educación, el cuidado de la salud y el soporte emocional; y otra externa, en la que está preparada para hablar o pensar libremente, pero puede verse impedida por causa de agentes sociales e instituciones que limitan la posibilidad del disenso. Para Nussbaum (2008), la capacidad de emplear los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar, así como de hacer todo eso de una forma verdaderamente humana, es decir, de manera moldeada y cultivada por una educación adecuada, posibilita ser capaz de emplear la propia mente bajo la protección de las garantías de la libertad y de expresión.

En una tercera perspectiva, Sen (2000), se refiere al desarrollo humano que implica pensar en la integralidad de los sujetos, en la promoción de sus potenciales, en el aumento de sus posibilidades y en el disfrute de la vida misma. Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan sacar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses; desde esta perspectiva, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore, dejando claro que este desarrollo va mucho más allá de intereses económicos. Para el autor, el enfoque del desarrollo humano permite el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía, en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma. Destaca las capacidades humanas más esenciales para el desarrollo humano: disfrutar de una vida larga y



saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad; sin estas capacidades, las oportunidades de muchas personas se ven limitadas y sin posibilidades para acceder a otras opciones que le den valor a su vida.

Visto el desarrollo humano como el aumento de la riqueza de la vida humana, en lugar de la riqueza de la economía, es indispensable el respeto de los derechos humanos y de las libertades de los individuos, para que de esta manera puedan desarrollar la autonomía para elegir y participar en la toma de decisiones que les afectan; este es el elemento que une el liderazgo transformador con el desarrollo humano y social que un profesor busca con sus estudiantes adolescentes, en los cuales el deseo por ser parte de diferentes grupos sociales hace en muchas ocasiones que se limite o potencie características de liderazgo personal y social. En suma, el liderazgo transformador tiene relación directa con la educación, porque permite el desarrollo humano desde el ser, el entorno, el otro y la cultura, en el que las personas están constantemente desplegando sus capacidades personales y sociales, por ello el liderazgo se convierte en un reto para la educación de hoy día.

CONCLUSIONES

El educador promueve el liderazgo transformador al ejercitar en sus estudiantes elementos tales como: la autonomía de decidir y de participar, en la que se desarrolla la capacidad de llegar a acuerdos y de concertar; el auto-liderazgo al suscitar la capacidad de agenciamiento, entendida esta como la capacidad de posicionar los puntos de vista y formas de ser, al reconocerse por medio de la voz y del cuerpo; y la motivación al generar posibilidades del logro de metas personales y colectivas, en las que la voluntad, la innovación, la pasión y la creatividad son necesarios.



Entre las estrategias pedagógicas que puede el profesor utilizar con sus estudiantes para el logro de lo anterior, estarían el trabajo colaborativo con la elección de participar en diferentes espacios de socialización ya sea de tipo cultural, deportiva, artística, política, académica o espiritual; la asignación de roles y responsabilidades tanto dentro como fuera del aula, lo que permitiría a los estudiantes que propongan, innoven y tengan la autonomía de participar y dar a conocer sus propias ideas; dar herramientas para la expresión acertada de emociones-sentimientos-pasiones, con el uso de elementos de la PNL como el establecer la afinidad con un grupo, uso de meta-mensajes, uso de señales micro conductuales y habilidades de comunicación no verbal; y sobre todo el desarrollo de capacidades sociales como la escucha para el reconocimiento del otro como igual y diferente, y la expresión de sentimientos.

Carnegie (2012), se puede ser líder si se recibe el entrenamiento y la preparación necesaria, lo que para los profesores resulta importante desde sus potencialidades, competencias, prácticas, saberes y actitudes fomentar un liderazgo transformador con sus estudiantes, con lo que les daría herramientas para valorarse como personas, ser sujetos capaces de superarse continuamente, con altos niveles de motivación, habilidades sociales, capacidad de planeación y ejecución, que busquen el bien común, que permita el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de crear, recrear y transformar; se insiste en que el liderazgo es uno de los factores claves para el desarrollo de la educación y el progreso de la sociedad; porque como dijo el filósofo Henry Brooks Adams, “un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede decir dónde acaba su influencia”.

Finalmente, generar espacios de posicionamiento de los estudiantes frente a la realidad y darles herramientas para un liderazgo transformador es uno de los principales retos de la educación. Así mismo, la búsqueda de alternativas para la acción social transformadora que se espera en la sociedad y el reconocer que los profesores tienen un gran influjo en la construcción de las metas y las motivaciones de los demás, se convierte en una responsabilidad ética y social.

REFERENCIAS

- Carnegie, D. (2012). *Maestría en Liderazgo*. Colombia: Randon House Mondadori.
- Dilts, R. (2004). *Coaching, Herramientas para el Cambio*. Barcelona: Ediciones Urano.
- _____. (2008). *El arte de comunicar: PNL para hacer presentaciones eficaces*.
Barcelona: Rigden Institut Gestalt
- Freire, P. (1967). *La Educación como práctica de la libertad*. F.C.E.
- _____. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (2004). *¿Qué hace un líder?* Harvard Business Review School Publish Corporation. América Latina.
- Gordon, T. (1998). *Líderes Eficaz y Técnicamente Preparados*. México: Diana.
- Gorrochotegui A. (2006). De los “rasgos” a las “competencias” de liderazgo. Una descripción teórica. *Revista Educación y Ciencias Humanas, XIV(26-27)*, 15-32.
- Granado. T. (2007). Apuntes que señalan una nueva concepción educativa. En: Freire, P. *Contribuciones para la pedagogía*. Gadotti. M. et al. (Comps.). Buenos Aires: CLACSO.
- Leider, R. (1997). La tarea fundamental del liderazgo: el autoliderazgo. En Hesselebein, F., Goldsmith. M., Beckhard. R. *El líder del Futuro*. (217-277). España: Ediciones Deusto. Recuperado de http://biblioteca.sivec.espe.edu.ec/upload/LL_TNTE_4_5_EL_LIDER_DEL_FUTURO.pdf
- Neef, M., Elizalde, H., y Hopenhayn, M. (2000). *Desarrollo a escala humana: Una opción para el futuro*. Chile: Cepaur, Fundación Dag Hammarskjold.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- _____. (2008). *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, traducción del inglés de Albino Sánchez Mosquera. Barcelona: Espasa, 266 pp.



- Presentación realizada en el IV Congreso Internacional de Salud Pública: GLOBALIZACIÓN, ESTADO Y SALUD. Publicado en Revista Futuros No. 14, 2006 Vol. IV <http://www.revistafuturos.info>
- OCDE. (2013). *Panorama de la educación 2013*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>
- Ortiz, M. C., Mocayo, B., C. y Riaño, A. (2010). Caracterización de las Dimensiones del Liderazgo transformacional en Estudiantes de Pregrado de la Universidad Militar Nueva Granada. *Educación y desarrollo social*, 4(2), 43–54.
- Páez, I. y Yepes, G. (2004). *Liderazgo: evolución y conceptualización*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Red de Liderazgo Escolar de la ORALC/UNESCO y de Comunidades o Redes Amigas. (2016). Recuperado de <http://www.liderazgoeneducacion.org/>
- Rojas, A. (2006). *Líderes escolares, un tesoro para la educación*. Bases de Liderazgo en Educación. UNESCO. HINENI Fundación.
- _____. (2011). *El liderazgo docente: piedra angular en la educación de calidad en América Latina*. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=15098&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ruiz, M. (2009). Liderazgo para la innovación educativa. *Revista QUID 11 Investigación, ciencia y tecnología*, Septiembre, 49-54.
- Sandoval L., Y. (1999). El liderazgo del educador: una visión antropológica, ética y educativa. *Educación Educadores, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabán*, 3, 177-196.
- Segarra, O. (2007). *Los 15 círculos del autoliderazgo*. Barcelona: Gestión 2000.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- UNESCO. (2012). *Compendio Mundial de la Educación*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-sp.pdf>
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 11(1), 73-91.



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Las prácticas pedagógicas ejes de transformación social

INVESTIGACIÓN

**Prácticas Pedagógicas que Realizan los Docentes para Promover el Liderazgo en
los Adolescentes de los Grados 6° - 7° y 8° en Dos Instituciones Educativas
Privadas del Valle de Aburrá- 2015- 2016**

Lina María Álvarez Urdinola

ASESORA:

Sandra Elizabeth Colorado Rendón

SABANETA

2016



LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EJES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL*

Lina María Álvarez Urdinola *

RESUMEN

En este artículo se exponen los planteamientos sobre las prácticas pedagógicas en el ámbito educativo, apoyados desde las teorías acerca de las mismas desde autores como Freire, Cajiao, Liesveld and Miller, Zaccagnin, Giroux e Iafrancesco. Se propone la reflexión de estas prácticas y se situará algunas consideraciones importantes para su implementación en la escuela.

Palabras Claves: docente, práctica pedagógica

ABSTRACT

This article describes the approaches to teaching practices in education, in turn, theoretical considerations about them from authors such as Freire, Cajiao, Liesveld and Miller, Zaccagnin, Giroux and Iafrancesco be presented exposed. Reflection of these

*Este artículo se deriva del trabajo de investigación Prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover el liderazgo en los adolescentes de los grados 6° - 7° y 8° en dos instituciones educativas privadas del Valle de Aburrá en el año 2015-2016, presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con CINDE, sede Sabaneta.

** Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y Crítico Creativo, Aspirante a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Docente Colegio Colombo Británico Medellín E-mail: lina_m_alvarez@hotmail.com.



practices will be proposed and some important considerations for implementation will be at school.

Key work: teacher, teaching practice

INTRODUCCIÓN

Tras un minucioso proceso de observación y seguimiento a la práctica docente a un grupo de pedagogos de los grados sexto, séptimo y octavo de dos instituciones educativas del Valle de Aburrá, se logró visibilizar el lenguaje verbal y no verbal desde ambos extremos del proceso comunicativo: docente-estudiante; estudiante-estudiante, docente-docente. A lo largo del artículo se abordará la temática sobre la manera en que las prácticas pedagógicas promueven la transformación de los adolescentes, en la personalidad del docente, sus cualidades académicas o su constante motivación hacia el cumplimiento de las metas de sus estudiantes, son algunos elementos visibles que bien pueden definir un pedagogo-líder.

En primera instancia, se parte del concepto mismo de educación y cómo la misma está asociada a un proceso comunicativo del que hacen parte docentes, estudiantes y comunidad educativa. En el salón de clase se hallan frente a frente docente y estudiantes; el primero se cree poseedor de un capital argumentativo que los segundos necesitan conocer. Los estudiantes, en su resistencia cultural, harán lo posible por entorpecer el proceso. En términos de Paulo Freire, “enseñar exige saber escuchar” y en ese orden de ideas el modelo tradicional de educación tiende a repetir el esquema ejemplificado. El mismo autor, en otro apartado de su texto, *La pedagogía del*



Oprimido, afirma que en este monólogo el profesional, dueño del conocimiento termina por contestar a preguntas que los alumnos no han hecho.

Para iniciar es importante hablar de que la educación es un proceso de la vida que permite a la persona integrarse en la sociedad, éste se inicia en la familia en la cual la formación de valores es determinante para el desarrollo de la personalidad del ser y se fortalece en ésta, ya que se acoge a la persona como individuo y ciudadano en una sociedad.

El docente debe reaprender de su propia práctica, contrastarla con las de colegas en su misma área de conocimiento y alimentarla con la lectura de investigaciones pedagógicas publicadas en diferentes referencias bibliográficas como libros, bibliotecas y revistas indexadas. El docente debe aprender cada día para enseñar a sus estudiantes a formular más preguntas y responder menos enunciados, invitar a la psico-creatividad desde el ejercicio mismo de rastrear el conocimiento. La generación que se prepara para encauzar las metas del país debe tener un horizonte formativo estructurado desde la pregunta y no desde la única respuesta; el estudiante debe tener un profesional que le oriente en el camino que lo conducirá hacia el conocimiento y no uno que le ofrezca regurgitado la información; como bien lo afirma Freire “es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta”.

Qué es la Educación?

Es un proceso humano y cultural complejo, para establecer su propósito y definición es necesario considerar la condición de la naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su



vinculación e interdependencia con los demás y con el conjunto. La educación presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de la forma de pensar. Teniendo en cuenta esta reflexión acerca del ejercicio docente vale la pena hacer un acercamiento a que es la educación vista desde diferentes autores.

Según Cajiao (2015), la educación es un proceso de una enorme complejidad que en ningún caso puede reducirse a la adquisición de unas competencias cognitivas en el ámbito formal del sistema escolar. De otro lado, es cada vez más claro que la educación es el resultado de una extensa red de interacciones sociales que propician aquellos aprendizajes capaces de incorporar culturalmente a las personas, haciéndolas participes de los modelos de comportamiento que resultan pertinentes para desenvolverse en la sociedad.

Los modos de relación tienen que ver con el lenguaje, la actitud corporal, la modelación de las emociones, la moda, las percepciones compartidas de la realidad, los rituales de poder, el sentido de lo festivo, los gustos estéticos, el horizonte de los deseos y una afinidad de manifestaciones simbólicas que usualmente no pasan por las aulas de las instituciones. En este extenso universo de la cultura se configuran las prácticas cotidianas que establecen la relación de los individuos consigo mismos, con los demás, con la ley y con los contextos institucionales en los cuales debe desenvolverse.

El profesional en educación debe ser un observador agudo, atender a los centros de interés de sus estudiantes para darle forma a las diversas metodologías que empleará para transmitir su conocimiento. Lo anterior sin desconocer las ideas previas; si bien es cierto que la información enciclopédica no hace parte del grado a quien se dirige, también lo es que no llegaron por primera vez al salón de clase o a la sociedad. Cada



estudiante teje relaciones de conocimiento con sus padres, pares y formadores, por lo tanto, su información es válida y fundamental en el proceso comunicativo.

Según León (2007), la educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre, así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la educación demanda disciplina, sometimiento, conducción, y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad.

Teniendo en cuenta esta definición de que hace León (2007), se puede decir que la educación reconoce una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción del mundo y una manera de satisfacer las necesidades humanas, necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir.

Enmarcar las prácticas pedagógicas dentro de esta visión de Paulo Freire, plantea interrogantes sobre las mismas que tienen que ver con el docente como ser humano, su compromiso con la transformación no solo de los educandos sino en sí mismo, así como su aporte a la construcción de un tejido social mucho más justo e incluyente. Igualmente trascendería al sistema educativo de una sociedad obligando a la revisión crítica sobre el papel de las instituciones formadoras de docentes, la visión y compromiso de las instituciones educativas frente a las prácticas pedagógicas y como marcan tendencias en el momento de desarrollar el quehacer del docente.

Importancia del Docente en las Prácticas Pedagógicas

La práctica pedagógica en un primer momento fue entendida como medio de aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación, con el correr de los tiempos, la indagación sistemática y los procesos de reflexión le han permitido una evolución a nivel teórico y de proyección práctica; los docentes desde su autorreflexión crítica, planeación y accionar estratégico han llegado a concientizarse de las fortalezas y necesidades de los estudiantes y de ellos mismos. A esto se añade que la práctica pedagógica en cuanto se vincula a un proceso de reflexión se pregunta por el ¿cómo enseñar?, ¿a quienes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar?, todo esto en procura de fortalecer la relación consigo mismo a través de otro, para conocerse y cuidar de sí mismo como lo expresa Guyot (1992), conviene subrayar que la práctica pedagógica lleva a una relación humana de persona a persona. Con ello se llega a considerar la praxis como un fenómeno “absolutamente antropológico”, se ocupa de los problemas humanos, capaz de comprender inteligentemente la situación; “al hombre le incumbe la praxis en la medida en que la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta a su vez emana de un afán y de una reflexión que impone el fin del obrar” (Gómez, 1999, p. 92).

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1971, p. 31), la praxis es fundamental en el interés cognitivo emancipador, puesto que le permite comprender los elementos básicos de la actividad del hombre: acción y reflexión, que para los procesos emancipadores se constituyen en intereses claves del conocimiento. “todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”. Ahondando más en el pensamiento de Freire, la praxis se desarrolla en lo real y no en el mundo imaginario; lo real es el mundo de la interacción “social o cultural” que se construye y reconstruye a partir de la praxis. La reflexión como elemento esencial de la praxis empodera al hombre para que objetive el mundo, lo comprenda y lo transforme mediante su trabajo; en el campo pedagógico el objeto de la acción es la realidad social y humana que debe ser transformada desde la reflexión



crítica, razón por la cual la praxis construye un significado a las cosas en una interacción social mediante las reflexiones sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico. De allí que la formación sea “el lugar de encuentro con la palabra del otro, con el pensamiento, en el acto mismo de una mutación multiplicadora de prácticas educativas”.

Pero quien es un docente, según Liesveld & Miller (2005), es un ser dotado de autoridad pedagógica que genera estrategias flexibles para responder a distintos estilos de aprendizaje, el que inculca de manera intensa comportamientos y emociones como compartir e incluir, promueve actividades y saberes que empodere a sus estudiantes de sus decisiones y saberes contextualizados con sus intereses. Esta visión de un docente se cruza con el concepto de Freire sobre enseñar, la cual exige seguridad, capacidad profesional, generosidad, respeto a la autonomía y saberes de los educandos y la enseñanza con el ejemplo. En la vida escolar estos elementos conceptuales solo se pueden evidenciar en las prácticas que realizan los docentes. Por esto, se puede decir que el docente del siglo XXI debe proponer clases innovadoras, temáticas que inicien con una pregunta desestabilizadora, una situación problematizada y que permitan al estudiante elaborar diferentes caminos para llegar al resultado. El uso de estas prácticas será una herramienta que transforme metacognitivamente a estudiantes y docentes.

Es evidente que el docente no sólo enseña lo que sabe, los estudiantes aprehenden de sus profesores primordialmente, lo que ellos son, lo cual se manifiesta en el tipo de interacciones que con sus actitudes y actuaciones los docentes agencian en el ambiente educativo. Dada la importancia que el estudio de las prácticas pedagógicas y algunos textos, se presentarán algunas consideraciones generales sobre estas.



Qué es Práctica Pedagógica?

Para continuar la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas, conviene mirar diferentes conceptos sobre las mismas, se puede decir que se desarrolla con la aplicación de ciertos conocimientos, teniendo en cuenta que es una acción que tiene un objetivo determinado, una evaluación y lo más importante es que es un elemento inspirador y un desafío.

Si miramos las prácticas de un docente en formación, normalmente estas se limitan a tres semestres; uno inicial de observación y reconocimiento de las realidades escolares con una permanencia limitada de tiempo, en algunos casos se estipula cuatro horas por semana. Un segundo semestre para diseñar un proyecto pertinente dentro de la institución, con un promedio de ocho horas semanales y finalmente la ejecución del proyecto con veinte horas semanales. Bajo este modelo de prácticas muy seguramente el futuro docente solo logrará afianzar elementos de diseño curricular y didáctica, circunstancia que permitiría intuir que el futuro maestro posiblemente durante sus primeros años de práctica profesional estaría definiendo y mejorando su estilo propio de práctica pedagógica.

Aquí conviene revisar críticamente los propósitos y principios de las instituciones educativas en sus programas de formación de hacia estos. Si miramos la relación de la interacción del futuro docente con estudiantes se reduce a solo un semestre o un diez por ciento de su tiempo de formación, lo que resulta mínimo frente alto porcentaje de formación conceptual. Dentro del lineamiento de Freire de respetar los saberes de los educando, la corporización de la palabra con el ejemplo, el respeto a la autonomía del ser del educando, desarrollo de seguridad, capacidad profesional y generosidad, saber escuchar, seguro son competencias para un futuro educador con sentido crítico de su profesión y el obtener un nivel de desempeño de estas tomaría más



de un semestre de práctica interactiva con estudiantes. A partir de este apartado se profundizara en las prácticas pedagógicas y la importancia que estas tienen.

Según Restrepo y Campo (citados por Barrero y Mejía (2005), la práctica pedagógica de es aquella en la que se encuentran los saberes que giran alrededor de la subjetividad. Es aquel escenario en el que el educador dispone de los elementos de su personalidad académica en el cual esta lo relacionado con su saber didáctico, disciplinar y pedagógico a la hora de reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula y en lo personal utiliza elementos como el discurso y las relaciones intra e interpersonales, para obtener el éxito con la población a la cual va dirigida su conocimiento. El desarrollo de estas capacidades para la generación del ambiente escolar, el acogimiento y el cuidado de los estudiantes hagan posible que éstos sean felices mientras aprenden, requiere no solo de saber que enseñar.

Según Zaccagnini (2008), las prácticas pedagógicas son productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogíaa.

Acá el sujeto es entendido como un ser histórico, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos. El docente comunica, enseña, produce y reproduce significados, se relaciona con el conocimiento, evalúa, permite recompensas, entre otros.



Otra definición de práctica pedagógica es que es aquella que hace referencia a los espacios y acciones que se generan en la labor docente, reúne todas las estrategias e interacciones, discursos, experiencias, conocimientos que el docente utiliza en el proceso de formación, enseñanza aprendizaje; involucra también las diferentes didácticas y metodologías propias del docente que apuntan a la formación del individuo. También se puede afirmar que esta práctica partirá del reconocimiento del otro, haciendo un llamado a los docentes para que acepten el reto de actualizar sus maneras de proceder, que respondan al momento actual que está viviendo la sociedad, ya que los que pretenden renovar la educación no pueden seguir actuando dentro de los lineamientos de una pedagogía tradicional.

Además de tener en cuenta la definición anterior son las prácticas pedagógicas que realizan éstos, las que definen la producción, transmisión y construcción de saberes en el aula y surgen a partir de la reflexión sobre la praxis que cada uno hace. Vale decir que las prácticas pedagógicas son definidas, según Restrepo y Campo (citado por Barrero y Mejía 2005), como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, en la cual el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando a desarrollar líderes en el contexto educativo.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas se convierten en un espacio de liderazgo, participación y fomento de conocimiento y las competencias del saber, conocer, saber hacer y la más importante el saber ser, pues de esta dependerá la calidad de vida del educando que va a enfrentarse a una sociedad en la que el ser competente requiere una integralidad en la que el ciudadano sepa actuar frente a las demandas actuales de la misma. Los estrechos límites de la teoría y la práctica educativa tradicional, según Giroux (2013), distancian al profesional, que tiene un cúmulo de información, del estudiante, que en el esquema tradicional, está en condiciones de inferioridad y con



necesidad de obtener dicho conocimiento. (citado por Parra, A. M., Vallejo, C. S. y Loaiza. Y. E, 2013):

Los maestros de hoy se encuentran frente al reto de cambiar los parámetros que han regido la educación durante años y, de igual manera, transformar las prácticas educativas desde una pedagogía humanizadora que priorice la persona como principio y fundamento de la educación. (GIROUX, 2013, 108).

La fundamentación de la práctica pedagógica es la que permite avanzar en el que hacer del educador, en la construcción de una reflexión crítica. Agregando a lo anterior, se puede afirmar que la relación cultura – educación se resuelve logrando diferenciar la educación de la cultura escolar; es decir, la educación procura una integración a la vida y para la vida y la escolaridad, como práctica impone un discurso escolar sobre el discurso educativo; con lo que se opera una inversión del sentido educativo, ya que existen una serie de valores, ideas y pautas de comportamiento que son aprendidos fuera del ámbito escolar. Además, se percibe que las prácticas pedagógicas deben estar acordes con el entorno cultural y social, deben salir del aula y explorar diferentes entornos sociales; la educación debe ser coherente con el escenario socio cultural.

Por otro lado, el ejercicio de la docencia debe partir de una concepción de lo que realmente se hace, ya que a partir de un proceso de reflexión, se está evaluando constantemente el que hacer pedagógico con el fin de hacerlo más significativo. Debe estar centrada en su quehacer diario teniendo en cuenta los escenarios en los que ocurre, comprender un mundo simbólico en el cual se entrelazan un conjunto de relaciones significativas, en se cree, se transmite y se difunde su compromiso a través del conocimiento, el desarrollo humano y la transformación. Esta transformación debe ser social, para participar en la solución de problemas y que cumpla por lo menos con tres condiciones: fundamentación teórica, intención y pertinencia al contexto social.



Producir un cambio transformacional no es un cambio puntual a los elementos pedagógicos, didácticos o curriculares, un cambio transformacional es tener una ampliación real de la pedagogía, de la didáctica y el currículo. Por esto es importante hoy, evaluar y reflexionar sobre lo que realmente sucede en el aula de clase, la forma como ocurre, los conceptos que son impartidos, si poseen coherencia, pertinencia, son aplicables y si son interiorizados por los educandos.

Es claro que transformar las prácticas pedagógicas implican una serie de compromisos, la comprensión y la aceptación por el cambio, la búsqueda del bienestar, la promoción y el desarrollo humano en los educandos, una formación integral en los procesos, teniendo en cuenta los ciclos biológicos, psico-sociales, corporales, motrices, afectivos, espirituales y cognitivos, la construcción de nuevos conocimientos y la producción de un nuevo saber, nuevos aprendizajes, que sean autónomos, colaborativos y significativos, la implementación de nuevas tecnologías acompañadas de recursos didácticos y espacios de formación, prevención y resolución de los problemas sociales y culturales y una disposición de transformación; la cual debe partir de una metacognición y autorreflexión que los docentes deben realizar; un esfuerzo personal por repensar los criterios de las prácticas pedagógicas, de comprometerse con realizar estrategias que permitan una enseñanza con calidad y ésta es una invitación para comprender los procesos de enseñanza en el aula toda vez que en la comunicación docente-estudiante el segundo también tiene algo que expresar. En términos de Ianfrancesco, “*Transformar significa cambiar, en términos de modificar para mejorar, progresar y evolucionar*” (IAFRANDESCO, 2011,9)

Es importante destacar que en las transformaciones pedagógicas es sustancial cualificar, capacitar, actualizar y perfeccionar a los educadores para que estos puedan asumir el proceso de transformación pedagógica y los cambios que esto implica, desarrollando en ellos el liderazgo transformacional y las características humanas,



sociales, culturales, académicas y tecnológicas que se requieren. Los docentes deberían asumir el rol de ser investigadores, pensadores críticos, analíticos y reflexivos. La práctica pedagógica requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información; el docente muestra caminos, a partir de los ya existentes

La práctica pedagógica no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase sino que se realiza entre docente y alumno lo que también abarca las actitudes pedagógicas de los docentes con relación a éstos, los saberes que se generan en la interacción cotidiana en el aula de clase en el cual está presente el docente en todas sus dimensiones personales y profesionales. Los docentes institucionalmente viven una práctica transmitida, que los coloca como ejecutores y no como constructores de su saber, pues cuando predomina el conocimiento el docente pierde la autonomía de su práctica. Es por ello, según García, Barrero, & Cuenca, (2010) “que la subjetividad es uno de los elementos más importantes de la práctica pedagógica” (p.81).

Aceptar el papel transformador del docente implica la transformación de las instituciones educativas, así como un ajuste significativo a las políticas educativas del Estado. La responsabilidad de formar las futuras generaciones de un país es una responsabilidad inherente a la sociedad, en consecuencia todos los sujetos son responsables del proceso. El Estado, además de contextualizar su sistema educativo con el entorno global, debe igualmente promover políticas educativas que busquen el fortalecimiento de la convivencia, la equidad, el conocimiento, la innovación, la inclusión, la investigación, y la autonomía con responsabilidad civil; estas políticas se convierten, a su vez, en lineamientos para las instituciones educativas. El desarrollo de la autonomía institucional en las instituciones de educación preescolar, básica y media es un comienzo para promover la innovación docente e institucional.



La institución educativa desempeña una función importante en la vida de las personas; además de ser el lugar donde los jóvenes se educan, es el espacio de socialización; en esta se vivencian sus valores por medio de sus actitudes y comportamientos; se demuestran sus talentos, su vocación. La institución también es un escenario en la cual se evidencian las fortalezas y debilidades de cada uno, las cualidades que se afianzaran y los aspectos de la personalidad que se debe mejorar o transformar. Este es el entorno social que encuentra el docente, y para alcanzar sus metas conviene entender el conjunto de variables visibles en el aula; las culturales, económicas o sociales.

La institución educativa como organismo pensante y articulador de voluntades pedagógicas debe en principio definir y proponer lineamientos didácticos pedagógicos que guíen la acción de los docentes, sin embargo, debe cuidar su gestión supervisora para no desestimar el espíritu investigador e innovador de los docentes. Cuando la institución define con claridad su PEI y desde allí promueve prácticas pedagógicas que incluyan la experiencia investigativa de su equipo docente está en la posición de formular innovaciones pedagógicas significativas que serán visibles durante las actividades interinstitucionales y en ese orden de ideas influirá a otros modelos en construcción.

CONCLUSIONES

Para mejorar la enseñanza en las instituciones educativas conviene ampliar el tiempo dedicado a la interacción de los futuros maestros con estudiantes. No basta poner en práctica algunos elementos de planeación curricular, es necesario que los futuros docentes desarrollen proyectos con sentido innovador, contexto social o crecimiento personal. El maestro debe empoderarse en su rol, como sujeto transformador de seres humanos, un sujeto que pone ante todo su propia subjetividad; es un maestro capaz de



implementar un currículo de investigación, crítico y participativo en las escuelas, que elimina la separación de constitución y establece una apuesta por la cultura; en la medida en que la sociedad contemporánea ha perdido la seguridad.

El alcance de las prácticas pedagógicas es tan significativo que es posible impulsar transformaciones sociales. Para esto es pertinente democratizar el aula de clase, motivar el espíritu participativo y crítico constructivo en los estudiantes. La educación debe propiciar las experiencias que se convierten en disolución y retos para los campos de dominio educativo, ampliando deliberados actos democráticos, creativos y sociales para la formación de los maestras, maestros, niños, niñas, madres, padre, hombre y mujeres con subjetividades políticas que les permitan ser humanos y comprender y emprender individual y colectivamente, acciones frontales, reales y contundentes de resistencia o aceptación de su cotidianidad, y particularmente de la formación en las escuelas.

Las instituciones educativas tienen un gran compromiso con el seguimiento y desarrollo de las prácticas pedagógicas de sus docentes. Sin embargo este seguimiento no debe coartar la creatividad de los docentes y/o estudiantes; la institución debe aprender de las prácticas pedagógicas para innovar en sus currículos y modelo pedagógico.

Las políticas del Estado, en especial las que promueven la autonomía escolar, son fundamentales para la transformación del sistema educativo, esta transformación debe buscar no solo el crecimiento de las instituciones educativas, sino el acercamiento entre los diferentes niveles educativos, medios de producción y desarrollo cultural.

REFERENCIAS

- Barrero, F. y Mejía, B. S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología 14*, 87-96. Recuperado de <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/acta/pdfs/n14/art7acta14.pdf>.
- Cajiao, F. (2015) Así fue la presentación del nuevo libro de Francisco Cajiao Restrepo. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/as%C3%AD-fue-la-presentaci%C3%B3n-del-nuevo-libro-de-francisco-cajiao-restrepo>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>.
- García, A. D., Barrero, M. I. y Cuenca, A. (2010). Prácticas pedagógicas al tablero. *Revista Entornos*, (23), 79-91.
- Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI Editores.
- Gómez, M. (1999): No solo tiza y tablero: epistemología de la pedagogía y de la educación. Mesa Redonda Magisterio. Bogotá.
- Guyot, V, Marincevic, J; & Luppi, A. (1992). Poder saber La Educación. Lugar la Editorial, Buenos Aires.
- Ianfrancesco, G. (2011). *Transformaciones de las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Editorial CORIPET- Corporación Internacional Pedagogía y Escuela transformadora.
- Leon, A. *Que es la Educación*. (2007). Universidad de los Andes. Venezuela. Volumen 11, 595-604.
- Liesveld R. & Miller Jo.A. (2005) *Teach with your Strengths*. Gallup Press, New York
- Parra, A. M., Vallejo, C.s.y Loaiza. Y E. (2013). *Prácticas pedagógicas y reconocimiento del otro. Una mirada desde los protagonistas*. *Revista de investigaciones*, 13 (22).102-129.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



Zaccagnini.M. (2008) *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Revista iberoamericana de educación.