



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

LIDERAZGO DOCENTE: CONCEPTOS Y FACTORES QUE FACILITAN E INHIBEN SU DESARROLLO

Leydi Gabriela Achach Sonda

Tesis elaborada para obtener el Grado de Maestro en Investigación Educativa

Tesis dirigida por:

Edith J. Cisneros-Coherour

Mérida Yucatán

Julio de 2021



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Unidad de Posgrado e Investigación

Oficio de Aprobación del Trabajo Final

Mérida, Yucatán a 18 de junio 2021.

C. Edith J. Cisneros-Cohernour
Jefa de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar el proyecto de tesis:

“LIDERAZGO DOCENTE: CONCEPTOS Y FACTORES QUE FACILITAN E INHIBEN SU DESARROLLO”

Presentado por LEYDI GABRIELA ACHACH SONDA para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:

Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.

Dr. Ángel Aguilar Riveroll
Miembro propietario

Atentamente
Comité Revisor

Dr. José Gabriel Domínguez Castillo
Miembro propietario

Dra. Edith J. Cisneros-Cohernour
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



**División
Académica de
Ciencias
Económico
Administrativas**



Villahermosa, Tabasco a 3 de junio del 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como revisora externa de la estudiante Leydi Gabriela Achach Sonda, quien desarrolló la Tesis denominada “**Liderazgo docente: Conceptos y factores que facilitan e inhiben su desarrollo**” y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado. Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

ATENTAMENTE

Dra. Deneb Elí Magaña Medina
Profesora investigadora
Cédula profesional: 5130301



UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO

“ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE”



DIVISIÓN ACADÉMICA
DE CIENCIAS
ECONÓMICO
ADMINISTRATIVAS

Mérida, Yucatán a 07 de junio de 2021.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por medio de la presente, como revisor(a) externo(a) del/la estudiante Leydi Gabriela Achach Sonda, quien desarrolló la Tesis denominada **“Liderazgo docente: Conceptos y factores que facilitan e inhiben su desarrollo”** y después de haberla evaluado, me permito emitir mi voto **APROBATORIO** a fin de que pueda continuar con los trámites correspondientes para la obtención del grado.

Sin otro particular, me permito enviarle un cordial saludo.

Atentamente

Dra. Norma Aguilar Morales
Número de Cédula: 8193844

C.c.p. Archivo NAM

Hoja de advertencia

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo, con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores, asimismo afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de algún título, grado académico o equivalente.



Leydi Gabriela Achach Sonda

Dedicatoria

A todos y todas las que creyeron en que algún día cumpliría esta meta y a quienes me impulsaron y apoyaron para lograrla.

Especialmente, a mi madre y a Fer, quienes no dudaron en ofrecerme su apoyo para que no desistiera, cuando creí que no estaría en mis posibilidades estudiar esta maestría. Los amo infinitamente. Sin ustedes no estaría aquí.

A mi enorme y hermosa familia: mi Dodi, hermanas, hermanito, abuelita, papá, primas, tía, tío, Tiki, sobrinas y sobrino, que siempre estuvieron pendientes de cada paso que iba dando y celebrando todos mis logros. Todo mi amor para ustedes.

A mis colegas docentes, principalmente a mis amigas y amigos más cercanos; esta tesis se hizo con la intención de visibilizar y reconocer el esfuerzo que hacen para ejercer su liderazgo. Espero que los conocimientos generados sirvan para mejorar sus condiciones de trabajo.

Agradecimientos

Primeramente, agradezco a los y las participantes del estudio y de la prueba piloto, por su tiempo y confianza al trabajo, sin ellos no hubiera conseguido obtener estos resultados tan importantes. Al director de la escuela donde lleve a cabo la investigación por haberme abierto las puertas y siempre estar disponible para atender mis solicitudes. A quienes me ayudaron a conseguir y ampliar la muestra compartiendo el instrumento.

A la Secretaría de Educación Pública por haberme otorgado la licencia y beca durante el período de agosto de 2019 a julio de 2021 para la realización de mis estudios de maestría.

Así mismo, agradezco a mi asesora, la Doctora Edith Cisneros-Cohernour, por ayudarme desde el principio de esta etapa de mi vida académica. Gracias por siempre estar dispuesta a orientarme, apoyarme y compartirme sus conocimientos durante todo el proceso de elaboración de esta tesis, así como en los productos que de ella surgieron.

También quiero agradecer a los miembros de mi comité de tesis, el Dr. Angel Aguilar Riveroll y el Dr. Gabriel Domínguez Castillo, por haber dedicado su atención y tiempo a la revisión de este trabajo y por sus recomendaciones siempre pertinentes. Al Dr. Sergio Quiñonez, coordinador del programa, por su apoyo en los trámites y, en general, del proceso formativo. A mis evaluadoras externas, la Dra. Deneb Magaña Medina y Dra. Norma Aguilar Morales; gracias por todas las sugerencias que hicieron para que este trabajo sea de mayor calidad. Dra. Deneb, le agradezco haber aceptado trabajar conmigo en la validación del instrumento; sin duda alguna, la estancia académica que realicé bajo su supervisión será una de las mejores experiencias en investigación que he tenido. A los maestros y maestras que impartieron alguno (o varios) de los cursos que fueron parte de mi formación en este programa; de todos aprendí mucho y me llevo los más valiosos aprendizajes; gracias a ustedes logré desarrollar habilidades que jamás creí que fuera capaz. De manera muy especial, al Mtro. Julio Vega por siempre estar dispuesto a compartir sus conocimientos y brindar su tiempo para asesorar el análisis de datos cuantitativos.

A la Dra. Dulce Quijano por haber sido la primera en creer y confiar en mí y por ser la primera en enseñarme a descubrir lo valioso de la investigación; sabe que usted es un ejemplo a seguir para mí. Gracias por ayudarme a hacer este sueño realidad.

A mis compañeras y compañeros de generación: Shirlei, Gloria, Ely, Mariel, Daniel y Carlos; agradezco haber coincidido con ustedes en este grupo y haber trabajado de una forma siempre tan dispuesta a colaborar.

Resumen

El liderazgo docente resulta ser un elemento favorable para el fortalecimiento académico y profesionalizante en las instituciones escolares. Se ha demostrado de manera empírica que cuando los maestros asumen su liderazgo se refleja un avance en el aprendizaje de los estudiantes y en los procesos de enseñanza de él mismo y de sus colegas; intervienen en las tomas de decisiones escolares, trabajan de manera colaborativa, conforman Comunidades Profesionales de Aprendizaje; son agentes de cambio; en pocas palabras, influyen en la mejora de la calidad educativa. A pesar de esto, en México y Latinoamérica en general, la figura de liderazgo sigue recayendo en posiciones jerárquicas más altas; así mismo, este modelo de liderazgo aun no es profundizado en la literatura lo que propicia que en algunas instituciones aun se trabaje bajo enfoques de liderazgo obsoletos, donde quien dirige es el director y los maestros tienen una baja participación en las decisiones. A partir de esto, la presente investigación busca definir cuál es el significado de liderazgo docente a partir de la percepción de estos actores así como las situaciones que les impiden o facilitar desarrollarlo.

Para conseguirlo, se parte de un paradigma naturalista y un diseño de estudio de caso con metodología mixta. El caso es una comunidad escolar que integra una primaria pública federal localizada en el oriente de la ciudad de Mérida. Las técnicas cualitativas que se emplearon fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada; las cuantitativas, la encuesta, las redes semánticas y la sociometría. Debido al desfase entre la literatura sobre el liderazgo docente de Latinoamérica, se optó por un cuestionario en inglés que compartía la definición más actual y amplia de este constructo y es pertinente al nivel educativo en el que se trabajó; por ello, este instrumento tuvo que ser validado y adaptado por medio de una prueba piloto que también fue parte de este estudio.

Una vez recabados los datos se hicieron análisis de corte cualitativo con base en las observaciones y entrevistas; lo primero que se hizo fueron las transcripciones, posteriormente la codificación y categorización, la interrelación de temas y la interpretación y descripción de los mismo. Para los datos cuantitativos se hizo uso de la estadística descriptiva con la intención de medir el alcance del liderazgo docente en la escuela; así como de la estadística inferencial no paramétrica (prueba Ji cuadrada y la U de Mann Whitney) para comparación de grupos independientes y las variables que integraban el cuestionario Factores que facilitan e inhiben el

liderazgo. Las técnicas de redes semánticas y la de sociometría fueron analizadas a partir de los principios y recomendaciones de diversos autores.

Los resultados indican que los participantes otorgaron el significado de liderazgo docente a partir de las características del líder, es decir, de sus acciones, capacidades y los valores que practica; por otra parte, destacaron la importancia de ejercerlo debido al provecho para la práctica profesional del maestro y sus colegas, así como para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En las redes semánticas se encontró que este concepto está constituido a partir de cinco palabras: *guía*, *empático*, *motivador*, *maestros* y *conocedor*. En cuanto a la percepción de su liderazgo, los participantes del estudio consideraron que en general, su escuela presenta un ambiente favorable para practicarlo y que realizan acciones para la mejora del servicio que ofrecen y de los resultados educativos; no obstante, reconocieron que el director pocas veces los nombra para realizar alguna actividad donde puedan ser demostrar su papel como líderes. Lo anterior se relaciona con los resultados de la sociometría, pues en ella se demostró que el director fue nominado con mayor frecuencia como líder del colectivo, esto a pesar de que en la instrucción se indicó que no estaba incluido entre las posibles opciones. Dentro de las variables que se asocian con el nivel alto de liderazgo, únicamente se encontró la iniciativa del profesor para llevar a cabo proyectos; la incomodidad con puestos de liderazgo estuvo relacionado con un nivel bajo de liderazgo. Finalmente, las situaciones que facilitan el liderazgo recaen principalmente en la disposición, actitud y conocimientos de los maestros y de ellos mismos, así como del apoyo que reciben de su entorno educativo; y aquellas que inhiben el liderazgo con circunstancias que no dependen de él sino, especialmente, del sistema educativo.

Las implicaciones de esta investigación apuntan a ampliar la muestra para realizar análisis paramétricos y así corroborar si existen o no correlaciones entre las variables estudiadas y el nivel de liderazgo. Igual se recomienda explorar el estudio en contextos escolares distintos a este para saber si el significado que otorgan sobre el constructo es el mismo. Por otra parte, fue constante entre los participantes encontrar variables que les impiden realizar acciones de liderazgo y que incumben al sistema educativo, por lo tanto, se vuelve un asunto necesario que se diseñen acciones que tengan como objetivo mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, así como, prestar atención al sistema de reclutamiento y selección de nuevos profesores e incluir dentro de las evaluaciones de ingreso y promoción al Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros la valoración de su perfil como líder.

Tabla de contenido

Resumen.....	vii
Tabla de contenido.....	ix
Tablas.....	xii
Figuras.....	xiii
Capítulo I. Introducción	1
Antecedentes.....	2
Planteamiento del problema	5
Objetivos y preguntas de investigación.....	6
Propósito	6
Preguntas de investigación.....	6
Objetivos específicos	7
Hipótesis	7
Justificación	7
Definiciones.....	10
Siglas	11
Delimitaciones y limitaciones	12
Capítulo II. Estado del arte.....	13
Marco conceptual	15
Conceptualización del liderazgo docente	15
Cómo surge el término de liderazgo docente y su evolución	18
Caracterización de un líder docente.....	21
Dominios del liderazgo docente.....	25
Estudios empíricos sobre liderazgo docente.....	26
Percepciones de los maestros sobre el liderazgo docente.....	30
Factores que propician e inhiben el desarrollo del liderazgo docente.....	35
Efectos del liderazgo	42
Medición del liderazgo docente.....	44
Marco teórico	46
Liderazgo transformacional.....	46
Liderazgo pedagógico.....	50
Marco legal.....	53
Políticas Educativas en México que impactan al docente	53
Capítulo III. Método.....	59
Diseño.....	60
Contexto.....	62
Infraestructura de la escuela.....	62
Estadística general de la escuela	62
Información sobre aprovechamiento de la escuela	63
Participantes.....	64
Instrumentos y técnicas	66
Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory (TLI).....	70
Escala de autoeficacia docente del profesor universitario	74
Factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente.....	75

Técnica sociometría	75
Validez del instrumento Adaptación y traducción del Teacher Leadership Inventory	76
Confiabilidad del instrumento Adaptación y traducción del Teacher Leadership Inventory	79
Procedimiento	79
Procedimiento para recolección de datos	79
Procedimiento para el análisis de datos	80
Creación de variables	82
Manejo de datos perdidos	86
Análisis cualitativo	86
Análisis descriptivos	87
Análisis inferenciales	88
Análisis de modelos	90
Rol de variables	91
Consideraciones éticas	92
Capítulo IV. Resultados	94
Pregunta de investigación: ¿Cuál es el significado de <i>liderazgo docente</i> para las maestras y maestros de la escuela primaria?	96
Análisis cualitativo	96
Análisis de la técnica de redes semánticas	100
Objetivo: Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el alcance del liderazgo docente	103
Respuestas del cuestionario aplicado	103
Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable de Liderazgo docente	106
Medidas de tendencia central y dispersión por factores	107
Análisis de valores sociométricos	108
Objetivo: Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables que apoyan o inhiben el liderazgo docente que conforman los factores dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del docente y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo)	110
Pregunta de investigación: De acuerdo con este grupo de docentes ¿Cuáles son las situaciones o factores que les facilitan ejercer su liderazgo?	116
Variables y categorías que facilitan el desarrollo del liderazgo docente	116
Variables y categorías que inhiben el desarrollo del liderazgo docente	120
Capítulo V. Conclusiones	126
Discusión	126
Conclusiones	135
Recomendaciones	137
Referencias	140
Apéndice A. Tabla de instrumentos que miden el liderazgo docente	153
Apéndice B. Invitación para participar en la prueba piloto	158
Apéndice C. Resultado de autenticidad	159
Apéndice D. Constancia de presentación de los resultados	160

Tablas

Tabla 1. Definiciones conceptual y procedimental de la investigación.....	10
Tabla 2. Definiciones de liderazgo docente.....	16
Tabla 3. Características de un líder docente.....	21
Tabla 4. Hallazgos de la investigación de Zinn (1997).....	37
Tabla 5. Variables que apoyan el desarrollo del liderazgo docente.....	40
Tabla 6. Variables que inhiben el desarrollo del liderazgo docente.....	41
Tabla 7. Ámbitos y actuaciones del liderazgo en las escuelas que aprenden.....	48
Tabla 8. Dimensiones de liderazgo y de gestión planteadas por Leithwood.....	49
Tabla 9. Características de los docentes participantes.....	64
Tabla 10. Objetivos, técnicas e instrumentos de recolección.....	66
Tabla 11. Carga factorial por ítem.....	78
Tabla 12. Preguntas y objetivos de la investigación y procedimientos de análisis.....	81
Tabla 13. Valores sociométricos.....	83
Tabla 14. Variables del instrumento Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente.....	85
Tabla 15. Análisis inferenciales realizados en la investigación.....	88
Tabla 16. Definidoras y valores M y FMG de cada concepto estudiado	101
Tabla 17. Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable de Liderazgo docente.....	106
Tabla 18. Medidas descriptivas de los factores del instrumento.....	107
Tabla 19. Desglose de índices y puntuaciones por participante.....	109
Tabla 20. Comparación entre los factores (dentro, externos y propios del docente) y el nivel de liderazgo (alto/bajo).....	111
Tabla 21. Comparación entre el nivel de liderazgo (alto/bajo) y cada una de las variables de los factores: dentro del contexto, externas al contexto y propios del docente.....	112
Tabla 22. Comparación entre edad, servicio y antigüedad y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo).....	115
Tabla 23. Factores dentro y externos del contexto que facilitan el liderazgo docente.....	116
Tabla 24. Factores dentro y externos del contexto y propios del docente que inhiben el liderazgo docente.....	120

Figuras

Figura 1. Orden cronológico de la evolución del liderazgo docente.....	21
Figura 2. Línea del tiempo de políticas y programas de desarrollo profesional docente en México.....	53
Figura 3. Proceso del análisis de información cualitativa.....	86
Figura 4. Modelo del análisis del liderazgo docente y los factores asociados.....	90
Figura 5. Componentes del significado de liderazgo docente.....	96
Figura 6. Definidoras del concepto Liderazgo docente y su respectivo valor M.....	102
Figura 7. Definidoras del concepto Líder y su respectivo valor M.....	102
Figura 8. Porcentaje de respuesta en cada nivel de por cada ítem del cuestionario.....	104
Figura 9. Iniciativa para llevar a cabo alguna actividad de liderazgo docente.....	114
Figura 10. Incomodidad con puestos de liderazgo.....	115

Capítulo I. Introducción

El liderazgo docente es un constructo que surge en la década de los ochentas en Norteamérica, a partir de la necesidad de reformas educativas centradas en mejorar la calidad de los docentes y las condiciones de enseñanza (Holland et al., 2014; York-Barr y Duke, 2004). Algunos autores afirman que su definición es muy diversa debido varias razones; la primera refiere a que suelen emplearse términos generales dentro de ella; la segunda, a que las posiciones que ocupan los líderes docentes dentro de las escuelas así como las tareas que realizan son muy diferentes; y la tercera, a que no se ha completado una revisión exhaustiva de la investigación empírica (Wenner y Campbell, 2017; York-Barr y Duke, 2004). Es así que, el liderazgo docente resulta ser un tema relevante para su investigación debido a que, además, la literatura señala que tiene una relación positiva en el desarrollo del aprendizaje profesional de los profesores (Godlesky, 2018; Katzenmeyer y Moller, 2011; Lumpkin et al., 2014) y en la mejora de los resultados de las escuelas donde se practica (Cano et al., 2013; González et al., 2019; Louis et al., 2010; Sun y Leithwood, 2012). Así mismo también se percibe como un beneficio para las escuelas pues puede ser un factor que incrementa el compromiso de los docentes hacia la comunidad escolar (Barth, 2011; González et al., 2019). Por otro lado, la literatura también indica que las investigaciones que se han realizado en torno a este tema han surgido principalmente en Estados Unidos (Wenner y Campbell, 2017) probablemente debido a que es en este país donde surge.

En México, el papel del docente en la educación básica comenzó a modificarse a partir del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992 (Alaníz, 2014), no obstante, a diferencia de los países norteamericanos, el liderazgo docente comienza a implementarse como una acción que permite revalorizar la función social de este actor educativo (Presidencia de la República, 2019b). Al respecto de esto Parés (2015), menciona que el liderazgo educativo en

México es un tema poco estudiado a pesar de que, para los intereses políticos, tiene un alto impacto en la formación de los educandos. Estudios indican que, en el país, la idea de líder sigue recayendo en la figura del director (Arzola et al., 2016; González et al., 2019; Flores et al., 2017), probablemente ésta sea otra razón por la cual exista una diferencia en la cantidad de literatura empírica y científica sobre este tema en relación con el extranjero.

Por ello, el siguiente trabajo de investigación sigue un paradigma naturalista que busca la comprensión holística del fenómeno (Guba y Lincoln, 1994), tiene un diseño de estudio de caso con métodos mixtos (Creswell, 2021; Cohen et al., 2018) cuya finalidad es conocer lo que un grupo de docentes de una institución educativa primaria percibe en cuanto al liderazgo docente.

Antecedentes

A nivel nacional, la educación básica se considera como la base fundamental de la educación en todos sus niveles. Sin embargo, ésta aún presenta deficiencias que le impiden alcanzar las metas y logros propuestos, las cuales, se agrupan en tres dimensiones: la cobertura, el acceso y la calidad. Con respecto a la calidad, en documentos de política se menciona que la falta de ésta permea en los resultados de pruebas que miden el rendimiento académico de los estudiantes; por ejemplo, la prueba de PISA indica que en México el 48% del estudiantado en el campo de lectura, 42% en ciencias y 57% en matemáticas, no logra un dominio sólido en estas competencias (Presidencia de la República, 2019a). Esto sugiere que, al terminar la primaria, poco menos de la mitad de los estudiantes no consolidan sus procesos de lenguaje y comunicación y, en matemáticas poco más del 40% de los estudiantes no terminan de desarrollar algunas competencias que son fundamentales para el siguiente nivel en el que continúan sus estudios. El alto rezago educativo y la baja calidad de educación son barreras que obstaculizan garantizar el derecho a una educación de calidad al que hace referencia el artículo 3°

constitucional; a su vez, esto genera el aumento en las desigualdades sociales y disminuye la productividad y competitividad del país (Presidencia de la República, 2019a).

Ahora bien, tanto a nivel internacional, como nacional y estatal, las diferentes instancias gubernamentales tienen dentro de sus objetivos consolidar la profesionalización del docente para subsanar las deficiencias presentadas en cuanto a la calidad de la educación. Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 propone como una de las estrategias “Fortalecer la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización” (Presidencia de la República, 2019a, p. 95). Así mismo la Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Presidencia de la República, 2019b, p. 3) tiene dentro de uno de sus artículos “Fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad”. El conjunto de estas políticas educativas se desempeña como una palanca potencial para mejorar la instrucción, el reclutamiento y la retención de maestros efectivos y conseguir la profesionalización del docente y la incidencia de ésta en la mejora de la calidad de la educación.

Por otra parte, en el extranjero se ha confirmado que el liderazgo de los maestros puede ayudar a construir un clima escolar saludable y una comunidad de aprendizaje alineada a mejorar el rendimiento estudiantil; proporciona una estructura para que la enseñanza y el estudio de los alumnos pueda mejorar, aumenta la apropiación de los maestros hacia la comunidad escolar y aumenta su disposición para asumir la responsabilidad comunitaria de los problemas escolares (Godlesky, 2018; Katzenmeyer y Moller, 2011; Kenjarski, 2015; Lumpkin et al., 2014).

En el contexto de Estados Unidos se han llevado a cabo algunas investigaciones para constituir los elementos esenciales que definan el liderazgo docente a partir de las percepciones de estos actores. En resultado, se ha encontrado que no hay definición consensuada entre los

participantes que defina claramente este término pero que los maestros están comenzando a reconocer que existe una diferencia entre liderazgo y administración, que se trata de poder trabajar en colaboración con otros para compartir ideas de enseñanza, que la participación en el ejercicio del liderazgo no está limitada por la experiencia o un nombramiento formal (Cosenza, 2015; Kenjarski, 2015).

Así mismo, otros estudios se han enfocado en encontrar los factores que inhiben y aquellos que facilitan el desarrollo del liderazgo docente. El cuerpo de literatura en torno a estos factores se ha constituido principalmente mediante técnicas cualitativas tales como observaciones, grupos de enfoque y entrevistas con preguntas abiertas, entrevistas semiestructuradas. Algunos autores han clasificado los factores en tres categorías: 1) dentro del contexto escolar, 2) externos al contexto escolar y 3) propios de los docentes (Zinn, 1997). Entre las principales variables se han encontrado la administración, los colegas, el ambiente escolar, la iniciativa, entre otros (Jacques et al., 2016; Kenjarski, 2015; Wenner y Campbell, 2017; Zinn, 1997).

La investigación apunta a que los maestros efectivos, desarrollan una función más importante que cualquier otra variable, relacionada con la escuela, para disminuir el rezago educativo (Ross, 2015). Es por ello que en diferentes lugares del mundo incluyendo a México, se alienta a que los maestros efectivos asuman roles de liderazgo, es decir, que reflexionen sobre su práctica, que logren un vínculo con la comunidad, que desarrollen proyectos de impacto social, que trabajen en colaboración con sus pares y, que busquen la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Bernal e Ibarrola, 2015; Godlesky, 2018; Ross, 2015). Desarrollar líderes docentes exitosos para lograr el éxito dentro de las escuelas, es fundamental.

A pesar de ello, en el país, no se encuentran muchos estudios empíricos sobre el liderazgo docente (Parés, 2015); una de las pocas es la investigación de Flores et al. (2017) quiénes

concluyen con que la participación de los docentes en las reuniones del Consejo Técnico escolar (CTE) es medio para lograr el ejercicio de su liderazgo en la escuela pues si es llevado a cabo de la manera correcta, los docentes pueden participar en la toma de decisiones, proponer soluciones y establecer vínculos con la comunidad escolar en general, que incluye a los alumnos y padres de familia. Otra investigación con relación a esta temática en México es la de Cano et al. (2013) aporta que los docentes son líderes por naturaleza ya que su trabajo lo demanda pero que dentro de las instituciones de educación superior no es común que se les permita ejercer dicho liderazgo porque su actuar está dirigido por un director.

Planteamiento del problema

Para los intereses políticos, el liderazgo tiene un impacto positivo en la formación de los educandos (Bernal e Ibarrola, 2015; Parés, 2015) y además la literatura existente señala que gracias a él se logra que la comunidad escolar trabaje de manera colaborativa para alcanzar metas y mejorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes (Cano et al., 2013; González et al., 2019; Louis et al. 2010; Sun y Leithwood, 2012; Bolívar, 2010; Contreras, 2016); no obstante, en el país no se ha encontrado evidencia empírica de los efectos del liderazgo docente en las escuelas de educación básica sino más bien se registran artículos de revisión teórico. Por otro lado, el cuerpo de literatura sobre el liderazgo docente se concentra en países como Reino Unido, Canadá, Israel, Australia y sobre todo en Estados Unidos (Wenner y Campbell, 2017). En México, solamente se han tomado ciertas características del líder docente para expresar lo que se espera de un maestro idóneo. Por su parte, Wenner y Campbell (2017) apuntan que el liderazgo del profesor continuará sufriendo de aquellos factores que inhiben su efectividad si los investigadores no llenan los vacíos en el conocimiento con evidencia rigurosa y empírica.

Algunos estudios afirman que el liderazgo educativo en el país, ha sido atribuido generalmente al director (Arzola et al., 2016; Flores et al., 2017; González et al., 2019), pues a

éste se le designan las tareas de planeación, sostenimiento, coordinación y gestión de la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2017); así mismo, cuando los docentes no son adecuadamente capacitados y los líderes con posiciones formales de liderazgo no permiten a los docentes decidir y ejecutar acciones, la buena escuela y el desarrollo escolar tienen pocas posibilidades de realizarse (Contreras, 2016). En un estudio realizado en escuelas primarias de tres municipios de Chihuahua, los resultados arrojaron que los docentes aún perciben el liderazgo como una función jerárquica, adjudicada al director; la idea de un liderazgo distribuido aún causa conflicto para este grupo de docentes, aceptando así, su condición de subordinados (Arzola et al., 2016). Es por ello que, tanto la formación y el rendimiento docente, así como su liderazgo, son puntos esenciales en la agenda educativa de países en desarrollo, como lo es México (Contreras, 2016).

De acuerdo con Bolívar (2011) el liderazgo docente no se ajusta a los sistemas educativos actuales puesto que el significado de docencia está en constante cambio; por otro lado, adoptar las definiciones de otro idioma tampoco es recomendable sino se contextualizan con coherencia y no se toman en consideración otros elementos de la política educativa, de la organización de las escuelas, de las condiciones de trabajo y de la relación de los docentes con la comunidad y la administración. Por ello, este trabajo busca establecer el significado de liderazgo docente y examinar cuáles son los posibles factores y variables que se asocian con él

Objetivos y preguntas de investigación

Propósito

Describir el significado de liderazgo docente y determinar su alcance, así como los factores que inhiben o apoyan su desarrollo, en una escuela pública primaria de Mérida, Yucatán.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el significado de *liderazgo docente* para las maestras y maestros de la escuela primaria?

- De acuerdo con este grupo de docentes ¿Cuáles son las situaciones o factores que les facilitan o inhiben ejercer su liderazgo?

Objetivos específicos

- Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el alcance del liderazgo docente.
- Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables que apoyan o inhiben el liderazgo docente que conforman los factores dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del docente y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo).

Hipótesis

- Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los factores dentro del contexto escolar (colegas, director, capacitación, flexibilidad, espacios físicos, necesidades de los alumnos, tiempo y comisiones) y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo).
- Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los factores externos al contexto escolar (familia, medios de comunicación, padres de familia) y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo).
- Existirán diferencias estadísticamente significativas entre los factores propios del docente (salud, identidad de género, iniciativa, sentido de aprecio, reconocimiento, apego ético, experiencia, agotamiento, edad, sexo, años de servicio, antigüedad en la escuela) y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo).

Justificación

La relevancia social de este estudio se encuentra relacionada con las políticas educativas que buscan revalorizar la función social del magisterio a partir de acciones como “Fomentar el

respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad” (Presidencia de la República, 2019b, p.3) así como “Emitir los criterios generales de los programas de formación, capacitación y actualización, desarrollo de capacidades y de liderazgo y de gestión educativa que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente, directiva o de supervisión” (Presidencia de la República, 2019b, p. 22) pues a través de este estudio se pretende aportar un panorama acerca del alcance del liderazgo de los y las maestras desde la perspectiva particular de los actores de un centro escolar. En este sentido, esta investigación puede contribuir con el reconocimiento social de los profesores, al exponer los retos con los que se enfrentan dentro y fuera de sus aulas, las acciones que realizan en pro de la educación y, de este modo, otorgarle mayor valor a su labor, lo cual en la actualidad del país resulta ser una problemática social para el colectivo docente de educación básica (Mungarro et al., 2017).

Se espera que este estudio pueda ser utilizado por diseñadores de programas de formación docente y cursos de actualización del magisterio para que, dentro de éstos, se fomenten las características citadas en este estudio como útiles para realizar el ejercicio del liderazgo docente. Estas características ayudarán a los docentes a participar de manera más efectiva en la mejora de su centro de trabajo y así, elevar la calidad educativa y contribuir con la disminución del rezago educativo (Cano et al., 2013; Kenjarski, 2015; Louis et al., 2010; Bernal e Ibarrola, 2015; Sun y Leithwood, 2012).

Por otra parte, al ser el director una figura clave para el ejercicio del liderazgo docente, esta investigación también puede servir para elaborar programas de preparación de directores y administradores de centros educativos para enseñarles las maneras de apoyar el liderazgo docente en sus escuelas y así, eliminar las barreras que impiden su ejercicio (Angelle y DeHart, 2011;

Jacques et al., 2016; Kenjarski, 2015). Al lograr esto, se contribuirá con la formación de culturas escolares colaborativas en donde se alineen esfuerzos para la mejora escolar y se formen redes profesionales de práctica seguras para desarrollar el liderazgo del maestro (Kenjarski, 2015).

Los participantes de esta investigación se beneficiarán al tener la oportunidad de conocer cuáles son los rasgos de su centro de trabajo en cuanto al alcance del liderazgo docente, que puede ser la base para establecer un diálogo con los actores involucrados y llegar a acuerdos para eliminar aquellas situaciones que resulten ser impedimentos, y al mismo tiempo, diseñar o rediseñar aquellas estrategias que puedan favorecerlo. Estas decisiones impactarán tanto en la comunidad escolar como en las aulas, para contribuir con la mejora de los aprendizajes y el rendimiento académico de los estudiantes (Cano et al., 2013; Kenjarski, 2015; Louis et al., 2010; Bernal e Ibarrola, 2015; Sun y Leithwood, 2012).

Esta investigación pretende comprender cómo se percibe el liderazgo docente en una escuela primaria pública con el fin de llenar el vacío que se tiene en la investigación aportando nueva información sobre su concepción y los factores que funcionan como apoyo y barreras para su desarrollo en la educación básica del país. La pertinencia del trabajo se debe a la poca literatura existente sobre el liderazgo docente y los factores que inhiben y propician su desarrollo, en el contexto educativo básico mexicano (Bernal e Ibarrola, 2015; Parés, 2015). Así mismo, identificar y delimitar la definición del liderazgo docente contribuye a demarcar las expectativas acerca del desempeño de quienes ya ocupan posiciones de liderazgo formal o informal (Navarro-Corona, 2016) así como de los futuros docentes líderes desde una carrera temprana.

Por otra parte, autores que han realizado investigaciones sistemáticas sobre el liderazgo docente afirman que éste ha sido estudiado mayormente a partir de técnicas como entrevistas y encuestas (Wenner y Campbell, 2017; York-Barr y Duke, 2004); además de utilizar estas técnicas

en este proyecto se han incluido otras poco utilizadas como las redes semánticas y la sociometría para tener un análisis más profundo y los resultados tengan más evidencia empírica.

En la revisión de los cuestionarios sobre liderazgo docente, se encontró que los que han sido utilizados en Iberoamérica están enfocados a docentes de educación superior (Cano et al., 2013; González et al., 2013; Mbawmbaw et al., 2006; Reza et al., 2010), por lo tanto contenían ítems que no aplicaban para profesores de educación básica, otra característica es que son, regularmente, administrados a los alumnos, por lo tanto resulta difícil ser utilizado para el nivel primaria, por las peculiaridades propias de los educandos. Para lo anterior, este estudio aporta un cuestionario contextualizado y validado para docentes de Yucatán de educación primaria.

Definiciones

Para asuntos de esta investigación se tomará las siguientes definiciones y siglas presentadas en la Tabla 1.

Tabla 1

Definiciones conceptual y procedimental de la investigación

Concepto	Definición conceptual	Definición procedimental
Liderazgo docente	Conjunto de acciones que realiza un docente, así como las actitudes y habilidades que posee, que le permite influir en otros colegas y alumnos, participar en la toma de decisiones y organizar acciones a favor de la mejora de los resultados de la escuela; por ende, de los alumnos. Establece relaciones favorables con	Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory (Angelle y DeHart, 2011)

toda la comunidad escolar (maestros, personal administrativo, padres de familia y alumnos) por lo que impacta no sólo dentro de su aula, sino también, fuera de ella.

Factores que inhiben	Aspectos y conductas internas y externas del contexto educativo y propios de los docentes que afectan el desarrollo del liderazgo docente en la escuela.	Factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente
----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Factores que facilitan o apoyan	Aspectos y conductas internas y externas del contexto educativo y propios de los docentes que propician el desarrollo del liderazgo docente en la escuela.
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Siglas

SEP.- Secretaría de Educación Pública.

CTE.- Consejo Técnico Escolar.

INEE.- Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

IDAEPY.- Instrumento Diagnóstico para Alumnos de Escuelas Primarias de Yucatán.

USAER.- Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular

UNICEF.- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia o United Nations

International Children's Emergency Fund.

PLANEA.- Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes

Delimitaciones y limitaciones

Esta investigación se delimita a un estudio de tipo exploratorio en una escuela primaria, por lo tanto, los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados.

Así mismo, la pandemia mundial por COVID 19 también generó algunas modificaciones en cuanto a la recolección de información y aplicación de instrumentos.

Capítulo II. Estado del arte

El siguiente capítulo presenta un análisis de la literatura revisada para la construcción del marco conceptual y legal que sustentan esta investigación sobre el liderazgo docente. El capítulo se divide en tres apartados: el marco conceptual, el marco teórico y el marco legal.

El marco conceptual concentra la mayor parte de la literatura especializada revisada pues aborda a los autores que han estudiado este constructo. Este apartado se divide a su vez en diferentes contenidos como: conceptualización del liderazgo docente, caracterización de un líder docente, los dominios del liderazgo docente, estudios sobre el liderazgo docente, percepciones de los maestros sobre el liderazgo docente, los factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente, los efectos del liderazgo docente en las escuelas y por último la evaluación del liderazgo docente.

La información que se presenta en el marco conceptual se basa en investigaciones realizadas principalmente en el contexto estadounidense pues ahí tiene sus orígenes esta temática, sin embargo, también se abordan investigaciones que se han llevado a cabo en Latinoamérica y España. Las investigaciones revisadas sustentan los vacíos de la literatura, las diferentes metodologías utilizadas y el estado del conocimiento sobre este constructo.

En el siguiente apartado, el marco teórico enmarca las teorías del liderazgo transformacional y del liderazgo pedagógico como similares al fenómeno estudiado.

En el marco legal, se presentan las políticas educativas en México que han impactado al docente y la situación actual de la educación en México y el liderazgo de los profesores. En este apartado se hace un análisis acerca de cómo las diferentes políticas han modificado el papel de los profesores en el aula y, por lo tanto, su papel como líderes. Se hace una breve revisión de las principales políticas a partir del 1992 haciendo énfasis en aquellas que retoman más relevancia en

este tema. Por último, en el último apartado se plantea el escenario de la educación a nivel nacional, el escenario legal y actual de los profesores de educación primaria, lo que se espera de ellos y de su liderazgo.

Marco conceptual

Conceptualización del liderazgo docente

El término <<liderazgo>> ha sido ampliamente estudiado, sobre todo en el ámbito de la administración. Específicamente en educación, se puede definir como una actitud que tienen algunos actores educativos (director, docentes, etc.) que les permite influir en otros gracias a ciertas características personales como la confianza y seguridad que transmiten; esto genera que sean modelos o ejemplos a seguir y coordinen algunas acciones en sus escuelas (López, 2019; López et al., 2018).

York-Barr y Duke (2004) y Wenner y Campbell (2017) afirman que la construcción sobre el concepto de <<liderazgo docente>> no está del todo definida a pesar de que no es un término completamente nuevo; la mayoría de las investigaciones no definen explícitamente este término, lo cual genera una falta de claridad y confusión que conduce a inconsistencias entre la literatura. Por otra parte, dichas investigaciones coinciden al señalar que los maestros considerados líderes, ocupan una posición importante y central en las escuelas y sobre todo en las funciones de enseñanza-aprendizaje; su trabajo va más allá de las aulas, apoyan en las cuestiones de aprendizaje profesional y participan en la toma de cualquier tipo de decisiones, con la finalidad de mejorar el aprendizaje y éxito de los estudiantes.

Como se menciona, este concepto carece de un marco conceptual y de fundamentos teóricos, más que nada, porque la investigación realizada hasta el momento es de naturaleza idiosincrásica, no obstante algunos autores concluyen definiendo al liderazgo docente como el “proceso por el cual los maestros, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, directores y otros miembros de las comunidades escolares para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de aumentar el aprendizaje de los estudiantes” (York-Barr y Duke, 2004, p. 287). En su estudio Wenner y Campbell (2017) hacen un imperativo a que los

investigadores definan claramente en sus trabajos el concepto de liderazgo docente, pues así, se contribuirá a esclarecer esta noción.

Analizando otro punto de vista, Angelle y DeHart (2011) mencionan que el liderazgo docente es un constructo definido de acuerdo al contexto de la escuela y no debería precisarse mediante una lista limitada de actividades que estos actores efectúan. Al respecto, Cosenza (2015) realizó un estudio para definir el significado de liderazgo docente y menciona que no encontró una definición consistente entre los participantes; sin embargo aclara que los docentes están comenzando a reconocer que existe una diferencia entre liderazgo y administración, pues miran al liderazgo docente como un aspecto que les permite participar en el proceso de toma de decisiones y que además, un líder se reconoce porque busca desafíos adicionales fuera de los confines de sus aulas y que pueden llegar a serlo con o sin el apoyo del director.

El concepto de liderazgo docente trasciende el hecho de las posiciones formales de liderazgo, implica que el docente acepte y asuma un papel importante en la cultura del aprendizaje y la mejora escolar sin que en el organigrama escolar tenga una posición formal o explícita de líder (Contreras, 2016).

A continuación, se presenta a manera de tabla (Tabla 2) las diferentes definiciones sobre el liderazgo docente encontradas en la revisión de literatura.

Tabla 2

Definiciones de liderazgo docente

Autores	Definiciones
Angelle y Teague (2014)	El liderazgo docente es un constructo que incluye a los administrativos asignados a los docentes, pero también incluye liderazgo informal,

principalmente a través de su influencia sobre la efectividad organizacional.

- Chew y Andrews (2010) [El liderazgo docente es] un proceso transformador que puede impulsar la mejora en la escuela y la comunidad. Los líderes docentes promueven las comunidades de aprendizaje, abogan por una excelencia pedagógica, enfrentan las barreras existentes en la cultura y estructura escolar, y promueven una cultura de éxito.
- Sato et al. (2014) [El liderazgo docente se define] como aquellas acciones que realizan los docentes para producir los cambios en sus contextos locales, para influir en las acciones y creencias de los demás (docentes, administrativos, padres y diseñadores de políticas), y para realizar acciones que ellos creen que contribuirán a mejorar la calidad educativa de sus escuelas.
- Szczesiul y Huizenga (2015) Trabajamos a partir de una conceptualización del liderazgo docente como una influencia informal que surge de las interacciones, las áreas y las situaciones y que es ejercido y percibido por los miembros del grupo a través de los procesos, las normas y los resultados grupales.
- Taylor et al. (2011) Nuestro compromiso era con una definición de liderazgo docente basada en el trabajo de los docentes de aula que no fuera ni de supervisión ni jerárquica, sino basada en el crecimiento y la formación individual y de la escuela.
- Vernon-Dotson y Floyd (2012) El liderazgo docente e la habilidad de los profesionales escolares de forjar un sentido de comunidad y compartir un compromiso para mejorar los logros de los estudiantes involucrando a todos los docentes y el personal

en mejorar el clima escolar con el objetivo global de construir capacidades para el cambio.

Wells (2012) La definición de trabajo del liderazgo docente para efectos de este artículo es que los docentes influyan de manera activa sobre la cultura de una escuela, a medida que adquieren habilidades y credibilidad en su trabajo como maestros

Nota: Información tomada de Harris (2007, p. 260-261).

Para fines de esta investigación, se seguirá será la siguiente definición de liderazgo docente construida a partir de las proporcionadas por York-Barr y Duke (2004), Wenner y Campbell (2017), Sato et al. (2014), Vernon-Dotson y Floyd (2012) y Wells (2012): conjunto de acciones que realiza un docente; así como las actitudes y habilidades que posee, que le permite influir en otros colegas y alumnos, participar en la toma de decisiones y organizar acciones a favor de la mejora de los resultados de la escuela, por ende, de los alumnos. El líder docente, entabla relaciones favorables con toda la comunidad escolar (maestros, personal administrativo, padres de familia y alumnos) por lo que impacta no sólo dentro de su aula, sino también, fuera de ella.

Cómo surge el término de liderazgo docente y su evolución

En Estados Unidos, la función del liderazgo docente emerge en la década de los ochenta como parte de reformas educativas que buscaban la participación más activa de los docentes en la enseñanza de los alumnos. A partir de esta necesidad, surgen diferentes iniciativas centradas en mejorar la calidad de los docentes y las condiciones de enseñanza. Como parte de éstas, se crearon programas cuyo principal objetivo era aprovechar la experiencia de los docentes en servicio más antiguos para apoyar el desarrollo y el crecimiento de los maestros de nuevo ingreso

y, al mismo tiempo proporcionar un incentivo para que influyan no sólo en los profesionales sino también en las políticas y prácticas del distrito escolar y escolar (York-Barr y Duke, 2004).

Las formas de pensar sobre el liderazgo docente han evolucionado con el tiempo, en este marco, Holland et al. (2014) hacen una revisión histórica sobre esta evolución, y remarcan cuatro olas por las que ha transitado el liderazgo docente. La primera ola surge en la década de los ochenta como una reforma que llevaba por nombre *A Nation Risk*; en ésta los líderes docentes desempeñaban una función formal y se les otorgaban puestos principalmente administrativos, como jefes de departamentos, representantes sindicales, entre otros roles gerenciales. Estos maestros fueron reconocidos como una extensión de la administración contratados para mejorar la eficacia y eficiencia de las operaciones escolares.

A pesar de que estos líderes contribuyeron con las mejoras de las escuelas, la literatura señala que aún existían otras necesidades que requerían ser cubiertas por estos sujetos, es así que a partir de la aprobación del *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) conocido como No Child Left Behind en el 2001, surge la segunda ola, caracterizada por otorgarle a los docentes líderes tres nuevas funciones: interacción directa con sus colegas frente a grupo para fungir como instructores y mejorar las prácticas educativas; administrar planes de estudio, por lo que se desarrollaron como especialistas curriculares y proporcionaron desarrollo profesional; estos roles diferenciaron a los líderes docentes de sus colegas lo que conllevó a que disminuyera su impacto en la mejora educativa general (Holland et al., 2014). Al no ser reautorizado el ESEA, se desarrolló la tercera ola de liderazgo docente, en términos de maestros que re-cultivaran las escuelas; esta ola consistió principalmente, en que los docentes comenzaran a adquirir roles informales de liderazgo, sin que dejaran de existir los formales. La función de los docentes líderes en esta etapa consistió en continuar reforzando la experiencia educativa y en colaboración de los docentes, pero ahora reconociendo a los maestros como creadores y recreadores

principales de la cultura escolar, dentro y fuera de sus aulas; se volvieron partícipes en actividades de desarrollo resolviendo problemas de toda la escuela (Holland et al., 2014; Lumpkin et al., 2014).

A casi diez años de la publicación de su trabajo, Katzenmeyer y Moller (2011) señalaron que un obstáculo que ha prevalecido en los últimos 30 años para el desarrollo y evolución del liderazgo docente es la brecha que existe entre el ideal y la realidad de las estructuras del liderazgo escolar. Ejemplifican lo anterior, cuando mencionan que al momento de preguntar a los directores de algunas escuelas sobre qué es un líder docente, dudaban al responder y finalmente lo hacían señalando a alguien con un puesto jerárquico por encima del de un maestro frente a grupo, es decir, líderes sindicales, creadores de libros de texto, entre otros. Estas autoras señalan de igual manera, que una de las razones por las que están emergiendo estos puestos de líderes, se debe a que los sistemas escolares reconocen que el desarrollo profesional no es suficiente para alcanzar cambios significativos en el comportamiento de los maestros en el aula, sino que se requiere que los llamados líderes brinden capacitación, apoyo y seguimiento.

Los docentes líderes en la cuarta ola buscan impulsar las políticas y salvar la brecha entre la práctica y política que mencionan (Katzenmeyer y Moller, 2011). En esta etapa, los docentes podrían liderar, en todos los niveles, la formulación de políticas y toma de decisiones basándose en sus experiencias en el aula y su preparación como maestros efectivos. Estos docentes “emprendedores” afianzan su compromiso por la educación inclusiva, de calidad e innovadora, a pequeña y gran escala; así mismo redefinen y reorganizan el plan de estudios y, exploran nuevos roles para los maestros a través de la tutoría entre pares; por último, se amplía la definición de participación comunitaria a través de conexiones virtuales (Holland et al., 2014).

A continuación, en la figura 1, se sintetiza la evolución del liderazgo docente en el contexto norteamericano.

Figura 1

Orden cronológico de la evolución del liderazgo docente

80's	Reforma A Nation Risk	2001 (ESEA) No Child Left Behind	No reautorización ESEA	Actualidad
<ul style="list-style-type: none"> Reforma educativa. Mejorar calidad docente. Experiencia de los más antiguos/ crecimiento nuevos. 	<ul style="list-style-type: none"> Función formal. Puestos administrativos. Extensión de la administración. Eficacia de las operaciones escolares. Ciertas mejoras. 	<ul style="list-style-type: none"> Nuevas funciones. Interacción directa con colegas. Especialistas curriculares. Proporcionar Desarrollo Profesional. Diferenciaron – disminuyó impacto. 	<ul style="list-style-type: none"> Roles informales. Reforzar experiencia y colaboración con pares. Reconocimiento como creadores y recreadores dentro y fuera de sus aulas. Resolución de problemas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> Impulsar políticas. Reformular y tomar decisiones "Emprendedores". Compromiso con educación. Tutoría. Participación en conexiones virtuales.

Nota. Elaboración propia con información de York-Barr y Duke (2004), Holland et al. (2014), Lumpkin et al. (2014) y Katzenmeyer y Moller (2011).

Caracterización de un líder docente

Caracterizar a un docente líder, parece ser más fácil que definir qué es el liderazgo docente debido a que el propósito de las investigaciones realizadas hasta el momento ha sido encontrar las características que posee un profesor líder o bien, las dimensiones que conforman su liderazgo. Gracias al importante papel que juegan estos actores educativos, los investigadores han dedicado varios estudios a encontrar los atributos que poseen, para que cada vez más docentes asuman esta postura ya que está documentado que propicia un ambiente de aprendizaje favorable para los estudiantes y un clima escolar adecuado. Por su parte Ruiz (2013) afirma que un profesor se convierte en líder desde que es capaz de “movilizar y articular las acciones necesarias para alcanzar las metas educativas para su grupo” (p. 85).

A continuación, se presenta una tabla (tabla 3) que sintetiza dichas características encontradas en algunos de los estudios revisados como parte del estado del arte de esta tesis.

Tabla 3

Características de un líder docente

Característica	Autores que lo argumentan.
Trabajan de manera colaborativa	York-Barr y Duke (2004); Lumpkin et al. (2014); Kenjarski (2015); López (2019); González et al. (2013); González et al. (2019)
Fortalecen sus prácticas	York-Barr y Duke (2004); Lumpkin et al. (2014); González et al. (2013)
Ejercen el liderazgo dentro y fuera de sus aulas	Katzenmeyer y Moller (2011); Lumpkin et al. (2014); Kenkarski (2015).
Participan en Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP)	York-Barr y Duke (2004); Katzenmeyer y Moller (2011); Lumpkin et al. (2014); Kenjarski (2015).
Actúan para mejorar los resultados en el aula y la escuela	Lumpkin et al. (2014); Kenjarski (2015); González et al. (2013)
Realizan una evaluación auténtica a los alumnos	Lumpkin et al. (2014); York-Barr y Duke (2004)
Mantienen relaciones óptimas	Lumpkin et al (2014); Kenjarski (2015); González et al. (2013)
Fungen el papel de agentes de cambio	Kenjarski (2015); González et al. (2019);
Poseen una perspectiva y habilidades más amplias	Kenjarski (2015)
Influyen en otros colegas (docentes, directores, padres de familia)	Katzenmeyer y Moller (2011); Kenjarski (2015)

Se preocupan por su propia formación y la mejora continua de su quehacer.	González et al. (2019); York-Barr y Duke (2004); Katzenmeyer y Moller (2011);
Tienen inteligencia emocional	Lumpkin et al. (2014)

Para algunos autores como Katzenmeyer y Moller (2011) este importante actor educativo, puede definirse como aquellos docentes que ejercen el liderazgo dentro y fuera del aula, contribuyen y se identifican como una comunidad de aprendices y líderes; influyen en otros para lograr la mejora de su práctica, finalmente, aceptan la responsabilidad de lograr buenos resultados. Otros autores agregan: son personas que tienen convicciones sobre un mundo mejor y para lograrlo luchan por fortalecer sus prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (González et al., 2019; York-Barr y Duke, 2004; Katzenmeyer y Moller, 2011); promueven las comunidades de aprendizaje en sus escuelas para alcanzar la mejora de la calidad educativa (York-Barr y Duke, 2004; Katzenmeyer y Moller, 2011; Lumpkin et al., 2014; Kenjarski, 2015); afrontan las barreras en la cultura y en las estructuras de la escuela y trabajan de manera colaborativa (York-Barr y Duke, 2004; Lumpkin et al., 2014; Kenjarski, 2015; López, 2019; González et al., 2013; González et al., 2019) y fomentan la cultura del éxito.

La clave para aumentar la probabilidad de ser exitoso como maestro líder, consiste consensuar entre los colegas, directores y los propios maestros líderes cuáles son aquellas necesidades más importantes sobre la mejora de la escuela y las necesidades de enseñanza y en que desarrollen relaciones de confianza y colaboración (York-Barr y Duke, 2004).

La posición del liderazgo docente puede darse de manera formal o de manera informal; en ocasiones, los maestros tienen posiciones formales de liderazgo como representantes sindicales, jefes de departamento, especialistas en currículum, entre otros. Otras veces, demuestran su liderazgo de manera informal, brindándole asesoría y acompañamiento a sus compañeros,

alentando la posición de los padres de familia para que se involucren, o bien, modelando prácticas innovadoras para mejorar la práctica; aunque por muchos años se centraron los estudios al liderazgo desde posiciones formales, los medios informales son cada vez más reconocidos en determinados contextos (Lumpkin et al., 2014; York-Barr y Duke, 2004)

Un estudio realizado en Iberoamérica reveló que el docente con características de líder se comunica asertivamente con sus colegas y estudiantes, es flexible en sus formas de enseñar pues respeta las diferencias entre sus estudiantes, es comprensible con los sentimientos y situaciones propias de sus alumnos; es una persona que le apasiona su trabajo, asiste con ánimo a su escuela; tiene una visión positiva de su realidad por lo tanto transmite buenas actitudes. Así mismo los valores que lo caracterizan son el amor, la honestidad, el altruismo, la sencillez, la ternura y la tolerancia, en conclusión, el docente líder debe de tener un perfil humanista y ser capaz de valorar y atender a las personas, sus sentimientos y necesidades emocionales (González et al., 2019; López, 2019).

González et al. (2013) habla acerca de las características de un líder transformacional de un grupo de 60 docentes de Venezuela; una de ellas es que atiende de manera personal a sus alumnos para apoyarlos, guiarlos y ayudarlos a superar sus dificultades. Otra es el carisma, es decir, logra influir en sus alumnos a través de la confianza para que éstos mejoren sus resultados, en términos generales, son docentes que constantemente animan a sus estudiantes a que se desempeñen de manera óptima; otras características de un líder transformacional son: es innovador y la genera en sus alumnos; aporta ideas novedosas; propicia en los estudiantes un nivel de pensamiento crítico y reflexivo; tiene la habilidad de resolver creativamente problemas y situaciones; además, estas personas son optimistas, comprometidos y se integran en equipos fácilmente. Por último, la dimensión o característica que no se alcanza a comprobar en este

estudio es la tolerancia hacia los errores de los estudiantes; los profesores que fueron estudiados no suelen ser pacientes al indicar a sus alumnos sus equivocaciones en el proceso de enseñanza.

Dominios del liderazgo docente

York-Barr y Duke (2004) clasifican los dominios de la práctica de un líder docente como: coordinación y gestión, trabajo curricular del distrito o escuela; desarrollo profesional con colegas; participación en iniciativas del cambio y mejora escolar; participación de los padres y la comunidad; contribución a la profesionalización de los maestros; y educación docente previa al servicio. Por otro lado, el *Teacher Leader Model Standards* es creado por el Consorcio exploratorio de liderazgo docente, (o su nombre en inglés, Teacher Leadership Exploratory Consortium) representado por organizaciones de educación, agencias estatales, maestros líderes, directores, superintendentes e instituciones de educación superior; este documento tiene el objetivo de ayudar a precisar el liderazgo de los docentes; para ello clasifican estas características y funciones de los líderes bajo siete dominios, que se expresan como una serie de expectativas, atributos y acciones. Estos dominios son (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011, p. 9):

- Dominio I: Fomentar una cultura de colaboración para apoyar el desarrollo del educador y el aprendizaje de los estudiantes.
- Dominio II: Acceso y uso de la investigación para mejorar la práctica y el aprendizaje de los estudiantes.
- Dominio III: Promoción del aprendizaje profesional para la mejora continua.
- Dominio IV: Facilitar mejoras en la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes.
- Dominio V: Promoción del uso de evaluaciones y datos para la mejora de la escuela y el distrito.
- Dominio VI: Mejorar el alcance y la colaboración con las familias y la comunidad.

- Dominio VII: Defender el aprendizaje de los estudiantes y la profesión.

Estudios empíricos sobre liderazgo docente

York-Barr y Duke (2004) señalan que la literatura empírica revisada (a partir de la década de los 80 hasta el 2004) para su investigación, revela que gran parte de los estudios sobre este tema son cualitativos y en ellos se abordan temas como: las dimensiones de la práctica del liderazgo docente, las características del líder docente y las condiciones que propician y desafían el liderazgo docente; también, indican que lo que menos se ha estudiado es cómo se desarrolla el liderazgo docente y cuáles son los efectos que éste tiene; al respecto, Wenner y Campbell (2017) añaden que lo relacionado a cuestiones de equidad y diversidad, tampoco ha sido profundizado. Por otra parte, se informa que el cuerpo empírico de la literatura que ha sido revisada se aborda, en gran medida, mediante diseños de estudios de caso a pequeña escala dirigidas a muestras de conveniencia y emplean técnicas como entrevistas y encuestas. Existen muy pocos estudios cuantitativos a gran escala, lo cual refleja que existen ciertas dificultades al intentar cuantificar variables complejas como el liderazgo docente.

Los investigadores Wenner y Campbell (2017) realizaron un estudio similar al de York-Barr y Duke (2004), basándose en investigaciones realizadas entre el 2004 y el 2013 sobre el liderazgo docente. Entre sus hallazgos se encuentra que el conjunto de investigaciones empíricas parece haber cambiado muy poco en cuanto a las metodologías de recopilación de datos aplicadas, en otras palabras, el carácter de estas investigaciones continúa siendo cualitativo en forma de estudios de casos en pequeña escala con muestras de conveniencia.

Por su parte Kenjarski (2015) hace una investigación para explorar las percepciones sobre el concepto del liderazgo docente desde las aportaciones de maestros, así como los componentes que fomentan o inhiben el desarrollo de este liderazgo, utilizando la metodología Q. Otro estudio de un tema similar al de este autor, es el de Angelle y DeHart (2011); en esta investigación, las

autoras exploran también las percepciones de los maestros sobre el liderazgo docente, pero en correlación con algunas rasgos de los profesores como el nivel de la escuela donde laboran (elementary, middle y high), el nivel de estudios que tienen (BA/BS, master's, specialist, PhD u otro) y la posición de liderazgo que poseen o si no la poseen. Su particularidad es que es un cuantitativo multisitio; en él participaron docentes de 43 escuelas de siete estados de Estados Unidos; para ello, utilizaron como instrumento el *Teacher Leadership Inventory*.

Para continuar con las percepciones de los maestros sobre el liderazgo, Godlesky (2018) también realiza una investigación sobre este tema mediante un estudio secuencial explicativo, utiliza un enfoque de métodos cualitativo y cuantitativo. En este trabajo, se analizaron las percepciones de los docentes de escuelas públicas de Nueva Jersey y la relación con su participación en las Comunidades Profesionales de Práctica a través de descripciones y relatos personales. La recolección de datos se hizo a través de encuestas electrónicas y una entrevista grupal semiestructurada; las encuestas aplicadas se recopilaron a través de un instrumento llamado *Engagement and Teacher Leadership*.

Para investigar otras variables como el Aprendizaje Profesional (Formal e Informal), la autora Topolinski (2014) llevó a cabo un estudio en el cual, utiliza un enfoque cuantitativo no experimental aplicando como instrumento una encuesta (electrónica) transversal para explorar las percepciones de 89 maestros en 35 de 150 escuelas de bajo rendimiento de Michigan y analizar la influencia del liderazgo docente y el aprendizaje profesional en el conocimiento y práctica educativa. La encuesta aplicada proporcionó una descripción numérica de actitudes, opiniones, oportunidades de aprendizaje profesional y oportunidades de liderazgo docente de la muestra de maestros.

Algunas organizaciones de Estados Unidos le apuestan al liderazgo y ofrecen programas de capacitación y desarrollo profesional a los docentes; a partir de ello, elaboraron un estudio que

emplea una metodología cualitativa, mediante el uso de nueve grupos focales para recabar información y comprender mejor porqué los líderes docentes y las oportunidades de liderazgo docente desempeñan un papel importante en el desarrollo de la efectividad de los docentes (Jacques et al., 2016). Para analizar mejor la información recabada, los autores clasifican los hallazgos en tres temas: Características de los Docentes Líderes, Los Roles de los Líderes Docentes durante la Carrera Continúa y, El Apoyo y Las Barreras del Liderazgo Docente.

Otro estudio interesante sobre liderazgo docente, lo realiza Cosenza en el 2015. En éste, participan 22 docentes de dos escuelas diferentes (primaria y secundaria), con la finalidad de descubrir la manera en cómo es definido el liderazgo docente y comparar las respuestas con los siete dominios del *Teacher Leader Model Standards* y, de esta manera, descubrir si estos estándares están alineados con los puntos de vista de los docentes en ejercicio. Este estudio utilizó un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas individuales semiestructuradas y, analizando las respuestas obtenidas mediante la teoría sistemática. En este estudio se encontraron similitudes o tendencias con base en los aspectos demográficos (edad, título, años de experiencia y nivel donde labora) del grupo entrevistado.

Un estudio que aporta información sobre las variables factores de apoyo y barreras del liderazgo docente, es el realizado por Zinn (1997); la aportación que hace este estudio se considera valiosa pues a lo largo del tiempo, otros autores continúan tomando su referencia como base para el desarrollo de sus investigaciones. Este autor realiza un estudio empírico de naturaleza cualitativa, realizando entrevistas en tres fases para recolectar información sobre estas variables, a partir de aportaciones de docentes líderes nominados y seleccionados en sus mismas escuelas.

Hasta ahora, se han abordado estudios realizados en el extranjero, principalmente en Estados Unidos. Sin embargo, en Iberoamérica y Latinoamérica también han surgido algunas

investigaciones sobre el tema en cuestión, aunque éstas son escasas y enfocadas a docentes de educación media superior y superior. Un ejemplo de éstas es la que realizaron López et al. (2018) en España, la cual pretendió conocer lo que los docentes de una cooperativa de enseñanza percibían acerca de su liderazgo y la relación de estas percepciones con las variables género y edad. Otro estudio que se llevó a cabo en el contexto español, fue abordado por un grupo de investigadores de diferentes universidades del país y tuvo por objetivo examinar las dimensiones del liderazgo pedagógico del profesor y determinar la importancia de los componentes de la dimensión formativa a partir de la percepción de estudiantes, docentes y familias. Un aspecto relevante de este estudio es que da cuenta de que la literatura sobre el liderazgo docente es escaso en el contexto iberoamericano y que esto podría deberse a que hasta no hace mucho el director era la única figura del liderazgo de las instituciones educativas (González et al., 2019)

La Universidad del Zulia en Venezuela realizó una investigación con enfoque cuantitativo, en la cual se pretendió reconocer las características de Liderazgo Transformacional (LT) presente en 60 docentes de nivel superior. Para ello utilizaron un cuestionario que medía cinco características del LT: influencia idealizada, motivación inspiracional, estímulo intelectual, consideración individual y tolerancia psicológica (González et al., 2013).

Con relación a México se encontró una investigación sobre el Liderazgo Transformacional de los docentes, realizada en dos escuelas primarias de Ensenada B.C. Las escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria con base en la información proporcionada por un departamento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), limitando la selección de la muestra a una escuela que fuera participante del Programa Escuelas de Calidad y otra ajena a él. Se utilizó un paradigma cuantitativo de estudio exploratorio-descriptivo y un método con técnicas cualitativas etnográfico. El objetivo de este estudio fue comparar el impacto de las estrategias de

liderazgo que llevaron a cabo las docentes de los grupos seleccionados para analizar sus efectos en los estudiantes (Flores et al., 2017).

Otro estudio del contexto mexicano fue realizado por Mbawmbaw et al. (2006). El objetivo de este estudio era desarrollar dos instrumentos que evaluaran el estilo de liderazgo de los profesores de nivel medio superior y superior. El primer cuestionario cuenta con cinco dimensiones: confiable, inspirador-entusiasta, formador, cercano y carismático) y el segundo con seis: inseguro, evasivo, negligente, agresivo, abusivo y manipulador.

En conclusión, se ha observado que la mayoría de los estudios empíricos que se revisaron para la construcción de este marco de referencia, son de naturaleza cuantitativa, a diferencia de lo que York-Barr y Duke (2004) y Wenner y Campbell (2017) encontraron en sus estudios. Esta diferencia podría deberse a lapso de las investigaciones que seleccionaron. Las técnicas más utilizadas han sido las entrevistas, encuestas, cuestionarios. Todas se basan en percepciones de los docentes. Algunas de ellas, refieren partir del paradigma naturalista (cualitativo) sin embargo, se observa que sus objetivos parten del post-positivismo pues sus objetivos son comparar, medir, determinar, etc.

Percepciones de los maestros sobre el liderazgo docente

Como se mencionó con anterioridad, existe bastante literatura referente a cómo es percibido el liderazgo docente desde diferentes perspectivas. Algunos estudios cualitativos sobre este fenómeno señalan que para los docentes cualquiera puede ejercer el liderazgo, es decir no se requiere de un título oficial para ser líder (Kenjarski, 2015; Contreras, 2016). Otra de las percepciones que se han encontrado es que, la decisión de ser líder depende de un entorno seguro para probar cosas nuevas, de la existencia de una cultura colaborativa, de las características personales para fomentar el desarrollo y éxito de esta práctica, así como del apoyo administrativo (Angelle y DeHart, 2011; Kenjarski, 2015; Contreras, 2016; Bolívar, 2011) (Jacques et al., 2016;

Kenjarski, 2015). Desde una perspectiva contraria, los participantes del estudio realizado por Cosenza (2015) tienen en claro que pueden ser líderes con o sin el apoyo del administrador. Por otra parte, en el estudio de Kenjarski (2015), los maestros no coincidieron en los componentes que inhiben el desarrollo del liderazgo docente.

De otro modo, el estudio de Jacques et al. (2016) afirma que el liderazgo distribuido y la responsabilidad compartida son componentes decisivos del liderazgo docente. Estos autores confirman que el soporte entre directores-docentes debe ser recíproco; y en consecuencia, cuando los docentes apoyan al director, la carga administrativa para éste disminuye, y cuando el director apoya a los docentes en su liderazgo, éstos toman decisiones con respecto a la pedagogía y el contenido del aprendizaje. De igual manera, es importante aclarar que no se trata de usurpar el poder de la administración, sino, más bien, es un trabajo colaborativo en el que ambas partes pueden salir beneficiadas; este proceso no ocurre rápidamente, sino gradualmente.

El estudio cuantitativo de Angelle y DeHart (2011) apunta a que existen diferencias en la manera de cómo se percibe el liderazgo docente de acuerdo con la experiencia, el nivel de la escuela donde laboran, el nivel de estudios y si tienen o no una posición de liderazgo. También se indica que existe la necesidad para que los maestros con más años de trayectoria apoyen a los maestros de nuevo ingreso ofreciéndoles capacitación, trabajando en colaboración y compartiendo su experiencia. La idea de que los años de experiencia brindan soporte al liderazgo docente, se ve reforzada con la investigación de Sinha y Hanuscin (2017) cuando afirman que los docentes con pocos años de servicio, comienzan a realizar acciones de liderazgo pero sólo dentro de sus aulas; por lo contrario, los maestros con una carrera más avanzada, ejercen su liderazgo a nivel escuela. Cuando la colectividad entre los docentes de nuevo ingreso y los más antiguos alcanza el ejercicio de la colaboración en torno al cambio en el conocimiento y la práctica, se

pueden obtener mejores resultados en la mejora de la calidad de educación que reciben los estudiantes (Alaníz, 2014; Cosenza, 2015; Topolinski, 2014).

Retomando los estudios de Angelle y DeHart (2011) se demostró que la conexión entre las percepciones de liderazgo de los docentes, el papel del líder docente y la visión más amplia de liderazgo del sistema escolar puede incidir en el compromiso de los líderes docentes con su trabajo, tanto en el aula como en toda la escuela. También se resalta el papel del director en el liderazgo docente, en la búsqueda de nuevos líderes docentes; la función del director es sumamente importante pues puede influir para que se desarrollen las condiciones necesarias; sobre todo cuando él mismo, se reconoce como una pieza clave en este proceso y promueve un clima laboral saludable, así como una cultura escolar comprometida con la efectividad.

Por otra parte, el estudio de Godlesky (2018) sugiere que existe una correlación positiva moderada entre la participación de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y la percepción individual de su liderazgo; por otra parte dentro de los resultados de la investigación se encuentra que la práctica dentro de las CAP fomentaba la cultura de colaboración, la implementación de evaluaciones para recolectar datos importantes de los estudiantes, proporcionaba un lugar para que los docentes practiquen la reflexión y mejora de su práctica, y en algunos casos desarrollaba el liderazgo docente. La práctica reflexiva y el aprendizaje continuo son parte tanto del liderazgo de los maestros como de su participación en las CAP.

Cambiando las variables, el estudio de Topolinski (2014) apunta a que el liderazgo, en sus dos modalidades (formal e informal), tiene una influencia positiva en el conocimiento y las prácticas de enseñanza de los docentes, aunque se detectó que la influencia del liderazgo formal tiene mayor impacto. Por otra parte, el desarrollo del aprendizaje profesional de los docentes se da de manera más usual cuando los docentes ejercen el liderazgo informal en reuniones

voluntarias, es decir, los medios formales de aprendizaje profesional no son tan frecuentes. En este estudio también se encontró que las percepciones de los maestros sobre el impacto del liderazgo docente en el conocimiento e innovación de estrategias de enseñanza varían según el nivel en el que laboran; este análisis coincide con el estudio de Angelle y DeHart (2011) anteriormente citado.

En el estudio de Jacques et al. (2016) también se habla acerca de los roles del liderazgo docente: formal e informal. Estos autores señalan que, los participantes de su investigación reconocieron el valor de los docentes que asumen roles informales de liderazgo ya que ayudan a promover líderes naturales, en lugar de aquellos que buscan únicamente el avance profesional. Estos líderes informales, son aquellos que están en la mejor posición de ayudar a otros, a través de sus propias personalidades y habilidades. No obstante, también señalaron la importancia de tener roles de liderazgo de docentes formales, definidos, entrenados y remunerados.

Acerca de la identidad de liderazgo, se dice que los docentes comienzan no siendo conscientes de su liderazgo. Su desarrollo y formación como líderes ocurre de forma sucesiva y continua, por lo tanto, el tiempo y experiencia son factores importantes. En este periodo de transición entre los primeros años de docencia, los profesores van adquiriendo confianza conforme tienen éxito en sus roles y actividades de liderazgo; otro factor importante para el desarrollo de su identidad como dirigentes, es la opinión, el reconocimiento, apoyo y la retroalimentación por parte de los colegas (Sinha y Hanuscin, 2017).

Sobre el proceso de desarrollo de liderazgo, los investigadores Sinha y Hanuscin (2017) proponen un modelo en el que ponen como base los puntos de vista sobre el liderazgo, seguidos de prácticas de liderazgo y, finalmente, cómo ambos afectan el desarrollo de la identidad del liderazgo del maestro; de acuerdo con este modelo, el liderazgo docente ocurre cuando todos estos tres componentes se alinean entre sí.

El estudio de Cosenza (2015) exploró las percepciones de los maestros con base en el Modelo de Estándares del Liderazgo Docente (Teacher Leadership Model Standards) y se encontró que las respuestas sugirieron que para ellos, el liderazgo docente estaba relacionado con seis de los siete dominios de este modelo (citados en el apartado que lleva por nombre *Dominios del liderazgo docente*). Un hallazgo sobresaliente de esta investigación es que los maestros comienzan a verse a sí mismos como profesionales que tienen voz en su propia vocación y, que reconocen su impacto de manera positiva en la cultura de la escuela; también indican que los métodos de enseñanza mejoran al compartir sus experiencias con otros colegas. Todo lo anterior refleja que estos docentes están alineados con los resultados esperados de los estándares del maestro líder.

En un estudio a docentes de una cooperativa de enseñanza en España acerca del liderazgo y su relación con las variables de sexo y edad se encontró que los hombres evalúan mejor a sus directivos que las mujeres. Por el contrario, el hecho de ser hombre o mujer no interfiere en situaciones de liderazgo como: organizar grupos de trabajo para desarrollar tareas de diversa índole, desempeñar una función de cargo directivo, repartir tareas y colaborar entre sí, defender sus ideas sobre determinado tema, mantener la calma y confiar en los compañeros en situaciones de estrés y pedir un consejo u opinión sobre algún tema relevante. En este estudio también se encontró que la edad no influye en el concepto que los participantes tienen del liderazgo, ni las situaciones anteriores (López et al., 2018).

En una investigación que aborda las dimensiones del liderazgo pedagógico del profesorado (afectiva, carismática, profesional, participativa y formativa) desde las perspectivas de alumnos, padres de familia y docentes, se encontró que la importancia que el alumnado otorga a las diferentes dimensiones es siempre inferior a la que los padres de familias le otorgan y de manera significativa la de los docentes. Estas diferencias pueden deberse a que los estudiantes no

tienen presente la tarea compleja de un docente y tampoco lo visualizan líder pedagógico porque desconocen las implicaciones que este papel conlleva. Con relación a la dimensión formativa los participantes reportaron que la dedicación a su propia formación, el apoyo a la formación del resto de los miembros de la institución educativa y las acciones de innovación son los aspectos más relacionados al liderazgo docente; los menos relacionados son: potenciar la obtención y búsqueda de ayuda para la investigación, fomentar el debate sobre temas profesionales y los intercambios interprofesionales (González et al., 2019).

Factores que propician e inhiben el desarrollo del liderazgo docente.

El proceso del liderazgo docente ocurre de manera gradual y de acuerdo con Sinha y Hanuscin (2017) cuando los puntos de vista, las prácticas y el desarrollo de la identidad de liderazgo, se alinean, ciertos factores ayudan a que este proceso se facilite: la oportunidad para practicarlo, desarrollar las competencias necesarias, recibir retroalimentación, participar en la reflexión, exponerse a nuevas ideas, identificar nuevos modelos a seguir e interactuar con otros. También se espera que el maestro tenga algunas ideas previas sobre qué es un docente líder, y sobre liderazgo (Kenjarski, 2015; Sinha y Hanuscin, 2017). Lo mismo ocurre cuando la administración escolar apoya adecuadamente, los maestros colaboran para construir un clima escolar saludable y una comunidad de aprendizaje enfocada en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

La figura del director es verdaderamente importante para que los maestros puedan sentirse seguros y ejercer así, su liderazgo (Contreras, 2016; Bolívar, 2011). Varios estudios señalan que el director puede ser un personaje de apoyo o un obstáculo. Es un apoyo cuando aporta los recursos materiales suficientes, le brinda oportunidades de liderazgo a los docentes y, permite que éstos participen en la toma de decisiones; es un inhibidor, cuando demuestra falta de confianza

hacia sus docentes, impide que desarrollen iniciativas propias y no comparte responsabilidades de liderazgo (Angelle y DeHart, 2011; Jacques et al., 2016; Kenjarski, 2015).

Los verdaderos objetivos del liderazgo docente, van más allá de cambiar políticas, cumplir mandatos y ofrecer desarrollo profesional; estos se relacionan con la calidad de los docentes en el aula, la efectividad del liderazgo del director y las responsabilidades de liderazgo significativas; para alcanzar estos ideales, Katzenmeyer y Moller (2011) señalan que hay que superar tres obstáculos. El primero se refiere a que hay que examinar la estructura del liderazgo y del sistema escolar; posteriormente, se debe hacer un cambio en las normas de enseñanza aislada e individualista; finalmente se debe lograr que los profesores asuman un rol de liderazgo más abierto y disponible. Lograr esto último, es sumamente complicado, pues si bien es cierto que los docentes reconocen que el liderazgo representa un beneficio para sus escuelas, lamentablemente, ellos señalan principalmente cuatro impedimentos para que asuman esa cualidad de líderes (Barth, 2011):

- Las múltiples responsabilidades que demanda ser líder se suman a las responsabilidades que ya por sí mismo conlleva la naturaleza del maestro. La suma de estas responsabilidades representa una carga más para los maestros que muchas veces no están dispuestos a asumir.

- El tiempo. El ejercicio del liderazgo como docente demanda tiempo fuera de la escuela. Muchos maestros no asumen este cargo porque consideran que no cuentan con el tiempo que requiere; menos cuando no se encuentra recompensado económicamente.

- Las pruebas estandarizadas. El maestro decide no asumir cargos de liderazgo por miedo a ser examinados por otros. Las pruebas estandarizadas están teniendo efectos alarmantes en la profesión docente y en la inclinación y capacidad de los maestros para asumir un amplio liderazgo dentro de sus escuelas.

- Sus colegas. Muchos maestros reportan que el mayor obstáculo para su liderazgo proviene de sus colegas. La desaprobación se manifiesta como parte de una resistencia para aceptar la función del líder. Algunas razones son la inercia, la inseguridad y las habilidades intra e interpersonales.

Otra investigación señala que existen cuatro condiciones de éxito para el logro del ejercicio del liderazgo docente: *Características personales y habilidades del profesor*, dentro de la cual se encuentra la capacidad de actuar como agente de cambio; el *proceso de selección y apoyo*, en ésta condición está inmerso el apoyo del administrativo (director y sistema educativo), la celebración de las prácticas efectivas y, la motivación de los lo colegas hacia el líder docente; las *habilidades y oportunidades de liderazgo*, ésta se refiere a propiciar un ambiente seguro para probar cosas nuevas, tomar riesgos y aceptar el fracaso y, establecer expectativas y resultados claros; por último, la *disposición para participar*, por ejemplo, la motivación del profesor (Kenjarski, 2015).

La investigación de Zinn (1997) también aporta información sobre los factores que son de apoyo y los que son impedimentos para el liderazgo docente. Este autor, en su investigación los agrupa en tres temas: el primero son las condiciones dentro del contexto educativo que actúan de apoyo o barreras para los líderes docentes; el segundo son las condiciones fuera del contexto educativo que actúan como fuentes de apoyo o barreras para los líderes docentes y, el tercero, son los factores intelectuales y psicosociales internos que motivan o impiden a los líderes docentes. A continuación, se presentarán los hallazgos de esta investigación (tabla 4).

Tabla 4

Hallazgos de la investigación de Zinn (1997)

Factores de apoyo	Inhibidores
-------------------	-------------

Dentro del contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Sólida red de apoyo y confiable de los colegas. • Apoyo administrativo. • Oportunidades para ejercer el liderazgo. • Capacitación. • Flexibilidad en los días de trabajo. • Adquisición de responsabilidades de liderazgo. • La naturaleza del trabajo que exige funciones de liderazgo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo. • Falta de apoyo de los colegas y administradores. • Roles de liderazgo mal definidos o demasiado amplios. • La estructura física del edificio educativo.
Externos al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares y amigos. • Los medios de comunicación. • Apoyo de los padres de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisos familiares o de otro tipo personal. • Problemas de salud personal. • Cultura del maestro • Religión que profesa el docente. • Los medios de comunicación.

Intelectuales y psicosociales internos del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Convicciones y valores personales. • Características personales. • Automotivación. • Experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones estereotípicas de los educadores y escuelas por parte de la familia y la comunidad. • Desánimo y frustración. • Estrés. • Sensación de no estar calificados. • Zona de confort. • Incomodidad con roles de liderazgo. • Agotamiento. • Falta de experiencia.
-----------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar hay algunos factores que sirven como fuentes de apoyo en cierto momento y contexto, y en otro, pueden ser barreras. Otra aportación de esta investigación es que los apoyos y barreras para el liderazgo docente se definan dentro de cuatro dominios generales: (1) personas y relaciones interpersonales; (2) estructuras institucionales; (3) consideraciones y compromisos personales (4) Características intelectuales y psicosociales.

A continuación, en la tabla 5 se agrupan los factores que apoyan el liderazgo docente de acuerdo con las semejanzas entre los autores.

Tabla 5*Variables que apoyan el desarrollo del liderazgo docente*

Variables	Autores que lo sustentan
Capacitación externa	Wenner y Campbell, (2017); Zinn (1997)
Apoyo para líderes docentes por parte de los colegas	Al-Taneiji e Ibrahim (2017); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Apoyo de la administración	Al-Taneiji e Ibrahim (2017); Angelle y DeHart (2011); Jacques et al., (2016); Kenjarski (2015); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Clima y factores estructurales que les permiten a los líderes docentes hacer su trabajo	Kenjarski (2015); Sinha y Hanuscin (2017); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Responsabilidades y reconocimientos bien definidos.	Al-Taneiji e Ibrahim (2017); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Liderazgo distribuido	Jacques et al. (2016)
Responsabilidad compartida	Jacques et al. (2016)
Características personales y habilidades del profesor.	Al-Taneiji e Ibrahim (2017); Kenjarski (2015); Zinn (1997)
Flexibilidad en el trabajo	Zinn, 1997
Familiares y amigos	Zinn, 1997
Medios de comunicación	Zinn, 1997

Apoyo de los padres de familia Zinn, 1997

Experiencia Zinn, 1997

Nota. Elaboración propia.

A continuación, en la tabla 6 se agrupan los factores que apoyan el liderazgo docente de acuerdo con las semejanzas entre los autores.

Tabla 6

Variables que inhiben el desarrollo del liderazgo docente

Variables	Autores que lo sustentan
Enseñanza individualista y aislada	Katzenmeyer y Moller (2011)
Roles de liderazgo cerrados inflexibles o mal definidos	Katzenmeyer y Moller (2011); Kenjarski (2015); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Múltiples responsabilidades que demanda ser líder	Barth (2011)
El tiempo fuera del horario escolar que exige	Al-Taneiji e Ibrahim (2017); Barth (2011); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Los exámenes estandarizados con los que se evalúan a los docentes	Barth (2011)
Falta de apoyo de la administración	Al-Taneiji e Ibrahim (2017); Jacques et al. (2016); Kenjarski (2015); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
La desaprobación de los propios colegas	Barth (2011); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)

La estructura física del edificio y falta de recursos.	Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Exceso de trabajo administrativo	Al-Taneiji e Ibrahim (2017)
Compromisos familiares o de otro tipo personal	Zinn, 1997
La propia cultura del profesor	Zinn, 1997
Los medios de comunicación	Zinn, 1997
Percepciones estereotípicas de los profesores y escuelas	Zinn, 1997
Desánimo y frustración	Kenjarski (2015); Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Estrés	Zinn, 1997
Sensación de no estar calificados	Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)
Zona de confort	Zinn, 1997
Incomodidad con roles de liderazgo	Wenner y Campbell (2017); Zinn 1997)
Agotamiento	Zinn (1997)
Falta de experiencia	Wenner y Campbell (2017); Zinn (1997)

Nota. Elaboración propia.

Efectos del liderazgo

La literatura señala que existe una influencia del liderazgo escolar sobre el rendimiento académico de los estudiantes empíricamente comprobada (Contreras, 2016); sin embargo, algunos consideran que los efectos son en su mayoría indirectos (Sun y Leithwood, 2012). Al respecto, se ha comprobado que las variables como compartir el liderazgo, desarrollar relaciones de confianza entre los miembros de la comunidad escolar y proveer apoyo para la mejora de la

enseñanza (comportamientos del líder escolar) sí influyen cuando se trabajan conjuntamente. Las escuelas que practican el liderazgo educativo del tipo pedagógico reconocen el beneficio de tener como modelo al líder escolar como clave para elevar el rendimiento de los estudiantes. Por su parte, las escuelas que practican el liderazgo compartido generan que los integrantes de la comunidad tengan metas en común sobre el aprendizaje y de esta manera alcanzan mejores resultados. (Cano et al., 2013; González et al., 2019; Louis et al., 2010; Sun y Leithwood, 2012). El cuerpo de literatura también señala que la formación y el desarrollo profesional docente en ejercicio son componentes en el diseño, desarrollo y mejora de la calidad (Contreras, 2016).

De acuerdo con Kenjarski (2015) algunos beneficios que puede proporcionar el liderazgo docente en las escuelas son: incrementa la apropiación y el compromiso de los docentes hacia la comunidad escolar y aumenta la disposición de los maestros a asumir responsabilidad sobre los problemas escolares; el liderazgo docente es un factor clave para el clima relacional de las instituciones educativas (González et al., 2019); así mismo, York-Barr y Duke (2004) muestran que los efectos positivos del liderazgo docente impactan en el desarrollo profesional de los mismos profesores. Por su parte, Barth (2011) complementa lo anterior, sugiriendo que existen diez áreas en las que el liderazgo docente es esencial y puede fortalecer a las escuelas; éstas son:

- Elección de libros de texto y materiales de instrucción.
- Organización del plan de estudios.
- Establecimiento de estándares para el comportamiento del estudiante.
- Decisión sobre los estudiantes que deben ser promovidos a clases especiales.
- Diseño del desarrollo personal y programas en servicio.
- Establecimiento de políticas de promoción y reprobación.
- Decisión sobre presupuestos escolares.

- Evaluación del desempeño del docente.
- Selección de nuevos maestros.
- Selección de nuevos administradores.

Ahora bien, respondiendo a la pregunta ¿a quién beneficia directamente, el liderazgo docente? Barth (2011) responde afirmando que los alumnos aprenden cuando el maestro lidera; la escuela gana cuando existen más personas que ejercen su liderazgo, siendo parte de la toma de decisiones, participando y comprometiéndose en el logro de las metas escolares; los docentes se convierten en aprendices más activos en un ambiente donde son líderes; por último, los directores inteligentes que alientan el liderazgo de sus maestros, reciben ayuda por parte de estos, al delegar algunas tareas para disminuir su carga administrativa.

Medición del liderazgo docente

La literatura menciona que las investigaciones empíricas sobre liderazgo docente presentan una tendencia hacia la naturaleza cualitativa (Wenner y Campbell, 2017; York-Barr y Duke, 2004); por lo contrario en esta revisión se han encontrado principalmente estudios empíricos cuantitativos. Dentro de estos se ha observado el empleo de diferentes técnicas, metodologías e instrumentos para recoger datos tales como estudios de caso, entrevistas (estructuradas y semiestructuradas), revisión documental, metodologías etnográficas, narrativas de vida y, en gran cantidad, las encuestas y cuestionarios.

En cuanto a las encuestas y cuestionarios se observó que sus principales objetivos eran recabar información acerca de las percepciones de profesores y alumnos sobre las características más importantes de líder docente, los dominios que lo componen y el estilo de liderazgo que predomina en determinados grupos. También se han encontrado instrumentos que contienen ítems que evalúan otras variables además del liderazgo docente, como la participación de los

profesores en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Godlesky, 2018; Angelle y DeHart, 2011; González et al., 2013; Topolinski, 2014; Louis et al., 2010; Cano et al., 2013; González et al., 2019; Mbawmbaw et al., 2006; Reza et al., 2010).

En el contexto Iberoamericano también se han realizado investigaciones para generalizar el conocimiento acerca del liderazgo del profesor, aunque éstas han sido muy escasas y enfocadas principalmente a docentes de educación media superior y superior. Los instrumentos que se aplican en las investigaciones encontradas son administrados a estudiantes y contienen ítems específicos de la labor de un docente de este nivel; por lo tanto, estos instrumentos no son aplicables a un docente de nivel básico. Otro comportamiento observado en los cuestionarios es que son extensos, es decir, contienen más de 25 ítems; esta condición no es conveniente para un docente de educación básica, ya que le tomaría más de 20 minutos responderla. Específicamente, los cuestionarios elaborados en México no reflejan la teoría que sustenta al liderazgo docente que guía esta investigación porque se limitan a aspectos relacionados con su pedagogía dentro del salón de clases (Apéndice A).

Marco teórico

El constructo de liderazgo docente se enmarca en las teorías sobre el liderazgo que han surgido a través del tiempo dado que el liderazgo, como concepto general, es un proceso por medio del cual una persona consigue influir en otros (seguidores) a través de la comunicación efectiva para lograr alguna meta u objetivo, los seguidores por su parte aceptan de manera voluntaria acompañar y ayudar al líder (Fernández y Quintero, 2017). La teoría sobre el liderazgo transformacional tiene ciertas similitudes con el liderazgo docente en lo que respecta a las características que sugiere la primera teoría; es por esto que se considera pertinente hacer mención de ella, con mayor profundidad, en este estudio.

Liderazgo transformacional

El primer autor que hace referencia acerca del término de liderazgo transformacional es Burns (1978) en su libro titulado *Leadership*. Para este autor el liderazgo transformacional es el proceso por el cual la persona llamada líder ejerce predominio en sus seguidores para difundir un mensaje, objetivo o percepción mediante sus habilidades comunicativas despertando su motivación para participar de manera voluntaria (Burns, 1978). Burns afirma que el líder transformacional, además, tiene altas capacidades que le permiten identificar y examinar con detenimiento las necesidades tanto de la organización como de sus seguidores y de esta manera satisfacerlas; lo anterior, produce la transformación de seguidores en líderes y a los líderes en agentes morales y por consiguiente ocurre un cambio en la cultura existente de la organización (Fernández y Quintero, 2017; Vázquez, 2013). El líder transformacional, más que influir en los seguidores, los guía mediante la apropiación de una cultura compartida que los persuade a conseguir mejores resultados para ellos mismos y la institución. Para definir mejor este concepto, Burns (1978) también introduce otro concepto que es el liderazgo transaccional; refiere que el

liderazgo transformacional y el transaccional son completamente opuestos y que una persona no puede demostrar las características de ambos enfoques.

Años después del surgimiento del concepto de liderazgo transformacional, otro investigador, Bass (1985), complementa lo que había sido propuesto por Burns (1978) para conseguir una medición más precisa del constructo y la manera en la que impacta en la motivación y desempeño de los seguidores (Fernández y Quintero, 2017). Este autor, en colaboración con otros, diseñaron modelos teóricos e instrumentos tal como el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (MQL) (Bass y Avolio, 1991), instrumento que ha sido adaptado, validado y utilizado por diversos investigadores en el área educativa. Bass (1985) identificó cinco dimensiones del liderazgo transformacional, a saber:

- ➔ Influencia idealizada o carisma; el líder como una persona entusiasta, motivadora y transmisora de confianza y respeto que tiene la habilidad de comunicar y transmitir sus visiones de manera clara, segura y fluida. Sus seguidores lo admiran y lo imitan.
- ➔ Motivación inspiradora; el líder como persona que transmite visiones a través de la inspiración que sienten los otros hacia él por medio de palabras y el ejemplo.
- ➔ Consideración individual; el líder como una persona que reconoce y atiende las necesidades individuales de cada sujeto; realiza atención individualizada para incrementar los potenciales; crea un ambiente de aprendizaje y apoyo; escucha, delega y brinda retroalimentación constructiva.
- ➔ Estimulación intelectual; el líder como persona que resuelve problemas y fomenta la inteligencia y racionalidad, haciendo que los seguidores se conviertan en personas que también aprenden a resolver problemas.
- ➔ Tolerancia psicológica; el líder no señala los errores con dureza; los problemas internos son resueltos con base en el fomento de la tolerancia y la paciencia.

Bass difiere en lo que Burns había planteado anteriormente en cuanto a que el liderazgo transformacional y el transaccional son mutuamente excluyentes; él afirma que ambos enfoques de liderazgo pueden presentarse simultáneamente y contribuye al éxito de la organización (Fernández y Quintero, 2017).

Los centros educativos son reconocidos como organizaciones, por lo tanto, el liderazgo también se relaciona con otros términos como gestión, mejora y cambio escolar (Salazar, 2006); el autor más reconocido en el ámbito del liderazgo en educación es Leithwood (1999). Este autor, desarrolla uno de los modelos que más encajan en las organizaciones educativas “que aprenden”; el cual difiere del “liderazgo pedagógico o instructivo” que surge a partir de las investigaciones de las escuelas eficaces y se relaciona de manera directa con el concepto de liderazgo transformacional. De acuerdo con Leithwood (1999, p. 37) “esta teoría [Liderazgo transformacional] es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción del liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela”. Él plantea la evidente necesidad de un liderazgo basado en la visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones de liderazgo y la profesionalización de los profesores; para ello se requiere una serie de características propias del liderazgo transformacional de una organización escolar; estas son:

Tabla 7

Ámbitos y actuaciones del liderazgo en las escuelas que aprenden

Ámbitos	Actuaciones
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. • Establece un consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. • Tiene expectativas de una excelente actuación.
Personas	<ul style="list-style-type: none"> • Presta apoyo individual.

- Presta estímulo intelectual.
 - Ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
- Estructura
- Distribuye la responsabilidad y comparte autoridad de liderazgo.
 - Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones.
 - Posibilita el tiempo para la planificación colegiada.
- Cultura
- Fortalece la cultura de la escuela.
 - Favorece el trabajo en colaboración.
 - Entabla comunicación directa y frecuente..
 - Comparte la autoridad y la responsabilidad
 - Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales.

Nota. Tomado de Murillo (2006, p. 17) con información de Leithwood (1994)

Por otra parte, el modelo planteado por Leithwood comprende de ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión.

Tabla 8

Dimensiones de liderazgo y de gestión planteadas por Leithwood

Dimensiones de liderazgo	Dimensiones de gestión
1. Construir una visión de la escuela.	1. Preocuparse por el personal.
2. Establecer las metas.	2. Apoyo instructivo.
3. Proveer estímulos intelectuales.	3. Monitorizar las actividades de la escuela.
4. Ofrecer apoyos individualizados.	4. Construir relaciones con la comunidad.

-
5. Proporcionar modelos de las mejores prácticas de acuerdo con los valores importantes de la organización.
 6. Incluir altas expectativas de realización (resultados).
 7. Construir una cultura escolar productiva.
 8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares.

Nota. Información tomada de Leithwood (1999). Elaboración propia.

Para finalizar, Leithwood (2009, p. 23) en su libro *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, afirma que “el liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros”; dicha afirmación da pie al tema sobre liderazgo docente. A propósito de ello, este autor señala que los profesores tienen la oportunidad de ejercer el liderazgo de dos formas principalmente: formal e informal. De manera formal pueden tomar funciones como representantes de distrito escolar en la toma de decisiones, como líderes en la profesionalización de sus colegas, como defensores de la labor docente y en el mejoramiento de los procesos de tomas de decisiones; por otra parte, también pueden tener roles informales a través de su apoyo en las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) o en iniciativas dentro de sus contextos escolares.

Liderazgo pedagógico

Otro enfoque de liderazgo que se consideró pertinente abordar es el pedagógico; esto debido a que autores como Bolívar (2011) y Contreras (2016) señalan que el liderazgo docente se

encuentra inmerso dentro del liderazgo pedagógico pues el primero es un elemento esencial de este modelo si se busca el éxito de una organización escolar en términos de crecimiento profesional y el aprendizaje de los alumnos. Este enfoque de liderazgo se refiere a un modelo de dirección escolar y de gestión educativa que busca la mejora en los procesos y resultados de aprendizaje a partir del desarrollo profesional del personal docente (Contreras, 2016).

Contreras (2016, p. 245) define el liderazgo pedagógico como:

Una gestión y conducción de instituciones educativas y/o procesos pedagógicos, cuyo eje fundamental de acción es lograr y garantizar un aprendizaje de calidad y el bienestar de todos los estudiantes. Se basa en una cultura ética, participativa y de innovación y mejora continua, y asume un compromiso con el desarrollo y el bienestar de todas las personas.

Por su parte, Bolívar (2010, p. 13) lo describe cómo:

Si bien [...] es preciso asegurar la gestión y el funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas [...] [de manera que] los esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Las principales características de este enfoque de liderazgo se presentan a continuación:

- Requiere de las competencias directivas: del pensamiento estratégico, de gestión del aprendizaje, de relación con las personas, para la creación y animación de estructuras organizativas (ver más en Bolívar, 2011)
- Precisa una formación y capacitación tanto de directores como de docentes, tanto inicial como permanente (Bolívar, 2011; Contreras, 2016)
- Requiere mantener activas las Comunidades de Aprendizaje Profesional (Bolívar, 2011)
- Implica que cada institución educativa se convierta en el principal motor de su desarrollo (Contreras, 2016)

- Estar enfocado en lo pedagógico y en la mejora continua (Contreras, 2016)
- Recurre a estructuras horizontales y principios de distribución de roles (Contreras, 2016)
- Empoderamiento de los miembros de la organización (Contreras, 2016)
- Una cultura de aprendizaje e innovación (Contreras, 2016)
- Alto grado de compromiso de los miembros (Contreras, 2016)
- Capacidad de los directivos de transferir y delegar funciones (Contreras, 2016)
- Requiere que los docentes asuman su papel de líderes (Contreras, 2016)
- Los directores se interesan, no sólo por la parte administrativa, sino también por el proceso de enseñanza-aprendizaje y apoyan a los docentes en su labor instructiva (Contreras, 2016).

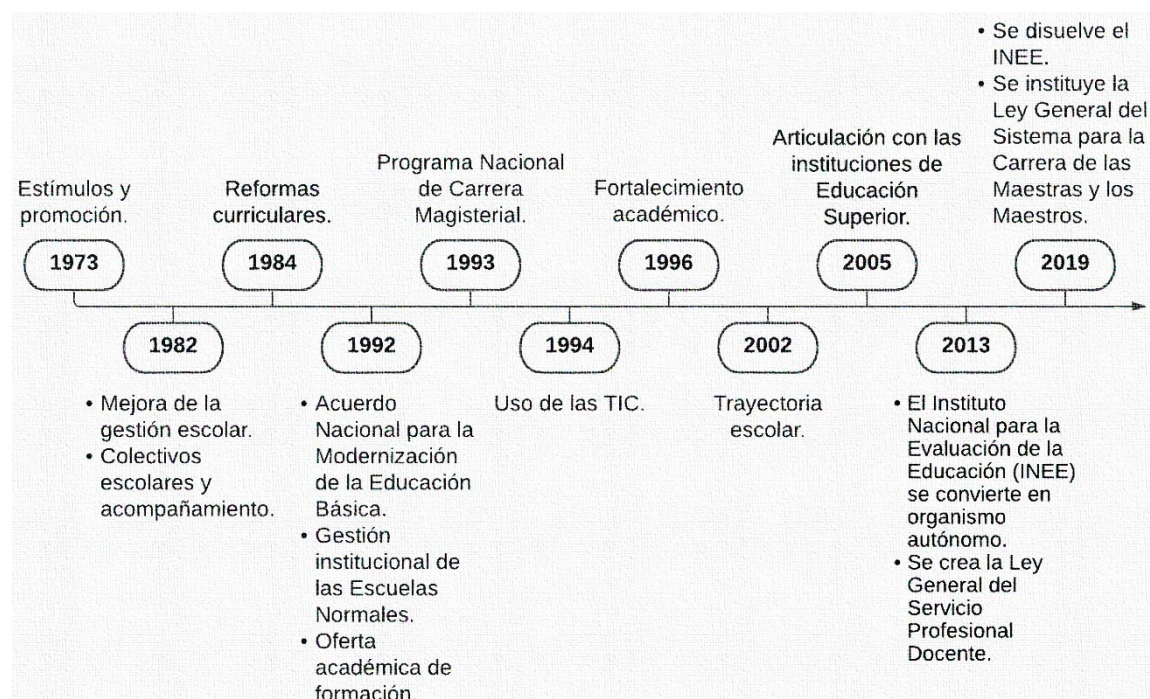
Marco legal

Políticas Educativas en México que impactan al docente

El papel del docente en la educación básica comenzó a modificarse a partir de la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y desde ahí, cada sexenio se han promulgado reformas que impactan la labor de estos actores educativos tanto en las aulas como fuera de ellas (Alaníz, 2014). Sin embargo, ya desde 1973 se había comenzado a implementar políticas y programas que apoyaran a la formación de nuevos docentes, así como los que ya se encontraban en servicio (Intituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018b). En la figura 2 se representa en orden cronológico los programas de desarrollo profesional docente implementados a nivel nacional en México desde 1973 hasta el 2019.

Figura 2

Línea del tiempo de políticas y programas de desarrollo profesional docente en México



Nota. Elaboración propia. Con información de INEE (2018b) y Alaníz (2014).

Uno de los ejes del ANMEB hacía referencia a la revalorización de la función magisterial, en el cual se establecía el procedimiento para dar inicio a un sistema de incentivos para el magisterio que llevaba por nombre *Programa de Carrera Magisterial*; este programa otorgaba un beneficio a la situación económica de los docentes a partir de un proceso de evaluación que corría a cargo de la Comisión Nacional SEP-SNTE (Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación) (Del Castillo, 2011). Los requerimientos consistían en seis factores: aprovechamiento escolar de los alumnos, formación continua del docente, actividades co-curriculares (actividades fuera del horario de trabajo dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos), preparación profesional (aplicación de examen de conocimientos), antigüedad (años laborando), gestión escolar y apoyo educativo (exclusivo para directores y supervisores).

Otro mandato que se desprende del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue la *Política de gestión escolar* (del eje de reorganización del sistema educativo) esta política responde a la necesidad de aproximar la toma de decisiones a las instituciones educativas a partir de la construcción de un marco de gestión en torno a las necesidades particulares de cada escuela (Del Castillo, 2011). Esta estrategia planteaba generar autonomía en las escuelas otorgándoles incentivos económicos y materiales a partir de la planeación de un proyecto para la mejora de sus escuelas. De esta política han surgido diferentes programas como el PETE, Programas Escuelas de Calidad (PEC), PEAGE, etc. Acerca de las que se pusieron en marcha en la década de los noventa Del Castillo (2011) y Gómez (2017) refieren que resultan ser favorables para la expansión y cobertura de la educación y para generar cambios en las estructuras; sin embargo, no tienen impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje; así mismo, se hace notoria la ausencia de la participación de alumnos, padres de familia y otros actores importantes en educación en estos cambios que se dieron.

En el sexenio 1994 – 2000 el ANMEB siguió vigente y únicamente se realizaron algunas modificaciones a la Ley General de Educación que no implicaron alguna novedad para el docente: la educación básica se establece de nueve años, se instituye la reforma curricular de primaria que trajo consigo la renovación de los libros de texto gratuito, la creación de libros en lenguas indígenas; México comienza a tomar parte en las evaluaciones internacionales como PISA, entre otras innovaciones (Gómez, 2017). Cada uno de los siguientes sexenios (2000-2006 y 2006-2012) crea y pone a disposición un *Programa Sectorial de Educación* que ofrece la planeación y los lineamientos que se han de llevar a cabo en la duración de cada gobierno; en cuanto a la función magisterial en estos periodos no se ve modificada pues se da continuidad a los programas que se venían ofrecieron desde el ANMEB.

En el sexenio anterior (2012-2018) se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que tenía como una de sus finalidades, establecer los perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso de los docentes al servicio de la Educación Básica (Presidencia de la República, 2013; Gómez, 2017). La LGSPD surge para regular los mecanismos por los cuales se definen los procesos de evaluación al personal docente, técnico docente, directos y de supervisión, a fin de asegurar que el desempeño docente sea el idóneo para fortalecer la calidad y equidad de la Educación Básica y Media Superior del país. El perfil que define los dominios de desempeño docente esperado está compuesto por cinco dimensiones (SEP, 2017, p. 15):

1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

A diferencia de otros países como Estados Unidos y Canadá, en México, el liderazgo docente no se ha implementado como una política educativa, sino más bien, se han tomado características de él, para sugerir el tipo de docente que se espera que laboren en las aulas de Educación Básica. Como se observa, estos dominios comparten algunas características que definen al liderazgo docente, tales como la evaluación de los aprendizajes, el vínculo con la escuela y comunidad y la mejora continua para apoyar a los alumnos.

Algo muy cierto es que al observar que los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, se encuentran lejos de ser favorables y se culpa en una gran parte al trabajo del docente. Por ello, en el país se han formulado diferentes políticas para resanar esta problemática, poniendo al docente en el centro de ellas. Principalmente estas políticas se han enfocado en profesionalizar la formación y actualización del magisterio; sin embargo, por la manera en la que se ponen en práctica, no alcanzan a cumplir los principales objetivos y la carga del problema del rendimiento académico sigue recayendo en la figura del profesor (INEE, 2018b).

Desde hace algunas décadas, la Secretaría de Educación Pública ha ofrecido cursos gratuitos a los docentes en servicio, con la finalidad de alcanzar su actualización constante y prepararlos para asumir los cargos que se les demandan (Alaníz, 2014). A propósito de estos cursos, los docentes perciben que tienen una baja pertinencia e incluso, en ocasiones, no es posible que todos los docentes asistan, por lo que el director de cada escuela debe seleccionar a uno o dos docentes para que sean estos quienes reciban dicha capacitación. Al respecto, los

docentes mencionan que la capacitación sería más productiva si se logran transmitir estos conocimientos a sus compañeros de escuela, es decir, que se conformaran redes de aprendizaje; sin embargo, estas redes de trabajo no se dan por diversas situaciones como falta de tiempo y espacios (INEE, 2018b). Por su parte, González et al. (2019) complementan que cuando un docente discute y analiza cuestiones de desarrollo profesional con sus pares se originan redes de confianza y apoyo, lo que produce que se elimine el aislamiento producido por la enseñanza y aprendizaje individualista de algunas escuelas.

A partir de lo anterior, se exige que las políticas públicas atiendan tanto la formación inicial como la permanente del magisterio de manera profesional para acortar la brecha entre el imaginario de la profesión y lo que el docente es realmente capaz de realizar. La falta de calidad en la capacitación de los docentes es sin duda un obstáculo para alcanzar el liderazgo docente por ello, se hacen necesarias políticas cuyo objetivo sea mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, así como fortalecer su motivación (Alaníz, 2014; González et al., 2019; INEE, 2018b). Para responder a las características de un liderazgo efectivo, el docente requiere de la actualización y capacitación constante que le permita brindar un servicio de calidad a sus alumnos tal y como el sistema educativo lo espera (González et al., 2019; González et al., 2013)

Como se ha observado hasta el momento, a pesar de que la intención y diseño de los programas es en beneficio de mejorar los resultados académicos de los estudiantes; la implementación de éstos no ha obtenido los efectos esperados: Condicionar la profesionalización y actualización del docente con estímulos económicos, no garantiza la pertinencia y calidad de los aprendizajes (haciendo referencia a lo ocurrido con el programa de Carrera Magisterial); por otro lado, tampoco se garantiza si se condiciona el trabajo y permanencia de los docentes en el sistema educativo a partir de las evaluaciones, como lo ocurrido con la puesta en marcha del Servicio Profesional Docente (INEE, 2018b).

Ahora bien, el actual gobierno del país (2018-2024) expidió en septiembre, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en la cual se persiguen algunos fines como fortalecer el desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización; fortalecer el liderazgo de los docentes en la comunidad; reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad para proponer soluciones; impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa; entre otros (Presidencia de la República, 2019b). Para lograrlo el gobierno propone algunas líneas de acción que se mencionan más adelante.

En conclusión, estas políticas demandan que el docente atienda una serie de acciones además de impartir el currículo; se espera que el docente esté capacitado para transformar la sociedad, para capacitar a otros docentes en cuanto a la mejora de su práctica e, incluso, capacitar a sus colegas para el uso de las tecnologías (Alaníz, 2014).

Capítulo III. Método

Este capítulo describe el diseño de investigación elegido y la justificación por la cual se considera el más idóneo para desarrollar este proyecto. Se afirma que el presente trabajo sigue un paradigma naturalista y un diseño de estudio de caso con métodos mixtos.

Posteriormente, se especifica el contexto donde se desarrolló la investigación: una escuela primaria pública federal de la ciudad de Mérida, Yucatán. El motivo de selección se debe al número y tipo de técnicas, especialmente por la sociometría que permite estudiar la organización y posición de los miembros de un grupo específico. Dicha escuela se escogió con base en los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales y estatales, así como por su prestigio social. El nivel primaria se ha elegido, ya que en él, los docentes frente a grupo trabajan por jornadas de tiempo completo de por lo menos cinco horas (seguidas) al día, lo que les permite desarrollar vínculos laborales entre ellos lo que facilita la utilización de técnicas como la sociometría.

En el siguiente apartado se describe a los participantes del estudio conformados por el número total de los docentes registrados en la plantilla docente oficial, parte de los administrativos y una madre de familia. Mas adelante se puntualizan y justifican las técnicas e instrumentos empleados, es decir, la observación participante, las redes semánticas, la sociometría, el cuestionario de preguntas abiertas a manera de entrevista grupal semi estructurada y la administración de dos encuestas autoadministradas online; así mismo, en este apartado se describen los procedimientos y resultados de los procesos de validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados.

Seguidamente, se presentan los procedimientos de recolección y de análisis de los datos; para finalizar, se proporcionan las consideraciones éticas que se siguieron en el estudio.

Diseño

La naturaleza de la presente investigación parte de un paradigma naturalista debido a que descansa sobre el supuesto de que las generalidades no son posibles puesto que hay múltiples realidades, por ello se busca una comprensión holística del fenómeno (Guba y Lincoln, 1994). Así mismo, el liderazgo docente, en este proyecto, es estudiado en su entorno natural, es decir, en una institución educativa y se intenta dar sentido o interpretar a los participantes de acuerdo con los significados que ellos otorguen (Denzin y Lincoln, 2005). Se emplea un diseño de estudio de caso y se pretende que sea holístico, empírico, interpretativo, empático e integrado que valore los diferentes puntos de vista e interpretaciones que tienen el investigador y los participantes (Creswell, 2012; Stake, 2005). Los métodos mixtos brindan una comprensión más profunda y confiable ya que se combinan técnicas, análisis y la interpretación de ambos enfoques de la investigación: cualitativa y cuantitativa (Cohen et al., 2018).

Como se mencionó, esta investigación se guía de dos enfoques para recabar información; en la parte cualitativa se llevaron a cabo tres observaciones en una escuela para conocer el contexto donde se desarrollaría la investigación y tener un acercamiento directo con los participantes, escuchar sus opiniones acerca de las relaciones entre ellos, con la administración de la escuela, con los padres de familia y los alumnos; las entrevistas semi estructuradas con los docentes de dicha escuela sirvieron para identificar el significado que los docentes de esta primaria otorgan al concepto de liderazgo docente y las cuestiones que consideran que facilitan o inhiben su liderazgo. Por su parte, en la investigación cuantitativa se hizo uso de dos encuestas para describir cuál es el alcance percibido del liderazgo docente en la institución y encontrar diferencias significativas entre el fenómeno estudiado y los factores que facilitan o inhiben su desarrollo, estudiados en la literatura especializada; también se emplearon dos técnicas de la rama de psicología: redes semánticas y sociometría, la primera se usó para identificar las palabras que

los docentes asocian con los conceptos de liderazgo docente y líder; mientras que la segunda fue una técnica para aportar la percepción de los docentes con respecto a quienes de sus compañeros consideran líderes y no líderes, mediante nominaciones de elección y rechazo.

El estudio tuvo cuatro objetivos: el primero, describir cuál es el significado que otorgan al liderazgo docente en una escuela pública de nivel primaria; el segundo, determinar el alcance del liderazgo docente en la escuela primaria; el tercero, determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables que apoyan o inhiben el liderazgo docente que conforman los factores dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del docente y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo). Por último, determinar cuáles son las variables de los factores (dentro del contexto educativo, externos al contexto y propios de los actores de la institución) que facilitan o que inhiben el desarrollo del liderazgo docente en la escuela.

Para lograr el primero de los objetivos se propuso un estudio descriptivo, ya que a partir de la literatura revisada se encontró que no existe una definición clara del fenómeno en el contexto de la educación básica mexicana, por lo tanto se pretende describir el significado a partir de una muestra de docentes mediante dos análisis uno cualitativo y uno cuantitativo (Argimón y Jiménez, 2004). Por otra parte, para alcanzar el segundo se propuso emplear la estadística descriptiva para explicar la percepción de los maestros y maestras acerca del liderazgo docente en su escuela a partir de la aplicación del instrumento *Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory* y de la técnica de sociometría; para el tercer objetivo se plantearon dos análisis estadísticos de comparación para identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables planteadas y el nivel de liderazgo docente. Para el cuarto objetivo se planteó un análisis cualitativo de las entrevistas y observaciones.

Contexto

El estudio se realizó en una escuela primaria federal pública de turno matutino con modalidad de jornada completa, ubicada en la zona oriente de la ciudad de Mérida, Yucatán. El nivel socioeconómico que predomina en la zona y en los alumnos de la escuela es medio, aunque también se registran alumnos de clase media alta y media baja.

Infraestructura de la escuela

La escuela cuenta con un total de trece aulas, cada una está equipada con proyector, impresora, pantalla, computadora, aire acondicionado, cortinas, memoria USB, bocinas, además de lo esencial como sillas, pizarrones, energía eléctrica, etc. La escuela también cuenta con una biblioteca, una sala de cómputo con diez computadoras que funcionan de manera adecuada, un aula de USAER, cinco baños: dos en la planta alta, dos en la planta baja y uno específico para maestros en la dirección. También se tiene acceso a un estacionamiento exclusivo para el personal. Tanto la cancha deportiva como la plaza cívica se encuentran techadas, tiene algunas gradas donde los niños puede desayunar a la hora del descanso, así como unas bancas de concreto; otro espacio es la cooperativa donde unas personas externas a la escuela acuden a vender alimentos.

Estadística general de la escuela

La escuela cuenta con un total de 481 alumnos, de los cuales 230 son mujeres y 251 varones. Hay trece grupos en total dos por cada grado, excepto tercero que tienen tres grupos.

La plantilla docente está conformada por: trece docentes frente a grupo, dos docentes de inglés, una maestra de artística, un docente de cómputo y un docente de U.S.A.E.R. En total son 6 hombres y 12 mujeres.

El personal administrativo está conformado por el director, quien tiene base definitiva y lleva laborando en la escuela por nueve años, y una secretaria, quien lleva poco menos que el director. Además, hay dos trabajadores del personal manual e intendencia.

Información sobre aprovechamiento de la escuela

De acuerdo con información del INEE (2018a) dicha escuela obtuvo un puntaje en los campos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas mayores al promedio de las escuelas de la misma zona escolar. En un comparativo realizado con los resultados de la evaluación de PLANEA 2015 y los resultados del 2018 de la misma prueba, la escuela aumentó el porcentaje alumnos con un dominio sobresaliente y satisfactorio en los campos de Lenguaje y Comunicación (54.28% vs 63.8%) y Matemáticas (42.03% vs 60.8%). Por otra parte, en comparación con el promedio de todas las escuelas de México, también se puede demostrar que la escuela obtuvo mejores resultados en el 2018, ya que, a nivel nacional, únicamente el 17.9% del alumnado alcanzan los niveles de dominio satisfactorio y sobresaliente en el campo de Lenguaje y Comunicación y, en Matemáticas sólo el 23%. A nivel nacional la media del puntaje obtenido fue de 501 para el campo de Lenguaje y comunicación y 503 para Matemáticas; a nivel escolar, se alcanzó una media por encima de los 600 puntos para ambos campos.

En cuanto al clima de participación y respeto en el aula, la mayoría de los alumnos opinan que los maestros de esta escuela, muchas veces o siempre realizan acciones que propician la creación de un ambiente de aprendizaje en donde los alumnos perciben que: son escuchados por la o el docente, animados a decir lo que piensan, en confianza para preguntar sus dudas en clase, participan en actividades en las que pueden dar su opinión y escuchar las de los otros y, sus opiniones son tomadas en cuenta. Asimismo, los y las docentes, casi nunca o nunca interrumpen a los alumnos cuando participan en clase, los ignoran cuando participan, ni tampoco los regañan cuando se equivocan (INEE, 2018a).

Participantes

Para desarrollar este trabajo, se seleccionó como muestra la plantilla docente oficial, los administrativos y la presidenta de la sociedad de padres de familia de una escuela primaria ubicada en el oriente de la ciudad de Mérida. La razón por la cual se ha elegido a esa escuela es por sus resultados destacados en las evaluaciones tanto a nivel nacional como estatal (INEE, 2018a). Se consideró que el nivel primaria es el más adecuado, ya que en éste, los docentes son de tiempo completo y trabajan por jornadas de mínimo cinco horas (seguidas) al día, lo cual les permite desarrollar vínculos entre ellos; a diferencia de los docentes de educación secundaria que trabajan por horas o en tiempo parcial, laborando en escuelas varias escuelas y teniendo horarios diferentes al de sus colegas, lo cual ocasiona que exista menos relación entre ellos (Arnaut, 2013).

Es importante detallar que todos los docentes aceptaron participar en el estudio; sin embargo, uno de ellos decidió hacerlo únicamente en la primera parte (en redes semánticas, sociometría y preguntas abiertas) por cuestiones de tiempo y cantidad de trabajo.

A continuación, se presenta en la siguiente tabla (tabla 9) la caracterización de la muestra de docentes de acuerdo con las variables: sexo, especialidad, grado académico, edad, años de servicio como docente y antigüedad laborando en la escuela.

Tabla 9

Características de los docentes participantes

Variable	Frecuencia	Porcentaje
Especialidad		
Docente frente a grupo	13	72.2%
Docente de apoyo (inglés, educación artística, cómputo)	5	27.8%

Sexo

Masculino	6	33.3%
Femenino	12	66.7%

Grado académico

Licenciatura	13	72.2%
Maestría	4	22.2%
Otro (Normal básica)	1	5.6%

Edad

31 – 36 años	2	11.1%
37 – 41 años	2	11.1%
42 – 46 años	4	22.2%
47 – 51 años	6	33.3%
52 – 56 años	4	22.2%

Años de servicio

5 – 13 años	3	16.7%
14 – 21 años	6	33.3%
22 – 29 años	6	33.3%
30 – 37 años	3	16.7%

Antigüedad en la escuela

2 – 5 años	10	55.6%
6 – 8 años	2	11.1%
9 – 11 años	3	16.7%
12 – 14 años	3	16.7%

Nota. Elaboración propia con información obtenida de los cuestionarios.

El total de la plantilla se conforma por 13 docentes frente a grupo y el resto son docentes especialistas en otras materias como inglés, educación artística y computación. El sexo que predomina es el femenino representado por el 66.7% de los participantes. Así mismo, la mayoría de los docentes (72.2%) estudiaron hasta el nivel de licenciatura; solamente una docente reportó haber concluido la Normal básica de 4 años; el resto tienen el título de maestría. Las edades de la muestra abarcan de los 31 hasta los 56 años, siendo las más frecuentes las edades entre los 47 y 51 años y en promedio tienen 45 años. Con respecto a sus años de servicio como docente, la persona con menos tiene 5 años y el más antiguo en el servicio, 37 años; gran parte de ellos tienen entre 14 y 29 años (66.7%); la mitad de los participantes lleva al menos 21 años laborando como docente. Para finalizar, se les preguntó acerca de la antigüedad que tienen laborando en esta escuela, como respuesta se tuvo que la mayoría (66.7%) tiene de 2 a 8 años.

Instrumentos y técnicas

Los instrumentos que se utilizaron fueron: Cuestionario de preguntas abiertas que incluye las preguntas relacionadas con las técnicas de redes semánticas, sociometría y además tres preguntas de libre respuesta para la entrevista grupal; Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory; Factores que facilitan e inhiben el desarrollo del liderazgo docente. Debido al número de preguntas que conforman el total de los tres instrumentos se decidió separar la recolección de los datos en dos formularios.

En la siguiente tabla (tabla 10) se desglosan las técnicas e instrumentos utilizados para alcanzar cada uno de los cuatro objetivos.

Tabla 10

Objetivos, técnicas e instrumentos de recolección

Pregunta/Objetivo	Técnicas	Instrumentos
-------------------	----------	--------------

¿Cuál es el significado de <i>liderazgo docente</i> para las maestras y maestros de la escuela primaria?	<p>Cuantitativa:</p> <p>Redes semánticas</p> <p>Cualitativa:</p> <p>Entrevista grupal semi estructurada con preguntas abiertas</p>	- Cuestionario de preguntas abiertas (sólo apartado de redes semánticas y preguntas abiertas).
Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el liderazgo docente en su escuela.	<p>Cuantitativa:</p> <p>Encuesta autoadministrada online.</p> <p>Sociometría.</p>	- Cuestionario <i>Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory</i> . - Cuestionario de preguntas abiertas (sólo apartado sociometría).
Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables que apoyan o inhiben el liderazgo docente que conforman los factores dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios	<p>Cuantitativas:</p> <p>Encuestas autoadministradas online.</p>	- Cuestionario <i>Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory</i> (autoadministrado online). - Cuestionario <i>Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente</i> (autoadministrado online)

del docente y el nivel de

liderazgo docente (alto/bajo).

<p>Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el alcance del liderazgo docente.</p>	<p>Cualitativa:</p> <p>Observaciones, y entrevista grupal semi estructurada</p>	<p>- Cuestionario de preguntas abiertas (sólo apartado preguntas abiertas).</p> <p>- Diario de campo</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 10 se realizaron un total de cinco técnicas, de las cuales tres son cuantitativas (redes semánticas, sociometría y encuestas) y dos son cualitativas (las observaciones y la entrevista grupal semi estructurada). Se emplearon dos formularios para emplear todas las técnicas; el formulario uno (Cuestionario de preguntas abiertas) constó de cinco partes: consentimiento informado, información personal del participante, redes semánticas, sociometría y preguntas abiertas como parte de entrevista grupal semi estructurada; el formulario dos constó de tres partes: identificación del participante, cuestionario “Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory” y cuestionario “Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente”. Todo fue administrado vía online en Google formularios.

En primera instancia, se realizaron tres *observaciones participantes* porque éstas permiten obtener datos sobre el comportamiento de los participantes mediante el contacto directo entre ellos y el investigador en situaciones específicas; la visión del investigador como un agente externo reduce y ofrece una realidad menos distorsionada (Somekh y Lewin, 2005). Se llevó a cabo la aplicación de la técnica *redes semánticas* ya que ésta permite recuperar el significado psicológico de los conceptos compuesto de elementos afectivos y de conocimientos, los cuales reflejan la imagen del universo que tiene el participante (Valdez, 1991). Es una técnica

relacionada al campo de la psicología que consiste en solicitar a los participantes que construyan una lista de palabras que definan un concepto central dado y posteriormente jerarquicen dichas palabras por su importancia como definidoras del concepto (Valdez, 1991); para ello, se propusieron dos palabras relevantes tomadas de la literatura: líder y liderazgo docente. La técnica de *sociometría* se llevó a cabo con la intención de reconocer a dos grupos de docentes: los nominados con mayor frecuencia como líderes y los nominados con mayor frecuencia como no líderes. Esta técnica resulta conveniente ya que de acuerdo con Moreno (1978) permite estudiar la evolución y organización de los grupos y la posición de los individuos dentro del mismo. Se aplicaron también *dos encuestas autocumplimentadas* en línea (Argiminon y Jiménez, 2004) dado que no introducen sesgos por la forma de formular preguntas y el tiempo de administración puede ser menor. Por su parte, *las entrevistas semi estructuradas con preguntas abiertas* tuvieron la intención de que los participantes redacten respuestas más detalladas y expresen de manera libre con sus propias palabras lo que se les solicita, propósito que no se logra con las encuestas y otras técnicas en donde las preguntas son cerradas o sin categorías preestablecidas (Alonso, 2007). La entrevista estructurada se elabora para que los diferentes participantes respondan con base en las mismas preguntas y se reciba información que permita ser clasificada, comparable y analizable (Taylor y Bogdan, 1986)

Para garantizar la validez de los datos recabados por los participantes mediante las diferentes técnicas, se realizó una triangulación de datos. De acuerdo con Creswell (2012) la *triangulación de datos* es el proceso de corroborar evidencia de diferentes fuentes, en este caso, de observaciones, entrevistas, encuestas y cuestionarios; en este proceso, el investigador examina cada fuente de información y evidencia para respaldar que lo que se ha dicho u observado sea preciso (Stake, 1999). Para este estudio se llevará a cabo una triangulación por técnicas, dichas técnicas se refieren a la observación participante, entrevistas y aplicación de encuestas (Stake,

2005). Por último, también se llevará a cabo una triangulación por participantes, la cual consiste en recopilar información sobre una misma circunstancia o hecho desde la perspectiva de diferentes integrantes de la investigación (Hackfort y Birkner, 2003).

Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory (TLI)

Este instrumento corresponde a la traducción y adaptación del *Teacher Leadership Inventory* creado por Angelle y DeHart (2011) cuyo propósito es describir el alcance del liderazgo docente en las escuelas. Para elegir el instrumento más adecuado que midiera el constructo de liderazgo docente, se realizó un análisis de los diferentes ejemplos encontrados en la literatura a través de una tabla de comparación de instrumentos cuantitativos; con el fin de conocer sus propiedades psicométricas y poder tomar una mejor decisión, se reportó en la tabla datos como: autor (es), año de publicación, población y muestra estudiada, Alpha de Cronbach, procedimientos de validación, nombre del instrumento, variables o factores que mide y los principales resultados encontrados (consultar apéndice A). Gracias a este examen se determinó que uno de los instrumentos que demostraba una garantía psicométrica más satisfactoria que otros y con el cual se podrían obtener datos más fiables y válidos para la investigación, fue el Teacher Leadership Inventory (TLI) desarrollado por Angelle y DeHart (2011).

En la revisión de literatura se encontró que otros cuestionarios recuperan la información sobre el liderazgo docente desde la perspectiva de los alumnos; la cuestión con dichos instrumentos es que son poco prácticos para el nivel en el que investigó dado que se tendría que aplicar a niños de seis años quienes aún se encuentran en el proceso de alfabetización inicial. Otra característica que se observó en los demás instrumentos es que dentro de sus ítems evaluaban otras variables además del liderazgo docente. Por su parte, en la literatura de Latinoamérica igual se encontraron instrumentos que miden el liderazgo docente, sin embargo, todos estaban enfocados en el nivel superior, por lo tanto, algunos de los ítems no se consideraban propios para

los profesores de primaria. Otra cualidad de estos instrumentos es que contienen más de 25 ítems, por consiguiente, el tiempo que se demorarían en contestarlo rebasaría los veinte minutos.

Se seleccionó el Teacher Leadership Inventory ya que a pesar de que proviene de otro contexto, los ítems están dirigidos a docentes de educación básica; es un instrumento práctico de diecisiete enunciados, por lo que el tiempo para responderlo no es prolongado; por otra parte, la validación y confiabilidad del cuestionario original conllevó un proceso científico riguroso. La última razón por la cual se decidió emplearlo, es que existen varios estudios que lo han aplicado para medir el alcance del liderazgo docente.

Dicho instrumento consiste en una escala de frecuencia tipo Likert de 4 grados (never, seldom, sometimes, routinely) de diecisiete ítems. Está compuesta por cuatro dimensiones:

- Sharing expertise: contiene cinco ítems (1, 2, 3, 4, y 7)
- Shared leadership: contiene seis ítems (5, 6, 12, 13, 14 y 16)
- Supra-practitioner: contiene tres ítems (8, 9 y 10)
- Principal selection: contiene tres ítems (11, 15 y 17)

Fue estudiado para su validación y confiabilidad por los mismos autores en el contexto norteamericano entre los años 2006 y 2011. Angelle y DeHart (2011) informan confiabilidades α de Cronbach de .85 para todo el instrumento. La confiabilidad α para el primer factor fue de .84, el segundo factor Sharing Leadership, tenía un α de .84, con un α de .85, el tercer factor Supra-Practicante, finalmente, el último factor Selección del Director tuvo una confiabilidad α de .56. El proceso de validación se dio a través de varias etapas; en primera instancia se llevó a cabo un estudio para describir el liderazgo dentro del contexto social de la escuela; ese estudio tuvo como resultado un cuestionario que fue administrado a un grupo focal de maestros y administradores quienes proporcionaron nuevas sugerencias (validación de contenido por jueces expertos). Finalmente, en la segunda administración del cuestionario quedaron 17 ítems y se realizó un

análisis factorial confirmatorio (carga mínima de .530, una carga máxima de .814 y una carga media de .704 para los 17 ítems) y el modelo de cuatro factores fue totalmente compatible (validación de constructo).

Ahora bien, para fines de este estudio se ha llevado a cabo un proceso de traducción y adaptación de acuerdo con las sugerencias de Van de Vijver (2019), Van de Vijver (2015) y Geisinger (1994) que se describe a continuación.

Traducción del instrumento

La traducción del instrumento fue realizada por una Maestra en Investigación Educativa, con Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, por tanto, con un nivel avanzado del idioma, quién además, no tiene relación con la investigación.

Dado que se ha documentado que las traducciones literales no son la mejor manera de interpretar instrumentos en otros idiomas, pues dejan a un lado las consideraciones culturales (Geisinger, 1994; Van de Vijver, 2019), se realizó una prueba piloto utilizando la técnica de encuesta auto cumplimentadas (Argiminon y Jiménez, 2004) para realizar una adaptación contextual y semántica mediante el análisis por profesionales de educación primaria que no son parte de la investigación, que se explica a continuación.

Proceso de adaptación contextual y semántica

La prueba piloto con expertos en educación primaria permitió que se realicen adaptaciones de tipo semántica y contextual a la traducción del instrumento. De acuerdo con Van de Vijver (2015) una de las formas para manejar del sesgo de construcción en la adaptación de un instrumento es enviando a participantes potenciales originarios del lugar donde se pretende aplicar, el instrumento para que reflexionen y evalúen el contenido de cada ítem en términos de comprensibilidad y aplicabilidad, así como motivarlos a su respuesta y sugerencias para mejorar. Siguiendo estas recomendaciones, se envió una invitación para participar (Apéndice B) vía correo

electrónico a diecinueve docentes de educación primaria de los cuales, dieciséis aceptaron a participar. Dicha invitación contenía una breve presentación de la investigadora, la explicación y objetivo del estudio, las instrucciones para contestar el cuestionario, el tiempo estimado para contestarlo, así mismo se proporcionaba los datos de contacto de la investigadora y el enlace para acceder de manera directa a la encuesta electrónica realizada mediante *Google Formularios*.

La encuesta inició con el consentimiento informado para participar en el estudio; posteriormente, se presentaron las instrucciones en las cuales se solicitó a los participantes llevar el tiempo que les tomará contestar la encuesta y responder de manera libre unas preguntas acerca de la claridad y pertinencia de las preguntas al finalizar los veinticuatro ítems que componen el instrumento. La segunda sección corresponde al instrumento y, por último, en la tercera sección se encontraban las preguntas: *¿cuánto tiempo le tomó responder el cuestionario?*, *¿Considera que hay alguna pregunta que deba de ser eliminada? Si es así, indique cuál y porqué*, *¿Considera que hay alguna pregunta que no sea clara? Si es así, indique cuál y porqué*, *¿Considera que alguna pregunta debe de ser modificada? Si es así, indique cuál y porqué*.

El tiempo que les tomó contestar el cuestionario osciló entre los tres y diez minutos. En la pregunta *¿Considera que hay alguna pregunta que deba de ser eliminada? Si es así, indique cuál y porqué*, la mayoría de los docentes opinó que ninguna pregunta debería de ser eliminada, salvo dos docentes que comentaron que los ítems 10 y 11 se consideran parecidas al igual que la 12 y 13. A la pregunta *¿Considera que hay alguna pregunta que no sea clara? Si es así, indique cuál y porqué*, la mayoría de los docentes expresó que las preguntas fueron claras, excepto uno que comentó que el ítem *Discuto con otros maestros la forma de aprendizaje de los alumnos* se puede interpretar de varias formas. Con respecto al cuestionamiento *¿Considera que alguna pregunta debe de ser modificada? Si es así, indique cuál y porqué*, los comentarios fueron:

- Con respecto al ítem 12: agregar otras actividades en las que los docentes toman decisiones como pedagógicas, artísticas, deportivas, etc., en lugar de sólo limitarse a actividades de desarrollo profesional y proyectos curriculares.
- Con respecto al ítem 15: modificar la frase “después de la escuela” por “después de la jornada escolar” o “después del horario escolar”
- Con respecto al ítem 18: resulta ser ambigua para los docentes, por lo que sugieren redactarla de forma positiva.
- Con respecto a los indicadores: modificar el indicador “casi nunca” por “a veces” “pocas veces”.
- Especificar al inicio del instrumento que las preguntas están delimitadas a el ciclo escolar en curso.

Como siguiente paso, se triangularon las recomendaciones de la experta en el idioma con las hechas por los participantes expertos de la prueba piloto y se conformó la segunda versión del instrumento.

Escala de autoeficacia docente del profesor universitario

El instrumento que se utilizó para otorgarle validez de constructo al cuestionario *Teacher Leadership Inventory* (TLI) corresponde a la *Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario*, desarrollado por Prieto y adaptada por Hernández y Cenicerros (2018). Este cuestionario contiene 44 ítems que, a manera de auto-reporte, proporciona información sobre la medida en que los profesores se sienten capaces de utilizar una serie de estrategias de didácticas. Está conformado por 4 dimensiones: estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza; estrategias para la implicación activa de los estudiantes en el aprendizaje; estrategias para favorecer la interacción y creación de un clima positivo en el aula; por último, estrategias para la evaluación del aprendizaje. La forma de respuesta, para cada uno de los ítems del instrumento,

corresponde a una escala de seis puntos, siendo 1 el valor más bajo (poco capaz) y 6 el valor más alto (muy capaz). La aplicación del instrumento reportó una confiabilidad de .992 en alfa de Cronbach (Hernández y Cenicerros, 2018).

Factores que apoyan o inhiben el desarrollo del liderazgo docente

Se empleó este cuestionario que contiene un total de 29 ítems y está dividido en tres secciones: Factores dentro del contexto escolar, Factores externos al contexto escolar y, Factores propios de los docentes. Dicho instrumento fue de elaboración propia basado en la información encontrada en la literatura y estructurado con base en el ejemplo de Zinn (1997). Tiene como propósito encontrar variables que están relacionados con el liderazgo docente y que inciden (de manera positiva o negativa) en su desarrollo; está compuesto por preguntas dicotómicas con opciones de respuesta sí o no.

Técnica sociometría

Para alcanzar el segundo objetivo de la investigación: Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el liderazgo docente en su escuela se emplea esta técnica ya que de acuerdo con Moreno (1978) permite estudiar la evolución y organización de los grupos y la posición de los individuos dentro del mismo, por lo tanto, de esta manera se puede obtener también, información de lo que los docentes observan del nivel de liderazgo de sus colegas. Esta técnica consiste en aplicar un instrumento, por medio del cual, las personas integrantes de una comunidad que trabajan o viven juntas (en este caso la comunidad es la plantilla docente de la escuela primaria donde se realiza la investigación) nominan positiva o negativamente a los mismos integrantes a partir de un criterio sociométrico. Las nominaciones positivas se interpretan como una medida de aceptación del grupo y las negativas como rechazo. Moreno (1974) define al criterio sociométrico como "... al motivo o móvil común que lleva a los individuos en el mismo impulso espontáneo, hacia cierto fin...".

Para este estudio se emplearán dos criterios sociométricos:

- ¿Quién consideras que es un líder?
- ¿Quién consideras que no es un líder?

El número de criterios sociométricos que se incluyeron son tres. Los participantes no pueden elegirse a ellos mismos y deben de responder el cuestionario de forma individual y en silencio.

Validez del instrumento Adaptación y traducción del Teacher Leadership Inventory

El instrumento Teacher Leadership Inventory fue validado en Estados Unidos entre los años 2006 y 2010; para corroborar que la traducción y adaptación que se le hicieron son admitidas en este nuevo contexto, se llevaron a cabo dos tipos de validación. La primera correspondió a una validación de constructo convergente que de acuerdo con Argimimon y Jiménez (2004) comprueba que el cuestionario se correlación con otras variables que se creen están relacionadas con la variable que se estudia, en este caso, con el liderazgo docente. La variable que se considera está relacionada con el liderazgo docente es la autoeficacia docente; la autoeficacia del profesor impacta en su práctica docente, es decir, en su estilo de enseñanza, en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, en su capacidad de eficiencia productiva y en su autopercepción, lo cual permite que actúe como modelo de conducta (Hernández y Cenicerros, 2018). En estudios como los de Klassen et al. (2011) se encontró que los docentes obtienen mejores resultados académicos en sus estudiantes cuando presentan características de autoeficacia, en otras palabras, cuando tienen una percepción positiva de ellos mismos, de sus conocimientos, sus habilidades, capacidades y potencialidades. Así mismo, el liderazgo docente está estrechamente relacionado con la voluntad de un maestro de asumir roles adicionales en la escuela además de enseñar, se puede argumentar que para ayudarlos a cumplir los nuevos roles, el requisito principal es estar dotado de un alto nivel de percepción de autoeficacia docente (Kurt,

2016). Por otra parte, se ha seleccionado este constructo ya que existe evidencia empírica que afirma que la autoeficacia del docente es uno de los componentes que conforman la estructura del liderazgo docente. Un estudio realizado por Kurt (2016) tuvo por objetivo analizar un modelo para explicar el liderazgo docente en el que sus resultados probaron que las dimensiones de desarrollo organizacional y desarrollo profesional del liderazgo docente tienen una alta relación significativa con la autoeficacia del maestro ($r = .45$ y $r = .45$ respectivamente), asimismo, se encontró que la autoeficacia del profesor predijo significativamente el desarrollo organizacional ($\beta = .34$; $t = 7.289$, $p < .05$), el desarrollo profesional ($\beta = .37$; $t = 7.911$, $p < .05$) y la colaboración entre colegas ($\beta = .29$; $t = 5.903$, $p < .05$) que son dimensiones del liderazgo docente.

Al realizar los procedimientos estadísticos correspondientes para este estudio, se demostró la validez de constructo convergente del instrumento de liderazgo docente al correlacionarse significativamente ($r = .457$; $p < .05$) con el constructo de autoeficacia docente, de esta manera se confirma lo que la literatura había señalado.

Así mismo, también se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio como sugerencia para complementar el proceso de adaptación de un instrumento propuesto por Van de Vijver (2015) y asignar otro valor a la validez interna del instrumento; en esta prueba piloto participaron cien docentes de primaria. El método de extracción empleado fue el de mínimos residuales en combinación con la rotación oblimin. El análisis estadístico se hizo mediante el software Jamovi 1.1.9.0 (The jamovi project, 2021). Se calculó el índice Kaiser-Meyer-Olkin que considera satisfactorios los valores por delante de .80 (Lloret-Segura et al., 2014), el valor obtenido fue de .833 para todo el instrumento; así mismo la prueba de esfericidad de Barlett indicó $X^2 = 636$, $p < .001$ por lo tanto es adecuado aplicar el análisis factorial (Cohen et al., 2018).

El factor 1 tiene por nombre *Oportunidades para ejercer el liderazgo* (OEL) y se refiere a a todas las acciones y actitudes que no dependen del docente sino de los administradores (director

o supervisor) para delegar y transferir funciones a los docentes de su escuela. Abarca la voluntad de los administradores para compartir el liderazgo y permitir a los docentes participar en las tomas de decisiones, asumir responsabilidades y nombrarlos líderes. Así mismo se refiere al apoyo que estos actores brindan a los profesores. El factor dos *Compromiso para ejercer el liderazgo* (CEL) se centra en las acciones de los profesores para comprometerse e involucrarse en responsabilidades de liderazgo. Se refiere al nivel de aprovechamiento de las oportunidades que los administradores les brindan para participar en la toma de decisiones, en las formas de mejorar la escuela y el aprendizaje; así como también en la influencia que tienen en sus colegas que les permite apoyarlos y aconsejarlos. Por último, el factor 3, *El maestro supra practicante* (EMSPP), mide la percepción de los docentes hacia su involucramiento en actividades que se desarrollan fuera de su horario laboral. Son maestros que no les molesta trabajar horas extras con la intención de mejorar y ayudar para tener mejores resultados escolares.

En la siguiente tabla 11 se presentan los resultados por factor e ítem.

Tabla 11

Carga factorial por ítem

Ítem	Carga factorial			Comunalidades
	1	2	3	
OEL14	.708			.634
OEL12	.689			.679
OEL11	.598			.526
OEL16	.590			.608
OEL15	.575			.776
OEL17	.535			.647

CEL4	.738	.643
CEL3	.584	.633
CEL6	.518	.637
CEL5	.508	.594
CEL2	.499	.486
CEL7	.497	.422
CEL13	.455	.474
EMSPP9	.894	.792
EMSPP8	.673	.742
EMSPP10	.484	.673

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, las cargas factoriales estuvieron por arriba de .455 lo cual se supone aceptable. El factor 1 quedó compuesto por seis ítems, el factor 2 con siete ítems y el factor 3 con tres ítems. El ítem 1 no cargó en algún factor así que se considera independiente.

Confiabilidad del instrumento Adaptación y traducción del Teacher Leadership

Inventory

La consistencia interna en instrumento completo es adecuada pues reporta un alfa de Cronbach de .869, valor que entra dentro de los rangos de aceptación.

Procedimiento

Procedimiento para recolección de datos

La recolección de datos comenzó con las observaciones y pláticas informales realizadas tras tres visitas a la escuela (con autorización previa del director de la escuela). Posterior a éstas, se llevaron a cabo otras técnicas como las redes semánticas (Valdez, 1991), sociometría (Moreno,

1978), entrevista grupal y encuestas auto-administradas online mediante la plataforma de Formularios Google (Argiminon y Jiménez, 2004).

Antes de administrar los instrumentos mencionados con anterioridad se contactó al director de la escuela para que éste fuera el enlace y solicitara a los participantes su permiso y sus datos (correo electrónico y número telefónico). De esta manera, se puso en comunicación con la plantilla docente, vía mensaje de WhatsApp o llamada telefónica para describirles en qué consistía el estudio y su participación. Una vez que ellos aceptaron, se envió (vía WhatsApp o correo, de acuerdo con lo que ellos elegían) el enlace para hacer la autorización por escrito y contestar los instrumentos.

En el primer formulario se envió a los participantes un enlace en donde, además del cuestionario de preguntas (sección 3), en la sección uno se encontraba el consentimiento informado y el espacio de autorización para participar; en la sección dos se solicitaron datos institucionales, personales y un correo electrónico para facilitar su identificación en la segunda aplicación. El tiempo para responder este instrumento fue de tres semanas, durante las cuáles, se envió un mensaje recordatorio al finalizar la primera y segunda semana.

En el segundo formulario, primeramente, se solicitó nuevamente el correo electrónico; en la sección uno, respondieron los diecisiete ítems del instrumento “Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory” y en la sección dos, los 29 ítems del instrumento “Factores que facilitan e inhiben el desarrollo del liderazgo docente”. El segundo formulario igual constó de tres semanas.

Procedimiento para el análisis de datos

Para comprender mejor el proceso de los diferentes análisis realizados para responder a los objetivos se presenta en la tabla 12 el resumen.

Tabla 12*Preguntas y objetivos de la investigación y procedimientos de análisis*

Pregunta/Objetivos	Procedimientos de análisis
¿Cuál es el significado de <i>liderazgo docente</i> para las maestras y maestros de la escuela primaria?	Cuantitativo: Estadísticos descriptivos de los valores J, M, SAM, G, FMG obtenidos a través de las Redes semánticas (Valdez, 1991). Cualitativo: lectura, codificación abierta y axial, desarrollo de temas, comparación constante e interpretación de los significados de las respuestas obtenidas en la pregunta 1 de la entrevista grupal semi estructurada.
Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el liderazgo docente en su escuela.	Cuantitativo: Estadísticos descriptivos de las medidas de tendencia central y de dispersión del cuestionario <i>Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory</i> ; análisis de valores sociométricos.
Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables que apoyan o inhiben el liderazgo docente que conforman los factores dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del	Cuantitativo: Análisis inferenciales no paramétricos: Ji cuadrada, prueba U de Mann Whitney.

docente y el nivel de liderazgo

docente (alto/bajo).

De acuerdo con este grupo de docentes ¿Cuáles son las situaciones o factores que les facilitan ejercer su liderazgo?

Cualitativos: lectura, codificación abierta y axial, desarrollo de temas, comparación constante e interpretación de los significados de las respuestas obtenidas en las preguntas 2 y 3 de la entrevista semi estructurada.

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 12 se llevarán a cabo dos tipos de análisis de datos: cuantitativos y cualitativos. Los análisis cuantitativos se realizaron a partir de estadística descriptiva y estadística inferencial no paramétrica para responder los objetivos específicos uno, dos y tres de la investigación. El análisis cualitativo se llevó a cabo con el objetivo de extraer y triangular la información obtenida para responder los preguntas de investigación uno y dos de la investigación.

Creación de variables

Redes semánticas

Los valores que se calcularon fueron los siguientes:

- Valor J. Representa la riqueza de la red. Consiste en el número total de palabras y nombres asignados a cada uno de los conceptos en cada uno de los grupos formados.
- Valor M. Representa el peso semántico de cada palabra definidora. Se obtiene asignando el mayor puntaje (en este caso 5) a la definidora jerarquizada en primer lugar por el participante, el siguiente puntaje (4) a la definidora que obtuvo el segundo lugar, y así sucesivamente, hasta llegar al valor 1 cuando la palabra haya sido ordenada en último lugar.

- Valor SAM. Constituido por el grupo de definidoras con el valor M más alto, en forma jerarquizada.
- Valor G. Representa la densidad de la red y se computa a partir del conjunto SAM, considerándose el valor M que se encuentra en primer lugar (el más alto) y restándole el siguiente valor M, a éste a su vez se le resta el tercero y así sucesivamente. Las diferencias de los valores M obtenidos se suman y se dividen entre n-1.
- Valor FMG. Constituye la distancia semántica cuantitativa entre las definidoras que forman la red. La definidora con valor M más alto del conjunto SAM de cada grupo es considerada como el 100%, calculándose los porcentajes de las demás definidoras a partir de este valor.

Valores sociométricos

La siguiente tabla 13 indica los símbolos conceptos y significancia de los principales valores sociométricos que son la base para el análisis de datos.

Tabla 13

Valores sociométricos

Símbolo	Concepto	Significancia	Fórmula
Sp.	Status de elecciones	Es el conjunto de elecciones recibidas por cada miembro del grupo.	Cantidad de elecciones positivas.
Sp val.	Status de elecciones valorizadas	Es la ponderación del valor de cada elección con base en el orden de preferencia	Cantidad de elecciones de rechazo (negativas).

Sn.	Status de rechazos	Es el conjunto de rechazos recibidas por cada miembro del grupo.	Suma de los valores de elección.
Sn val.	Status de rechazos valorizados	Es la ponderación del valor de cada rechazo con base en el orden de preferencia	Suma de los valores de rechazo.
Pop.	Índice de popularidad	Popularidad de un miembro dentro del grupo	$Pop.= Sp/N-1$
Ant.	Índice de antipatía	Qué tan rechazada es una persona dentro del grupo	$Ant.= Sn/N-1$

Nota. Tomado de Bezanilla (2011, p. 57 y 61)

Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory

Para este cuestionario la puntuación máxima será 68, tomando como referencia que son 17 ítems y el máximo valor de cada uno es 4. La puntuación mínima será 17, siendo ésta porque con 17 ítems y el valor mínimo de cada uno es 1.

Para el factor 1: la puntuación máxima es 24 y la mínima 6 (suma de los ítems 11, 12, 14, 15, 16 y 17).

Para el factor 2: la puntuación máxima es 28 y la mínima 7 (suma de los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 13).

Para el factor 3: la puntuación máxima es 12 y la mínima 3 (suma de los ítems 8, 9 y 10).

Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente

En la siguiente tabla (tabla 14) se presentan las variables del instrumento “Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente”, sus puntuaciones y sus fórmulas para computar.

Tabla 14

Variables del instrumento Factores que facilitan e inhiben el liderazgo docente.

Apartado	Variabes	Ítems	Tipo de variable
Factores dentro del contexto educativo	- Colegas	- FDC1	Todas son dicotómicas (nominales: sí, no)
	- Director	- FDC2, FDC3, FDC6	
	- Capacitación	- FDC4	
	- Flexibilidad	- FDC5	
	- Espacios físicos	- FDC7	
	- Necesidades de los alumnos	- FDC8	
	- Tiempo	- FDC9, FDC10	
Factores externos al contexto educativo	- Familia	- FEC1, FEC4, FEC5	Todas son dicotómicas (nominales: sí, no)
	- Medios de comunicación	- FEC2 y FEC8	
	- Padres de familia	- FEC3, FEC9	
Factores propios del docente	- Salud	- FEC6	Todas son dicotómicas (nominales: sí, no)
	- Identidad de género	- FEC7	
	- Iniciativa	- FI1	
	- Sentido de apreciación	- FI2	
	- Reconocimiento de la importancia de su labor	- FEC3, FEC5	
	- Apego ético a las leyes	- FEC4	

- Experiencia	- FEC6
- Agotamiento	- FEC7
- Incomodidad con roles de liderazgo	- FEC8
- Zona de confort	- FEC9

Fuente: Elaboración propia

Manejo de datos perdidos

Antes de iniciar el análisis estadístico se realizó una verificación de la base de datos mediante tablas de frecuencia por pregunta con la finalidad de corroborar que estuvieran correctos y así, verificar si hubo algún error de digitación o identificar datos perdidos.

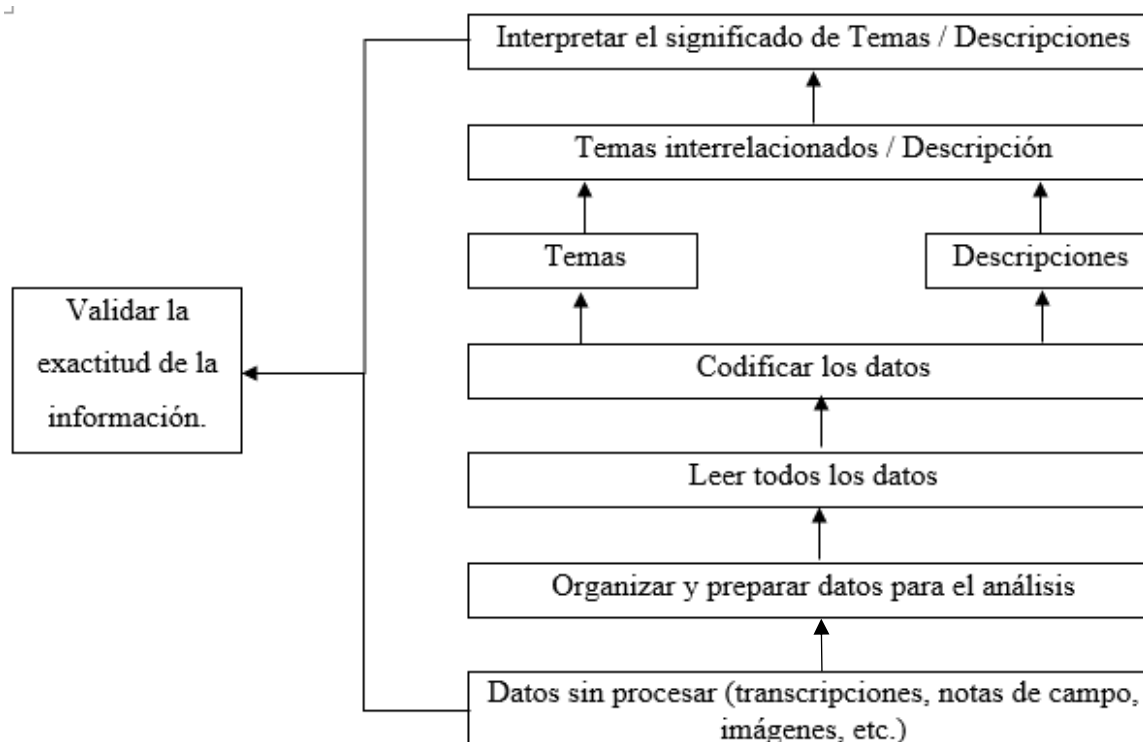
Análisis cualitativo

El procedimiento para la el análisis de datos cualitativos es ecléctico, no hay una manera correcta (Tesch, 2013). Para ello, primeramente, se realizó la transcripción de entrevistas porque permite la profundización y al mismo tiempo la interpretación (Stake, 2005).

El método para el procedimiento de análisis que se llevó a cabo en esta investigación es el propuesto por Creswell (2014) y se presenta en la figura 3:

Figura 3

Proceso del análisis de información cualitativa.



Nota. Tomado de Creswell (2014, p.197).

Para la codificación de datos (abierta y axial), desarrollo de temas y la comparación constante se siguieron las recomendaciones de Schettini y Cortazzo (2015).

Análisis descriptivos

Para describir cómo los docentes de la escuela perciben el liderazgo docente en su escuela, se analizaron las respuestas de los ítems del instrumento “Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory”. Se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva tales como distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas obtenidas con el instrumento, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. También se calcularon los percentiles 33% y 66% para identificar a dos grupos en la muestra: los que tuvieron una puntuación más alta en la escala de liderazgo docente y los que tuvieron una puntuación más baja en la escala de liderazgo docente.

Análisis inferenciales

Para responder a las hipótesis planteadas para el estudio se llevaron a cabo los siguientes análisis inferenciales (tabla 15):

Tabla 15

Análisis inferenciales realizados en la investigación

Variable 1	Tipo	Variable 2	Tipo	Pruebas
Liderazgo docente	Intervalo	- Suma del Factor Dentro del contexto - Suma del factor Externo al contexto - Suma de Propios del docente	Intervalo	• Comparación: U de Mann Whitney
Liderazgo docente	Intervalo	-Colegas -Director -Capacitación -Flexibilidad -Espacios físicos -Necesidades de los alumnos -Tiempo	Nominales Dicotómicas sí/no.	• Comparación: Ji cuadrada

- Comisiones
- Familia
- Medios
- Padres de familia
- Salud
- Género
- Iniciativa
- Aprecio
- Reconocimiento
- Apego ético
- Experiencia
- Agotamiento
- Incomodidad
- Zona de confort

Liderazgo docente	Intervalo	Edad	Intervalo	• Comparación: U de Mann Whitney
		Antigüedad en la escuela		
		Años de servicio		

Nota: Elaboración propia.

Prueba no paramétrica *U de Mann Whitney*: se calculó para hacer análisis de comparación de dos grupos de datos independientes (profesores con puntuación alta y profesores con puntuación baja en el instrumento de liderazgo docente) y las variables de tipo ordinal: suma del

factor dentro del contexto escolar, suma del factor externos al contexto escolar, suma del factor propias del docente, edad, antigüedad en la escuela y años de servicio; se usó para comprobar la heterogeneidad entre las medianas de las dos muestras. Se eligió ésta dado que las variables son de tipo intervalo y se cumplía también con el supuesto de tener grupos independientes (Howell, 2014). La hipótesis a probar es:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2.$$

Donde:

μ_1 es la media aritmética del grupo de docentes con puntuación baja en el instrumento de liderazgo docente.

μ_2 es la media aritmética del grupo de docente con puntuación alta en el instrumento de liderazgo docente.

Índice *Ji cuadrada* o χ^2 : se realizó para probar diferencia entre los dos grupos de docentes conformados y las variables de tipo nominal: las que conforman cada uno de los factores (dentro del contexto, externas al contexto y propios del docente). Esta prueba se empleó dado que el nivel de todas las variables que se analizaron se encontraban en un nivel categórico y no se cumple con el supuesto de distribución normal. La hipótesis a probar es:

$$H_0: \pi_1 = \pi_2$$

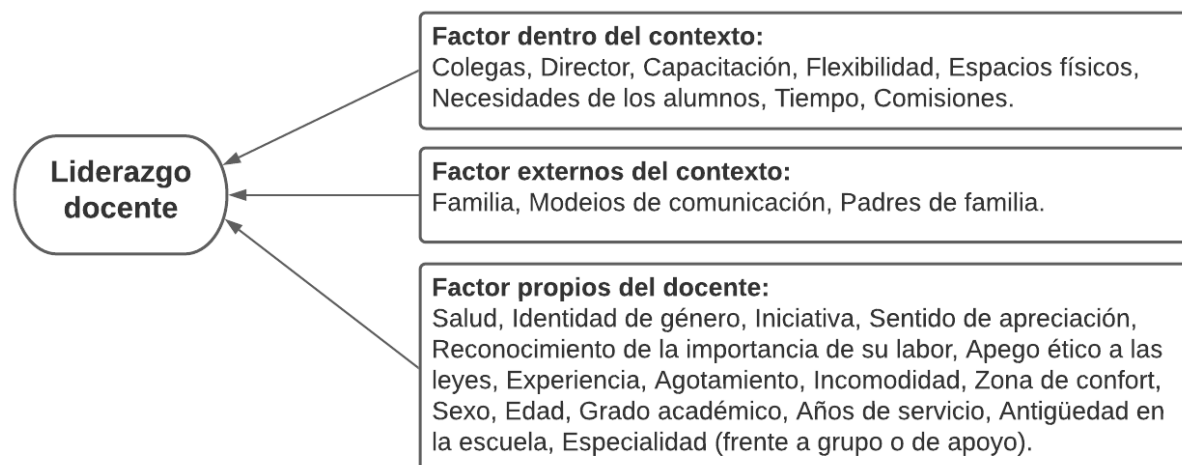
Donde:

π_1 es el porcentaje del grupo de docentes con puntuación baja en el instrumento de liderazgo docente.

Análisis de modelos

Figura 4

Modelo del análisis del liderazgo docente y los factores asociados



Rol de variables

Predictoras

- Colegas
- Director
- Capacitación
- Flexibilidad
- Espacios físicos
- Necesidades de los alumnos
- Tiempo
- Comisiones
- Familia
- Medios de comunicación
- Padres de familia
- Salud
- Identidad de género

De respuesta

- Liderazgo docente

- Iniciativa
- Sentido de apreciación
- Reconocimiento de la importancia de su labor
- Apego ético a las leyes
- Experiencia
- Agotamiento
- Incomodidad con roles de liderazgo
- Zona de confort
- Edad
- Grado académico
- Años de servicio
- Sexo
- Antigüedad en la escuela

Consideraciones éticas

Para realizar un trabajo de calidad es necesario que se cumplan con ciertas consideraciones, las cuales deben responder, en todo el proceso de investigación, a los efectos, los alcances, las consecuencias, las relaciones que se establecen con los sujetos involucrados en el estudio y la manera en que se escriben los resultados (Noreña et al., 2012) . Para este trabajo, se consideran los siguientes criterios éticos tomados de las recomendaciones del Code of Ethics American Educational Research Association (2011), González (2002) y Noreña et al. (2012).

Consentimiento informado. Para esta investigación se presentó en la primera sección del primer formulario el escrito del consentimiento informado y la autorización del participante. En este escrito se informa el propósito y relevancia del estudio, se aclara que la participación es libre y voluntaria, las instrucciones y en qué consiste cada cuestionario, el tiempo que tienen para

completar los formularios, el manifiesto de confidencialidad y el contacto de las responsables del proyecto para cualquier duda o aclaración.

Confidencialidad. Este principio consiste en salvaguardar la privacidad de la identidad de los y las participantes que brindan información en la investigación. Para cumplir con este principio, se sustituyó el nombre de los participantes por un folio que ellos mismos eligieron, con la finalidad de que se sintieran en confianza en el proceso. Se garantizó que ni los nombres de los participantes ni el de la escuela serán publicados.

Manejo de riesgos. En este principio se declara la responsabilidad y obligación del investigador hacia los participantes; asimismo, el manejo adecuado de los datos proporcionados; se reducen los riesgos y los beneficios hacia los participantes se maximizan. Para ello, se explica a los informantes que los resultados del estudio no generarán perjuicio alguno en ningún ámbito: institucional, profesional ni personal. Los datos encontrados dentro de la investigación sirven para responder a los fines que se mencionan desde el inicio.

Es importante aclarar que estos principios se siguieron tanto en la prueba piloto como en la recolección de datos de esta tesis.

Capítulo IV. Resultados

El siguiente capítulo corresponde a la sección de resultados, en este se presenta la información cualitativa y cuantitativa recabada a partir de las diferentes técnicas e instrumentos empleados. Al ser una investigación con ambos enfoques, en cada uno de los apartados se especifica el tipo de análisis que se realizó para obtener los datos.

El capítulo se divide en cuatro secciones, en la primera se encuentra la información correspondiente a la primera pregunta de investigación: *¿Cuál es el significado de liderazgo docente para las maestras y maestros de la escuela primaria?*, la cual, a su vez, se subdivide en dos apartados, el primero se relaciona con los resultados de la investigación cualitativa en la que se llevó a cabo una entrevista semi estructurada y el segundo, con el informe de la técnica de redes semánticas.

En la segunda sección se responde al objetivo *Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el alcance del liderazgo docente* en el que se muestran los resultados cuantitativos que se obtuvieron con la administración del instrumento *Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory* que se empleó para la medición de la variable liderazgo docente; así mismo, se encuentran los resultados del análisis de los valores sociométricos que sirvieron para identificar a los docentes considerados como líderes y a los no líderes de acuerdo con las nominaciones de elección y rechazo de los docentes que accedieron a participar.

La tercera sección corresponde a los resultados de las pruebas de comparación para grupos independientes que se efectuaron para encontrar las variables que facilitan o inhiben el liderazgo docente que fue uno de los objetivos específicos del estudio.

Por último, en la cuarta sección, se describe la información cualitativa que se obtuvo a partir de observaciones, pláticas informales y la entrevista semi estructurada realizadas para

encontrar las categorías que facilitan o inhiben el liderazgo docente y responder de esta manera la segunda pregunta de la investigación.

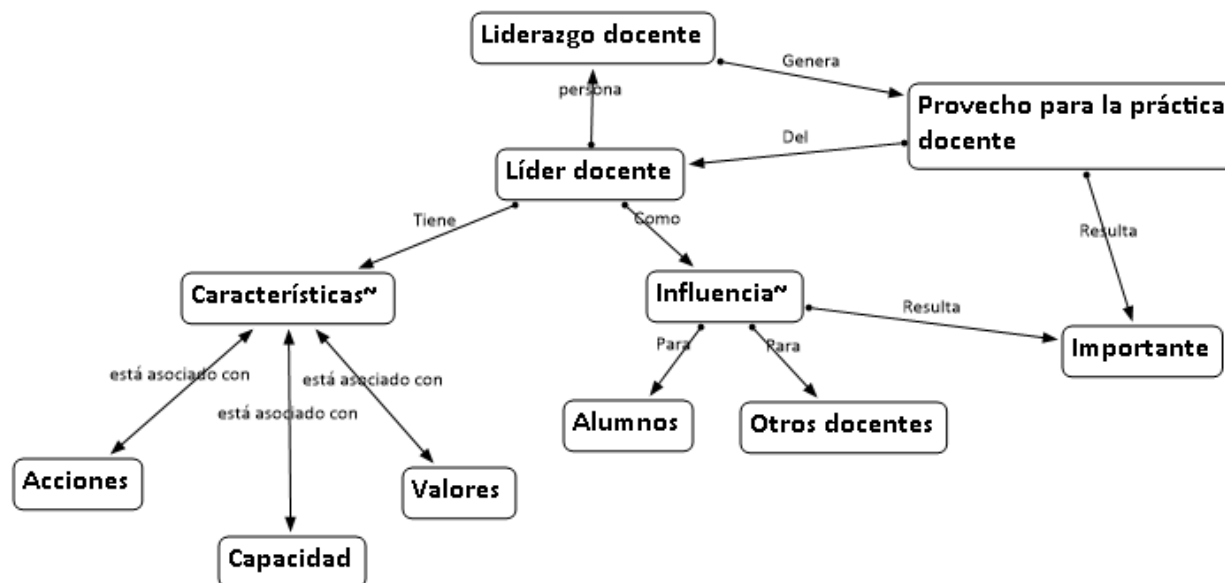
Pregunta de investigación: ¿Cuál es el significado de *liderazgo docente* para las maestras y maestros de la escuela primaria?

Análisis cualitativo

Para recolectar datos de esta pregunta se llevó a cabo una entrevista semi estructurada con cada participante y se trianguló la información que cada uno proporcionó. Después de leer, codificar y analizar las respuestas mediante el software *ATLAS.ti 7.5.7* (Friese, 2014) se encontró que el liderazgo docente es percibido desde diferentes perspectivas de acuerdo con los participantes del estudio. Como se observa en la figura 5 el liderazgo docente fue definido principalmente caracterizando a la persona que lo ejerce, es decir, el líder docente; dichas características comprenden las acciones que realiza, las capacidades y los valores que práctica. Por otra parte, los participantes resaltaron el provecho que genera el liderazgo docente para su práctica en el salón de clases y así mismo, la influencia que esta persona ejerce tanto en los alumnos como en otros profesores; estas dos situaciones (el provecho para su práctica y la influencia que ejercen) tiene como resultado la importancia de este fenómeno en las instituciones escolares. Una situación que resalta es que los participantes optaron por definir las características, capacidades y acciones que realiza un docente con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de describir al liderazgo docente.

Figura 5

Componentes del significado de liderazgo docente



Ahora bien, para profundizar lo que los participantes argumentaron en cada uno de los componentes o temas que surgieron en su discurso, se describen a continuación como subapartados.

Liderazgo docente como un conjunto de acciones que realizan los maestros

En este sentido, los profesores y profesoras señalaron que los líderes son aquellas personas que realizan determinadas acciones tales como enseñar y guiar al alumno de manera correcta; este grupo de maestros aclaró que “no sólo es enseñar sentado o hablando” (Leonardo, comunicación personal, octubre 2020) el tipo de instrucción de los líderes docentes conlleva, a su vez, realizar acciones innovadoras en el aula, trabajar con todas las herramientas que dispone y conocer las necesidades del grupo. Por otra parte, el liderazgo docente también implica dirigir un grupo de trabajo con colegas sin ejercer presiones, dejando que cada persona que integra el equipo tome decisiones. Escuchar proponer, solucionar, apoyar y acompañar la labor docente de sus compañeros de trabajo, también son acciones propias de los líderes. Dentro de la institución escolar, los líderes docentes destacan por su participación activa en la ejecución de las actividades encomendadas. En palabras de una participante, un líder docente es una “persona la

cual nos dirige siempre hacia el bienestar de la educación” (Cindy, comunicación personal, octubre, 2020)

Liderazgo docente como una capacidad

El grupo de maestros entrevistados coincidió en señalar que el liderazgo docente es una capacidad, es decir, un conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes que permiten el cumplimiento de una función; ésta involucra tanto a los alumnos como a otros profesores. Con relación a los alumnos, un docente opinó que “el liderazgo docente es la capacidad de llevar y acompañar a los educandos y generar en ellos el deseo de aprender y la autonomía” (Virginia, comunicación personal, octubre 2020), lo cual les permite adquirir conocimiento y habilidades como resultado de su instrucción. Éstas no son personas que se guían por un modelo de enseñanza tradicional, sino que conocen que la mejor forma de aprender es a través del andamiaje y acompañamiento del aprendizaje. Otra docente hizo comentó que el liderazgo docente implica el dominio mental de encadenar un conocimiento con otro para transformarlo en una acción, en sus palabras: “Es tener la capacidad de engarzar todos los conocimientos y actores del ámbito educativo para mejor desempeño docente y dar recursos necesarios para ello” (Claudia, comunicación personal, octubre 2020). Por último, estos actores escolares, establecen una relación positiva con el resto de los actores (maestros, directores, supervisores) gracias que pueden sentar una comunicación asertiva con ellos y ser fuentes de motivación y ayuda.

Características y valores de los líderes

Una gran parte de la muestra fue consistente al definir el liderazgo docente mediante una lista de las características que poseen estos maestros. Como se puede leer en las categorías anteriores, el maestro líder es un buen gestor: del aprendizaje, del aula, de los recursos, de la comunidad escolar; es un buen gestor porque, de acuerdo con participantes del estudio, tienen habilidades para coordinar, delegar, motivar, escuchar y comprometerse con sus compañeros y

con los alumnos. A pesar de no tener puestos oficiales de liderazgo como el director, estas personas son consideradas como “jefes”, al respecto, un participante menciona: “todo líder es antes que nada un jefe hasta cumplir sus sueños” (Sergio, comunicación personal, octubre de 2020). En estas palabras se establece una relación entre ambos términos (jefe-líder), la palabra jefe también es sinónimo de autoridad, por lo tanto, se infiere que los líderes docentes son personas con poder de mando; por otra parte, en la cita también se interpreta que estos líderes o jefes están determinados por metas o sueños claramente definidos, como bien señala el profesor. También refieren que son modelos a seguir, puesto que su tipo de enseñanza es digna de ser imitada dada las cualidades que han sido mencionadas. Por último, también indican que es indispensable que los líderes dispongan de conocimientos acerca de pedagogía y educación pues eso los ayudará a dirigir a sus estudiantes y apoyar a sus compañeros en su labor docente.

El respeto, la honestidad, la responsabilidad, la empatía y la cooperación son valores y principios que dirigen el trabajo de estos docentes líderes. Es importante resaltar que, de igual forma, el grupo entrevistado complementa este apartado señalando que para ejercer un liderazgo docente efectivo, es decir, que alcance la transformación educativa para el éxito de los estudiantes, se requiere trabajar bajo un enfoque humanista y realizar actividades con mirada ética. La maestra Dulce (Comunicación personal, octubre 2020) apuntó: “El liderazgo docente es la capacidad de guiar y acompañar el aprendizaje de los alumnos con respeto y honestidad para fortalecer sus capacidades y habilidades bajo un enfoque humanista”.

Importancia del liderazgo docente en la influencia de los educandos y el provecho para su práctica docente

Algunos de los maestros entrevistados coincidieron en hacer énfasis en la relevancia del papel que juega este fenómeno en el proceso de aprendizaje, pero también en el beneficio para su propio ejercicio y labor docente. Con relación al aprendizaje de los alumnos, apuntan que los

líderes docentes influyen en los deseos de aprender de los estudiantes, lo cual se debe al tipo de instrucción que ponen en práctica. Indican que, como agentes de cambio, los líderes docentes producen modificaciones en el aprendizaje de los estudiantes y en cualquier otro aspecto relacionado con la mejora escolar. Por último, el liderazgo docente, al basar su práctica en los cuatro pilares de la educación, tiene como efecto el “fortalecimiento de sus capacidades y habilidades [de los estudiantes] que les permite aprender a aprender en cada ámbito de su vida diaria” (Dulce, comunicación personal, octubre, 2020). Esto tiene relación con el aprovechamiento escolar, en donde, de acuerdo con los entrevistados, también tiene una influencia positiva.

Por otra parte, el liderazgo de un profesor es un asunto importante para mejorar su desempeño, como se aprecia en las categorías anteriores, son docentes preocupados por brindar una educación de calidad, por lo tanto, dedican tiempo a encontrar los recursos necesarios para conseguirlo. Así mismo, destinan tiempo en su propio aprendizaje, a conocer nuevos temas y a tener nuevas experiencias como líder.

Análisis de la técnica de redes semánticas

Los datos se analizaron con base en los lineamientos de la técnica de redes semánticas de Figueroa et al. (1981). Cabe señalar que los resultados se obtuvieron a partir de los dieciocho docentes que participaron en la investigación.

La riqueza semántica (valor J) como se indicó en el apartado de análisis de resultados, está representada por el número de definidoras aportadas por los sujetos para cada concepto; los conceptos estudiados fueron: *liderazgo docente* y *líder*. Una gran cantidad de palabras que definen el concepto refleja una riqueza amplia; en este sentido se observó que la palabra *liderazgo docente* presentó una riqueza semántica (valor J) de 57 y *líder*, 60. Se presentan las principales palabras definidoras brindadas por los participantes (Conjunto SAM), el peso

semántico (valor M), la densidad semántica (valor G) y la distancia semántica (valor FMG) para los dos conceptos estudiados generados por todos los dieciocho maestros (ver tabla 16). Para formar el conjunto SAM se tomaron las definidoras que tuvieron un valor $M \geq 10$ para el concepto *liderazgo docente* y $M \geq 7$ para *líder*.

Tabla 16

Definidoras y valores M y FMG de cada concepto estudiado

Concepto	Liderazgo docente			Líder		
	Definidora	Valor M	Valor FMG	Definidora	Valor M	Valor FMG
	Guía	20	100	Guía	20	100
	Empático	17	85	Empático	15	75
	Motivador	13	65	Maestros	13	65
	Maestros	10	50	Compromiso	12	60
	Conocedor	10	50	Conocedor	11	55
				Ejemplo	10	50
				Enseña	9	45
				Motivador	7	35
				Modelo	7	35

Los resultados demostraron que los docentes suelen usar para definir el concepto *liderazgo docente* con términos asociados con los atributos que poseen los líderes docentes; mientras que con la palabra *líder* emplearon, además de atributos, ciertas acciones que siguen estas personas. Como se aprecia en las figuras 6 y 7, las cinco definidoras de *liderazgo docente*

coinciden con las definidoras de *líder*, por lo tanto, se concluye que los docentes asocian altamente ambos conceptos.

Figura 6

Definidoras del concepto “Liderazgo docente” y su respectivo valor M.

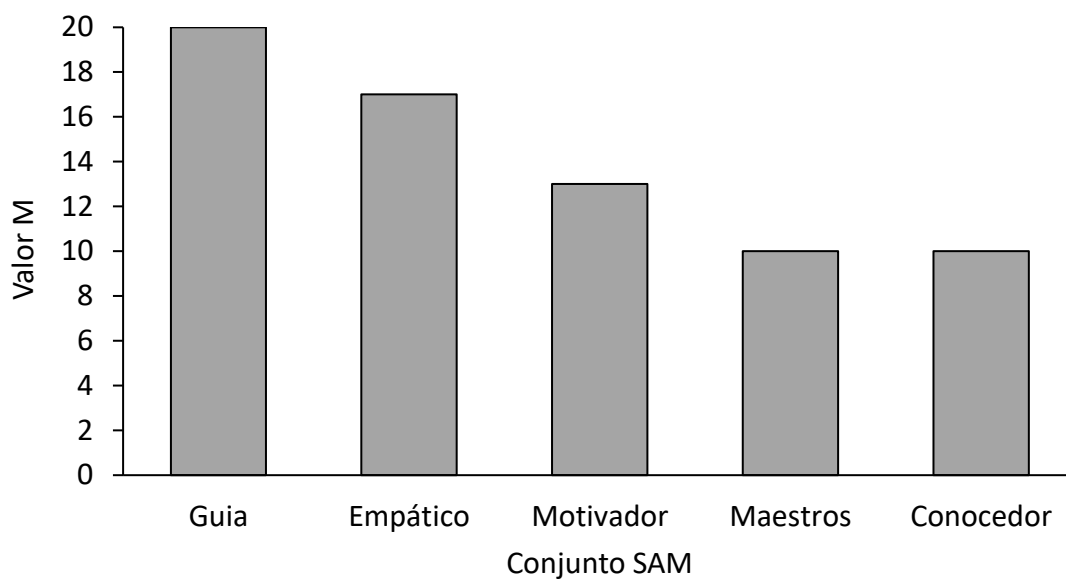
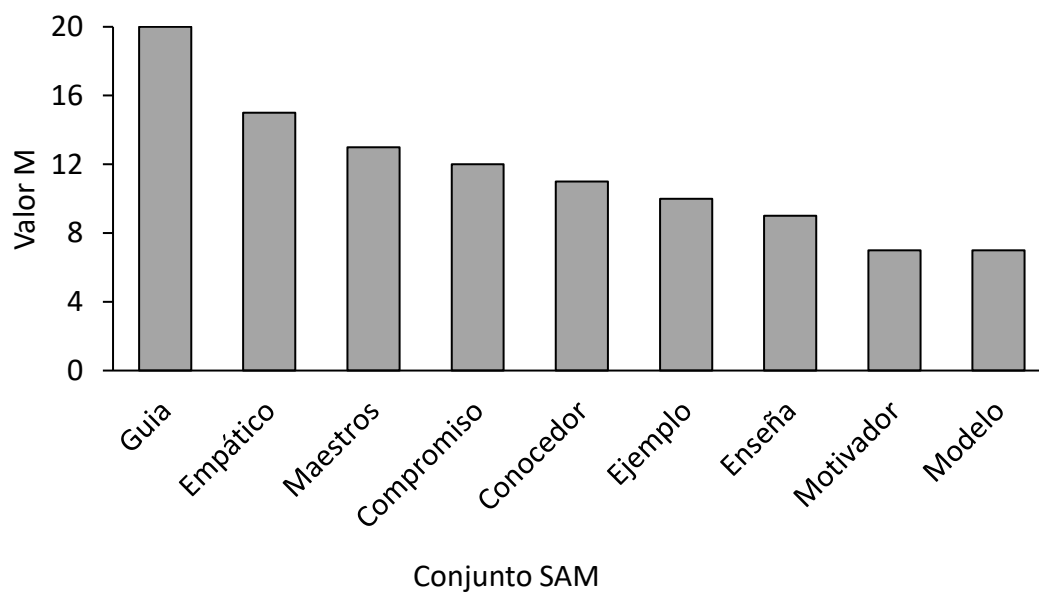


Figura 7

Definidoras del concepto “Líder” y su respectivo valor M



Como se observa en la figura 5, los resultados generales de las respuestas de los participantes mostraron el concepto *liderazgo docente* con palabras, en su mayoría, que refieren a cualidades adjetivas como *guía*, *empático*, *motivador* y *conocedor*; el único sustantivo mencionado como definidor fue *maestro* que resulta ser sinónimo de docente. Otras palabras que fueron propuestas con menor frecuencia (valor M = 1) fueron ejemplo, educación, cabeza, lealtad, fortalece, creatividad, administrativos, sistematización, grupal, conduce e instruir. En esta red, la densidad semántica (Valor G) tuvo un valor de 2.5 con diferencias entre 4 y 0.

A su vez, definieron *líder* con las mismas palabras que usaron para el concepto anterior; sin embargo, también añadieron definidoras que refieren a situaciones como *compromiso*, así como sustantivos como *ejemplo* y *modelo* las cuales son equivalentes entre sí. Además, fue propuesta una palabra que refleja una acción: *enseña*. Las palabras menos mencionadas (valor M = 1) fueron coordinador, soñador, autoridad, propone, paciencia, sensibilidad, moderador, innovación, padres de familia, transparente, etc. La red presentó una densidad semántica (Valor G) de 1.86 con diferencias entre 5 y 0.

Por último, ambos conceptos, *liderazgo docente* y *líder*, tuvieron la palabra *guía* como primera palabra definidora y *empático* como segunda.

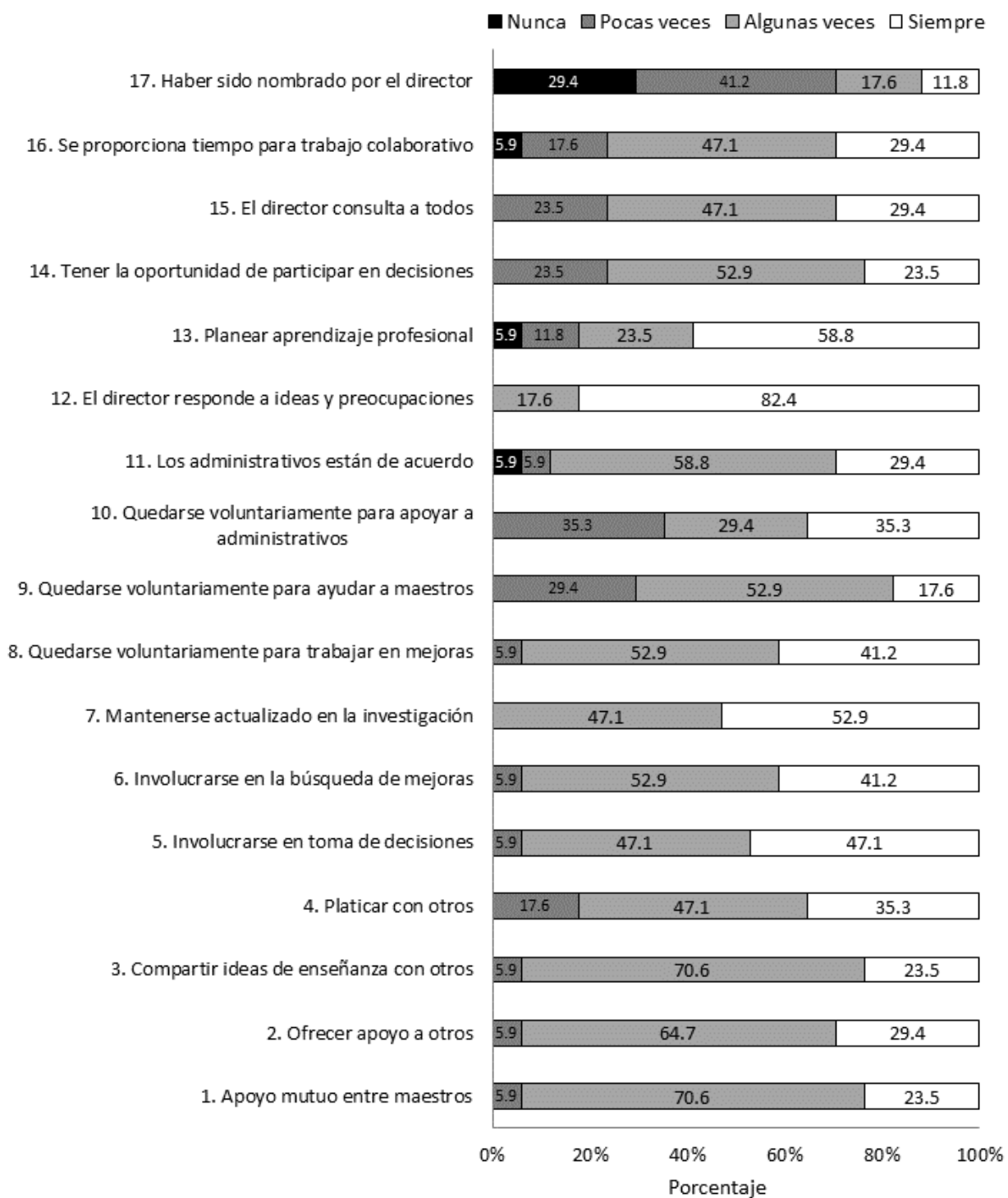
Objetivo: Describir cómo los docentes de la escuela primaria perciben el alcance del liderazgo docente

Respuestas del cuestionario aplicado

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la administración del instrumento *Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory* que se empleó para la medición de la variable Liderazgo Docente. En la figura 7 se observan los porcentajes de respuesta de cada nivel (nunca, pocas veces, algunas veces y siempre) por cada uno de los diecisiete ítems que componen el cuestionario.

Figura 8

Porcentaje de respuesta en cada nivel de por cada ítem del cuestionario



Al aplicar el instrumento a los diecisiete participantes se obtuvieron mayormente respuestas favorables como se aprecia en la figura 8. Con respecto a los ítems que componen el factor 1 *oportunidades para ejercer el liderazgo* (ítems: 11, 12, 14, 15, 16 y 17) se observa que todos los docentes perciben que el director responde a sus ideas y preocupaciones con una frecuencia bastante alta (ítem 12); muy pocos (el 24%) opinaron que con poca frecuencia les ofrecen la oportunidad de participar en la toma de decisiones importantes a pesar de que no tengan una posición oficial de liderazgo (ítem 14) y, en adición, que el director consulta a todos los maestros por igual (ítem 15). Así mismo, el 94% opinó que les proporcionan tiempo para trabajar de manera colaborativa con sus colegas (ítem 16) y que los administrativos están de acuerdo cuando asumen responsabilidades de liderazgo (ítem 11). Por otra parte, la mayoría (70%) refirió que nunca o muy pocas veces han sido nombrados por el director para ocupar un puesto o actividad de liderazgo (ítem 17).

Con referencia al factor 2 *compromiso para ejercer el liderazgo* (ítems: 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 13) todos los docentes respondieron que se mantienen constantemente (algunas veces y siempre) actualizados en la investigación educativa del nivel donde imparten clases (ítem 7); el 94% de la población estudiada indica que se ofrece voluntariamente a apoyar a otro colega cuando tiene dudas (ítem 2), comparte nuevas ideas para enseñar (ítem 3), se involucra en la toma de decisiones (ítem 5) y en la búsqueda para mejorar la escuela (ítem 6) con una alta frecuencia. Solamente el 18% señala que pocas veces platica con otros maestros sobre cómo mejorar el aprendizaje (ítem 4). Por último, el 83% sugiere que planea el contenido de las actividades de aprendizaje profesional, es decir el aprendizaje de los docentes (ítem 13).

Finalmente, los ítems del factor 3 *El maestro supra-practicante* (ítems: 8, 9 y 10) representan acciones que implican trabajar un tiempo extra, antes o después, de la jornada escolar. En estas preguntas, todos los docentes reportan haberse quedado después del horario

escolar para trabajar en actividades de mejora escolar (ítem 8), para apoyar a otros maestros que necesitan ayuda (ítem 9) y para apoyar a los administrativos (ítem 10). De estas, las que realizan con mejor frecuencia es la que refiere el ítem 10, el 35% dijo que lo hace en pocas ocasiones. La que realizan de manera más seguida es la que menciona el ítem 8 pues sólo el 6% respondió que lo hace pocas veces, el resto algunas veces y siempre que son los criterios más altos en la escala.

Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable de Liderazgo docente

A continuación, en la tabla 17 se presentan los valores obtenidos de las medidas de tendencia central y de dispersión con relación a la variable de liderazgo docente a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario.

Tabla 17

Medidas de tendencia central y de dispersión para la variable de Liderazgo docente

Liderazgo docente	
Media	53.8
Mediana	54
Moda	48
Suma	914
Desviación estándar	6.19
Varianza	38.3
Mínimo	41
Máximo	62
Percentil 33.33%	51
Percentil 66.67%	56

Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos de los cuestionarios.

Como se aprecia en la tabla 17, la suma de las puntuaciones totales del instrumento fue de 914; la puntuación de cada participante más frecuente fue 48; el 50% de los individuos está por encima del valor 54 y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los participantes tienen un resultado total de 53.8 en el cuestionario TLI, lo cual resulta favorable puesto que la puntuación más alta de la escala sería 68. Así mismo las sumatorias se desvían de 53.8, en promedio, 6.19 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados. El valor del percentil 33.33% (51.0) ayuda a encontrar al grupo de docentes con puntuaciones más bajas en la escala del liderazgo docente y el valor del percentil 66.67 (56.0) al grupo de docentes con puntuaciones más altas en la escala de liderazgo docente.

Medidas de tendencia central y dispersión por factores

En la tabla 18 se observan los resultados en cuanto a las medidas de tendencia central y de dispersión con respecto a los tres factores que componen el instrumento

Tabla 18

Medidas descriptivas de los factores del instrumento

	LD Factor 1	LD Factor 2	LD Factor 3
Media	18.1	23.2	9.24
Suma	308	395	157
Desviación Estándar	2.83	2.41	1.92
Varianza	7.99	5.82	3.69
Mínimo	12	19	6
Máximo	22	28	12

Nota: elaboración propia con base en la información recolectada en los instrumentos.

A modo de recordatorio, el factor 1 hace referencia a las acciones y actitudes por parte de los administradores que permiten producir oportunidades para que los profesores ejerzan su liderazgo, está compuesto por seis ítems y la puntuación máxima de este factor es 24; el factor 2 es aquel que mide las acciones de los docentes y su compromiso para ejercer su liderazgo, se compone de 7 ítems y su puntuación máxima es 28; por último, el factor 3, consiste en el involucramiento de los profesores en actividades fuera de su horario laboral, se compone de 3 ítems y su valor máximo es 12. Dada la información anterior, los datos obtenidos fueron favorables pues como se observa las medias de cada factor se encuentran cercanas a su puntuación máxima. Por otra parte, las sumatorias del factor 1 se desvían de 18.1, en promedio, 2.83 unidades de la escala; en el factor 2 se desvían de 23.2, 2.41; y en el factor 3 de 9.24, 1.92. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

Análisis de valores sociométricos

La sociometría es una técnica que ayudó a identificar a los docentes considerados líderes y a los considerados no líderes, de acuerdo con las nominaciones de elección y rechazo de sus compañeros de trabajo y así obtener otra fuente de información para tener una evidencia más de la forma de interacción de los participantes y un diagnóstico del liderazgo docente en la escuela primaria. Los análisis se realizaron con base en el manual de Bezanilla (2011) y los nombres de los participantes fueron sustituidos por códigos para respetar la confidencialidad.

Primeramente, no todos los participantes obtuvieron elecciones como líderes docentes, así mismo, el director, a pesar de que la instrucción fue que únicamente podían ser elegidos los docentes, resultó ser el más nominado como líder, lo cual se refleja en el índice de popularidad que obtuvo; otros participantes que tuvieron un mayor índice de popularidad fueron 1LA y UDT ($Sp\ val=.353$) (ver tabla 19). Por otra parte, hubo docentes que no fueron nominados líderes y tampoco no líderes, es decir, tuvieron cero puntos de estatus de elecciones y cero puntos en el

status de rechazos; ejemplos de este caso son: 2MB, 5RA, 3RB, 6AB e IOA. La distribución de personas que fueron elegidas como no líderes, es decir, que tuvieron una puntuación más alta en el índice de antipatía, estuvo variada, la persona con mayor número de rechazos obtuvo seis nominaciones, que en total sumaron una cantidad de 11 puntos, es decir, esta fue la persona que fue apuntada como no líder con mayor frecuencia; otras que estuvieron en el mismo caso fueron 1MB (Sn. Val = .235) y CJT (Sn. Val = .294). Por último, otro dato interesante fue el del participante 5MB que obtuvo el mismo valor de puntos en el status de elecciones que en el de rechazos, es decir fue igualmente elegida como líder que como no líder.

Tabla 19

Desglose de índices y puntuaciones por participante

Participante	Status de elecciones	Status de elecciones	Status de rechazos	Status de rechazos	Índice de popularidad	Índice de antipatía
2MB	0	0	0	0	0	0
3JC	1	3	3	6	.0588	.176
5RA	0	0	0	0	0	0
4FB	0	0	1	3	0	.059
1LA	0	0	3	7	0	.176
6JA	6	14	1	3	.353	.059
IAB	0	0	1	3	0	.0589
3EA	3	7	0	0	.176	0
3RB	0	0	0	0	0	0
6AB	0	0	0	0	0	0
1MB	0	0	4	10	0	.235

2KA	1	1	1	3	.059	.0589
AFT	3	3	0	0	.176	0
5MB	5	8	3	8	.294	.176
IOA	0	0	0	0	0	0
CJT	0	0	5	11	0	.294
UDT	6	13	0	0	.353	0
4MA	1	2	1	3	.059	.059
DIR	11	32	0	0	.647	0
MAR	0	0	6	11	0	.353
EDF	0	0	1	3	0	.059

Nota. Elaboración propia siguiendo las indicaciones del manual de Bezanilla (2011)

Objetivo: Determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables que apoyan o inhiben el liderazgo docente que conforman los factores dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del docente y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo).

Para encontrar las diferencias entre las variables que facilitan o inhiben el liderazgo docente con relación al nivel de liderazgo de los profesores (alto o bajo) lo primero que se realizó fue calcular los percentiles que dividen en tres partes las puntuaciones totales en el instrumento de liderazgo; se obtuvo que los docentes que alcanzaron 51 puntos o menos se clasificaron como docentes con baja puntuación y los docentes que alcanzaron 56 puntos o más se clasificaron como los docentes con alta puntuación. En total quedaron 7 docentes en cada grupo (retomar tabla 17).

Ahora bien, una vez que obtuvo ese dato, se sumaron las puntuaciones que cada sujeto reportó en cada variable de cada factor para conformar tres variables nuevas: suma del factor

dentro del contexto, suma del factor externas al contexto y suma del factor propios del docente. Para comparar los dos grupos de docentes (con bajo nivel de liderazgo docente y alto nivel de liderazgo docente) y las sumas de cada uno de los tres factores que apoyan o inhiben el liderazgo docente se realizó la prueba U de Mann Whitney. Se eligió ésta dado que las variables son de tipo intervalo y se cumplía también con el supuesto de tener grupos independientes (Howell, 2014). Los resultados se presentan en la tabla 20; se encontró que existe una diferencia entre la suma de las variables que componen el factor dentro del contexto escolar con relación al nivel de liderazgo docente (alto o bajo); por otra parte, no se encontró ninguna diferencia significativa entre la suma de las variables que componen el factor externos al contexto escolar y el factor propios del docente con relación al nivel de liderazgo docente (alto o bajo).

Tabla 20

Comparación entre los factores (dentro, externos y propios del docente) y el nivel de liderazgo (alto/bajo)

		Estadístico	<i>p</i>
Dentro	U de Mann-Whitney	8.5	.04
Externos	U de Mann-Whitney	20.5	.642
Propios	U de Mann-Whitney	12	.112

Como puede apreciarse en la tabla 20 el resultado de la prueba estadística U de Mann-Whitney en el factor dentro del contexto escolar fue de 8.5 y el valor *p* es .04 por lo que es el único caso donde se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la suma de las variables que

componen este factor difiere entre tener una puntuación alta o baja de liderazgo docente, con un nivel de significación del 5%; es decir que el apoyo de los colegas, del director, la capacitación, la flexibilidad, contar con espacios físicos para reunirse, atender las necesidades de los alumnos, contar con tiempo y las comisiones otorgadas, en su conjunto, ofrecen a los maestros la oportunidad de ejercer su liderazgo.

Para identificar en qué variables específicamente resulta haber diferencias con relación al liderazgo docente bajo y al liderazgo docente alto se realizó una prueba Ji cuadrada dado que el nivel de todas las variables que se analizan es categórico y no se cumple con el supuesto de distribución normal (Howell, 2014). Tal como se muestra en la tabla 21, en nueve variables no se pudo calcular el valor de χ^2 dado que todos los participantes de ambos grupos respondieron de la misma manera. Así mismo, solamente se encontraron diferencias entre el nivel de liderazgo docente (bajo/alto) y dos de las variables que corresponden al factor propios del docente: iniciativa ($\chi^2 = 7.14$; gl= 1; $p < .05$) e incomodidad con algún cargo de liderazgo ($\chi^2 = 7.78$; gl = 1; $p < .05$). En ambos casos se acepta la hipótesis alternativa, por lo que se puede concluir que el nivel de liderazgo (alto/bajo) depende de la iniciativa para emprender proyectos y de la comodidad con hacerse cargo de alguna actividad de liderazgo con un valor de significancia de .05, tal y como se aprecia en la Figura 8 y en la figura 9.

Tabla 21

Comparación entre el nivel de liderazgo (alto/bajo) y cada una de las variables de los factores: dentro del contexto, externas al contexto y propios del docente

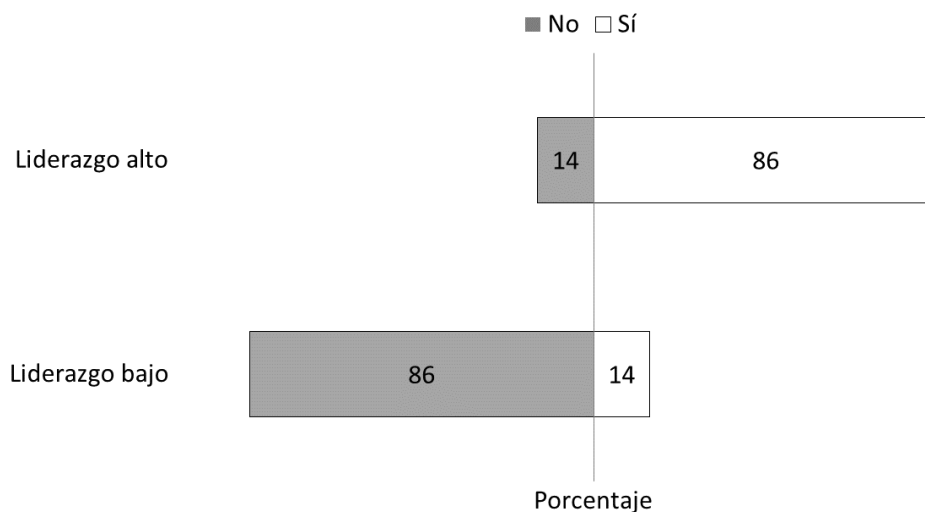
Variables	Valor χ^2	p
Colegas	0	1
Director1	No se pudo calcular	

Director2	1.08	.299
Capacitación	0	1
Flexibilidad	No se pudo calcular	
Director3	1.08	.299
Espacios físicos	No se pudo calcular	
Necesidades de los alumnos	No se pudo calcular	
Tiempo1	2.57	.109
Tiempo2	2.8	.094
Comisiones	2.33	.127
Familia1	2.33	.127
Medios1	2.33	.127
Padres de familia1	No se pudo calcular	
Famillia2	1.17	2.8
Familia3	0	1
Salud	2.8	.094
Identidad de género	1.08	.299
Medios2	No se pudo calcular	
Padres de familia2	0	1
Iniciativa	7.14	.008*
Sentido de aprecio	1.08	.299
Reconocimiento1	No se pudo calcular	
Apego ético	1.08	.299

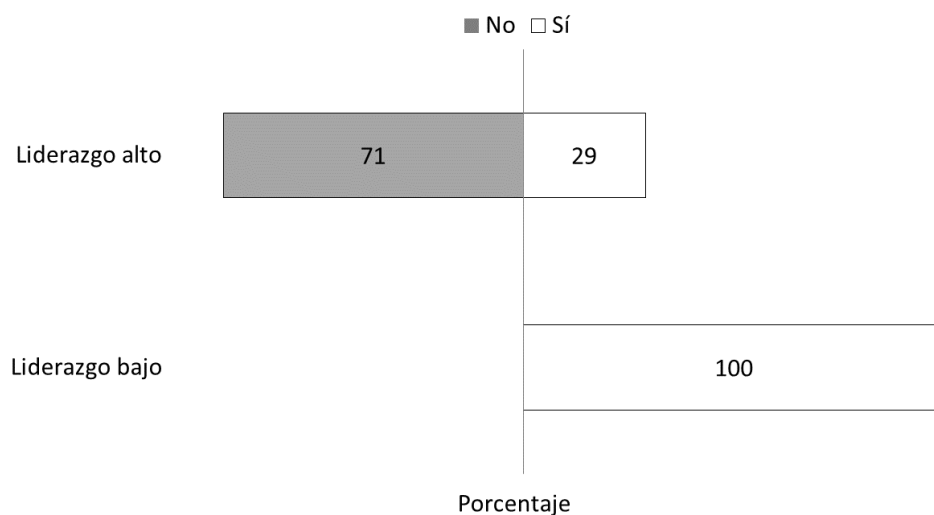
Reconocimiento2	No se pudo calcular	
Experiencia	No se pudo calcular	
Agotamiento	.424	.515
Incomodidad	7.78	.005*
Zona de confort	.424	.515
Sexo	0	1
Especialidad	.424	.515
Grado académico	1.73	.420

Figura 9

Iniciativa para llevar a cabo alguna actividad de liderazgo docente



En la figura 9 se aprecia que el 86% de los docentes que tuvieron una puntuación alta en la escala de liderazgo docente, refieren que tuvieron iniciativa de realizar algún proyecto de innovación que impacte en la comunidad escolar; en contraparte, solamente el 14% de los docentes con puntuación baja de liderazgo docente afirmó haber realizado dicha acción.

Figura 10*Incomodidad con puestos de liderazgo*

En la figura 10 se muestra que el 100% de los participantes clasificados con bajo nivel de liderazgo docente aseguraron haberse sentido incómodos cuando les otorgaron un puesto o cargo de alguna tarea o actividad de liderazgo. Por otro lado, el 71% de los sujetos con alto puntaje de liderazgo docente no tuvieron esa sensación.

Por último, se calculó el valor de la prueba U de Mann-Whitney para comparar las variables: edad, años de servicio y antigüedad en la escuela (todas ellas, variables de nivel de intervalo que pertenecen al factor propios del docente) y su relación con la puntuación alta o baja de liderazgo docente. Los resultados señalaron que el valor de significancia fue mayor de .05 en todos los casos (tabla 22) por lo tanto se acepta la hipótesis nula y se asume que no existen diferencias significativas entre la edad, los años de servicio y la antigüedad en la escuela con respecto al nivel de liderazgo docente (alto o bajo).

Tabla 22*Comparación entre edad, servicio y antigüedad y el nivel de liderazgo docente (alto/bajo)*

Estadístico	<i>p</i>
-------------	----------

Edad	Mann-Whitney U	20	.605
Años de servicio	Mann-Whitney U	21.5	.748
Antigüedad en la escuela	Mann-Whitney U	21.5	.743

Pregunta de investigación: De acuerdo con este grupo de docentes ¿Cuáles son las situaciones o factores que les facilitan ejercer su liderazgo?

Variables y categorías que facilitan el desarrollo del liderazgo docente

Para recolectar datos de esta pregunta se llevaron a cabo observaciones en la escuela y una entrevista semi estructurada con cada uno de los docentes; los datos fueron triangulados mediante la información que cada uno proporcionó y por las técnicas. Después de leer y codificar las respuestas se intentaron agrupar en tres factores: dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del docente, tal y como se dividen en la literatura revisada (Zinn, 1997), sin embargo, del factor: externos al contexto, no se encontró ningún dato. Lo anterior se observa en la tabla 23.

Tabla 23

Factores dentro y externos del contexto que facilitan el liderazgo docente

Dentro del contexto escolar	Propios del docente
• El apoyo de los compañeros	• Interés
• El apoyo entre maestros de apoyo	• Compromiso
• El director	• Deseos de aprender, de escuchar
• Empatía	• Empatía
• Buena comunicación (asertiva) entre colegas	• Responsabilidad

-
- Colaboración
 - Que los demás tengan apertura y escucha a propuestas e ideas
 - Ambiente de oportunidades
 - Conocimiento de diversos temas
 - Tener dominio de palabra
 - Poder centrar la atención de un auditorio
 - Crear interés de los demás
 - Madurez
 - Forma de expresarse (Amabilidad, carisma)
 - Disposición
 - Iniciativa
 - Facilidad de adaptación
 - Actitud (Ser motivadora)
 - Experiencia laboral
 - Preparación
 - Ser motivadora
-

Categorías del factor dentro del contexto escolar

En este sentido, un tema interesante que surgió fue el *apoyo entre “maestros de apoyo”*. Se entiende por *maestros de apoyo* como los docentes que imparten clases por horas de materias como inglés, computación, educación artística y educación física; en este grupo también se incluyen a los profesores de U.S.A.E.R. El resto de los profesores son denominados como *maestros de grupo* o *maestros frente a grupo* en el entendido de que son aquellos responsables de un solo grupo de estudiantes e imparten las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, cívica y ética, entre otras. Uno de los docentes de apoyo refiere que

parece existir una división marcada entre ambos grupos, por ello, señala como un factor que facilita su liderazgo “el apoyo que tenemos entre los maestros de las materias de apoyo [...] entre nosotros sí podemos trabajar de manera armoniosa y empática” (Jaime, comunicación personal, octubre, 2020).

Otro tema emergente en esta investigación es *el director* como agente de apoyo para que los maestros desarrollen sus habilidades como líderes. En este estudio de caso, se observó y escuchó, de manera constante, el compromiso del director con la educación; varios integrantes de la comunidad escolar estuvieron de acuerdo en que este actor dirige a la escuela hacia el éxito, le otorga confianza a los maestros, tiene apertura para escuchar y dialogar y soluciona conflictos de manera asertiva. Así mismo, se preocupa para brindar las herramientas y recursos esenciales para que a los maestros no les falten y puedan ofrecer a sus alumnos más y mejores oportunidades de aprendizaje, en palabras de Lupita, quien es parte del equipo administrativo:

El director le proporciona material y equipo a todos los maestros para que no tengan que estar comprando de su dinero. A cada uno les entrega plumones y borrador para pintarrón, una memoria USB, hojas en blanco, una caja de lápices y plumas, papel bond, etc.
(Lupita, comunicación personal, febrero de 2020).

Esto se confirma, también, con la infraestructura observada en las visitas a la escuela, en donde se apreció que cada salón cuenta un proyector, pantalla de protector, aire acondicionado, impresora, entre otros materiales poco usuales en escuelas públicas.

Para finalizar con los factores dentro del contexto, otra cuestión que surgió tanto en las entrevistas con en las notas de campo fue *el ambiente de oportunidades*; al respecto los docentes opinan que trabajar en una escuela en donde prevalece el respeto, se tiene acceso a diversos recursos, se facilita el desarrollo de nuevas habilidades y existen relaciones positivas podría ser uno de los factores que permita ejercer el liderazgo. Por ejemplo, en las pláticas informales con

una de las maestras de grupo, ella comentaba que el ambiente escolar es muy agradable, los maestros tienen buena relación entre ellos y con el director, aunque aclaró que ésta es estrictamente profesional pero que existe apoyo mutuo entre docentes (Dulce, plática personal, febrero, 2020), esto le permite a la maestra, sentirse a gusto, recibir retroalimentación de su trabajo y así mejorar su calidad de enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Categorías del factor propio del docente

Una de las variables que fue importante en el análisis de los datos es *el compromiso* del profesor; ésta se incluye dentro del conjunto del factor propio del docente. Este grupo de maestros coincide en relacionar su liderazgo con el compromiso que demuestran; fue posible observar y escuchar opiniones acerca de la calidad de trabajo que realizan los profesores en esta escuela tanto por parte de los administrativos como de las madres de familia. Uno de los comentarios positivos que surgió fue el siguiente:

Los maestros son muy buenos, al menos los que les ha tocado a mis hijos. Cumplen con su trabajo, califican la tarea, cuando algo va mal con los niños o hay algún incidente, te mandan a llamar y te lo dicen. Eso es bueno porque así, siempre estamos enterados de lo que pasa con nuestros hijos y así podemos ayudarlos más (madre de familia, comunicación personal, febrero 2020).

En la cita anterior también se destaca la correspondencia entre madres de familia y maestros, así como el interés y preocupación para el bien de sus hijos y alumnos. Jaime, uno de los profesores de apoyo, también refirió tener una buena impresión de los maestros dado que él se ha fijado que cuando entra a dar su clase a las aulas, los niños siempre se encuentran trabajando temas del currículo oficial y considera que, por esta razón, los niños son muy educados y tienen buen nivel de aprovechamiento; así mismo percibe que los maestros muestran interés por estar

siempre actualizados ya que él ha escuchado que en las reuniones de trabajo solicitan al director nuevos cursos de formación.

Variables y categorías que inhiben el desarrollo del liderazgo docente

Para responder a esta pregunta se siguieron los mismos procedimientos de recolección y triangulación que en la pregunta anterior. Después de leer y codificar las respuestas se agrupó la información en los tres factores mencionados anteriormente: dentro del contexto escolar, externos al contexto escolar y propios del docente. Los resultados principales pueden apreciarse en la tabla 24.

Tabla 24

Factores dentro y externos del contexto y propios del docente que inhiben el liderazgo docente

Dentro del contexto escolar	Externos al contexto escolar	Propios del maestro
<ul style="list-style-type: none"> • Envidia • Riesgos que implica el puesto oficial de líder • Falta de antigüedad del maestro en la escuela • Apoyo y empatía a los colegas de apoyo • Conflictos con las autoridades educativas y jefes inmediatos 	<ul style="list-style-type: none"> • Los hijos 	<ul style="list-style-type: none"> • No tener voluntad, interés, asertividad, manejo de emociones • No tener un cargo importante dentro de la escuela • Inseguridad • Individualismo • Falta de interacción con los compañeros • Apatía • No tener prioridad de ser líder de otros, sólo de los alumnos

-
- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Actitud apática del grupo • Falta de compromiso • Falta de colaboración y apoyo • Falta de empatía por parte del líder • Carga administrativa • Saturación de grupos • El tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar de una forma estricta, exigente y disciplinada • Ver el bienestar propio • No pedir opiniones • El carácter • Ser desorganizado • Incomodidad con el puesto de líder |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
-

Categorías del factor dentro del contexto escolar

Riesgos que implica tener un puesto oficial de liderazgo. Al cuestionar a los maestros acerca de cuál sería una situación que le impide ejercer su liderazgo, una de ellas respondió que escalar al puesto de dirección tiene ciertos inconvenientes; en sus palabras expresó lo siguiente: “[...] ya que el subir de nivel para ser director, por ejemplo, me tendría que ir a otro municipio y siempre mandan a los nuevos a lugares lejanos” (Patricia, comunicación personal, octubre, 2020). Con tal sentido, iniciar un cargo oficial de liderazgo implica cierto retroceso en el sistema, situación que desanima a los docentes para postularse como candidatos a la promoción de una posición jerárquicamente superior.

Falta de apoyo y empatía a los colegas de apoyo. En la categoría: Factor dentro del contexto escolar que facilita el liderazgo docente, se mencionó que los docentes de apoyo perciben que hay una *división entre maestros de grupo y maestros de apoyo* que origina

diferencias entre ellos. En total ,se entrevistó a cuatro docentes de apoyo y uno de ellos, indicó que ha tenido enfrentamientos con sus compañeros responsables de grupos y con el director debido a que las decisiones se toman regularmente cuando ellos no se encuentran presentes en la escuela (Jaime, comunicación personal, febrero 2020) ya que ellos sólo están determinados días de la semana y no son de tiempo completo. Esto, a su vez, tiene como consecuencia que no se enteren de algunos avisos o actividades que se llevan a cabo, por lo que sienten que no son tomados en cuenta. Esto llega a tal grado que otra docente de apoyo, cuando se le preguntó cuál sería un factor que inhiba su liderazgo, dijo: “Me falta [...] tener un cargo más importante para mis compañeros, pues ser de apoyo es una desventaja en esta escuela” (Claudia, comunicación persona, octubre de 2020). Con respecto a este tema, también se observó, en una de las visitas, que hace falta coordinación entre ambos grupos de maestros ya que a veces los maestros de grupo les dan a los niños ciertas indicaciones durante la hora del maestro o maestra de apoyo, lo que genera mal entendidos entre ellos.

Conflictos con las autoridades educativas y jefes inmediatos. Los administrativos como el director y el supervisor pueden ser agentes de apoyo para los docentes, pero también, pueden ser una variable que inhiba el desarrollo de su liderazgo. Algunos profesores de esta escuela han tenido experiencias negativas con sus superiores ya que de acuerdo con lo que mencionan algunos de ellos, en ocasiones tienen enfrentamientos o desacuerdos con sus autoridades educativas y jefes inmediatos, lo cual les causa cierta impotencia (Josué, comunicación personal, octubre de 2020). Esta situación se refleja de manera desfavorable en el ejercicio de su liderazgo. Otro actor educativo que fue mencionado fue el supervisor; referente a él indican que no asiste regularmente a la escuela y no muestra preocupación ni interés por el trabajo docente. Por último, algunas personas de la comunidad escolar perciben como un problema el hecho de que le Secretaría ya no suministre recursos de limpieza a la escuela, una madre de familia comentó:

“muchos no lo saben, pero la SEP ya no da nada, la escuela tiene que ver de dónde saca dinero para comprar detergente, escobas, reparar las cosas... Se gasta mucho dinero” (madre de familia, comunicación personal, febrero de 2020).

Carga administrativa. Un tema que surgió en las observaciones y conversaciones con los participantes fue la carga administrativa. Esto ha sido una constante que también se lee en publicaciones de redes sociales y a la que gran parte del magisterio le genera inquietud. En una reunión de Consejo Técnico Escolar, los docentes discutían acerca de que es complicado, para ellos, pertenecer a una Comunidad de Aprendizaje Profesional, debido se sienten cargados de funciones de tipo administrativas como llenar formatos de estadística de los alumnos. Aquello les resta tiempo para reunirse con sus colegas para discutir acerca de formas para mejorar los resultados de los alumnos y de la escuela.

Otra categoría emergente en esta investigación fue la *saturación de grupos*. La saturación de grupos se refiere a la cantidad numerosa de alumnos y alumnas que se encuentran inscritos en un mismo grupo y que excede a la cantidad recomendable; esta problemática aparentemente condiciona el tipo de enseñanza y dedicación a los estudiantes. Los maestros expresaban, en una reunión, que al tener muchos alumnos en sus salones sienten que tienen más trabajo y los pendientes no se terminan, pues deben preparar más material y desarrollar actividades para aquellos alumnos con rezago porque no les da tiempo de atenderlos de manera individual. Cuando se cuestionó a una docente acerca de cuál consideraba que era una dificultad para desarrollar su trabajo, ella refirió que hay mucha demanda en la escuela, los grupos rebasan los cuarenta alumnos y ya no hay suficiente espacio ni sillas en los salones; la maestra afirmó que a veces se le hace complicado realizar actividades en equipos u otras que permitan la movilización de los estudiantes (Dulce, comunicación personal, febrero de 2020). Esto fue consistente con lo que una madre de familia señaló como una circunstancia negativa que percibía de la escuela.

De la saturación de grupos se desprende la cuestión del *tiempo limitado*. Al tener muchos alumnos para atender, los docentes sienten que la jornada escolar no es suficiente para satisfacer todas las necesidades de los niños y niñas del grupo, además de todas las tareas administrativas que requieren cumplir. Una profesora expuso lo siguiente:

A veces quiero trabajar con algún niño que está atrasado en alguna materia: lectura, escritura, matemáticas, pero no me da tiempo dentro del horario, por lo que a veces le tengo que pedir al niño que se quede mientras los demás van a educación física, biblioteca o cómputo, pero sé que también está mal porque lo que los otros maestros enseñan también es importante para su formación (Dulce, comunicación personal, febrero de 2020).

Categorías del factor externo del contexto escolar

El trabajo docente por naturaleza requiere dedicar esfuerzo fuera del aula para planear clases, preparar materiales, calificar trabajos, etcétera. El tiempo que empleen en ello depende de cada uno. Los maestros advierten que tener una posición de liderazgo exige el cumplimiento de aún más responsabilidades de las ya habituales; si a esto se le suma sus responsabilidades como padres o madres de familia, los maestros sienten la necesidad de escoger entre una de las dos tareas (ser líder/ser padre o madre de familia). Una de las maestras de esta escuela comentó lo siguiente al respecto:

Tengo capacidades y habilidades de líder, fui directora comisionada en la cual me desempeñé muy bien de acuerdo a mi autoridad inmediata superior. Pero ahora por el estudio de mi hija prefiero estar centrada en mi trabajo como docente en la institución. (Patricia, comunicación personal, octubre de 2020).

Categorías del factor propio del docente

El individualismo del docente es una problemática que da como resultado el escaso trabajo en equipo, por lo tanto, la pérdida de los beneficios que se obtienen a partir de este; el trabajo colaborativo entre profesores y profesoras estimula el aprendizaje profesional, la comunicación asertiva y fortalece las relaciones sociales. Como consecuencia de este aislamiento, el docente no interactúa con el resto de sus colegas, por consiguiente, el trabajo en equipo se ve limitado y esto se convierte en una barrera para demostrar su liderazgo. Una de las razones por las que esto ocurre es porque el docente no está interesado más que en darle prioridad al trabajo dentro del aula, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto según lo que mencionaron varios de los entrevistados. Por ejemplo, dos participantes del estudio refirieron lo siguiente: “Le doy prioridad a mi trabajo con los niños y no interactúo demasiado con mis compañeros y compañeras” (Dulce, comunicación personal, febrero de 2020). Por su parte Patricia (comunicación personal, febrero de 2020) también opinó: “La situación es que estoy enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis alumnos, no es prioridad para mí ser líder, únicamente de mis alumnos”.

Capítulo V. Conclusiones

Este trabajo tuvo por objetivo definir el significado de liderazgo docente y hallar los factores que pueden considerarse como inhibidores o facilitadores en su desarrollo. Para esto se utilizaron métodos mixtos, incluyendo la sociometría, redes semánticas, la observación, la entrevista y la aplicación de encuestas que en su conjunto permitieron tener un acercamiento con los participantes y obtener información que pudo triangularse y compararse entre sí. Sin embargo, una de las limitaciones del estudio fue que debido a la pandemia por COVID-19 únicamente pudieron realizarse tres observaciones en la escuela primaria y algunas de las técnicas tuvieron que llevarse a cabo a distancia por medio de formularios en línea.

Discusión

En primera instancia se discuten los resultados obtenidos mediante las entrevistas y las redes semánticas en cuanto al significado del concepto estudiado; en resumidas cuentas se encontró que el significado de liderazgo para algunos de los profesores de esta muestra se asocia con puestos oficiales directivos y administrativos, mientras que el liderazgo docente está limitado, en ocasiones, a aspectos dentro del aula (liderazgo pedagógico); así mismo se encuentra un parecido entre las características del líder mencionadas por los participantes y lo propuesto por la teoría del liderazgo transformacional.

Al igual que en otras investigaciones, en ésta, el liderazgo docente representa un constructo complejo de definir pues como pudo leerse en el apartado de resultados, este grupo de maestros no concertó en una descripción exacta, sino que mencionaron diferentes aspectos que lo constituyen; en primer lugar, se aprecia que el liderazgo docente tiene implicaciones positivas tanto en los alumnos, como en la enseñanza del mismo líder y de otros profesores (especialmente de sus colegas); además, el liderazgo del profesor se fortalece a partir de las relaciones entre él y el resto de la comunidad escolar. Esto es consistente con la literatura puesto que autores como

Chew y Andrews (2010), Szczesiul y Huizenga (2015), Taylor et al. (2011) y Vernon-Dotson y Floyd (2012) manifiestan que el liderazgo docente es un proceso que busca impulsar el crecimiento de los resultados favorables en la escuela, principalmente en los alumnos, a partir del compromiso del líder y su interacción con los actores educativos. Otros autores con los que coinciden los hallazgos son Pineda-Báez (2021), Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2021) y Webber y Nickel (en prensa) quienes argumentan que un asunto esencial del liderazgo docente es la influencia que ejerce a nivel individual y colectivo ya que son personas que utilizan sus conocimientos sólidos del currículo y su dominio sobre las metodologías de enseñanza a favor de la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes así como también, priorizan el aprendizaje de sus colegas y de ellos mismos.

Por otra parte, Taylor et al. (2011), Cosenza (2015), Contreras (2016) y Kenjarski (2015) refieren que la participación en el liderazgo no está limitada por un nombramiento formal ni está basada en actividades de supervisión (o jerárquicas); no obstante, en las entrevistas y sobre todo en el empleo de la técnica de sociometría fue evidente que los y las profesoras asociaron el término de *líder* y *liderazgo* a una función de mayor autoridad o rango (a la del docente), como es la figura del director. Esto se reflejó en las entrevistas cuando algunos de los y las maestras señalaron que se sentían a gusto con su puesto de docente ya que el trabajo de director implicaría correr ciertos riesgos. De la misma forma, en el apartado de sociometría, el director fue nominado con mayor frecuencia como líder por los docentes, esta situación fue similar a un estudio realizado en Chihuahua en donde se encontró que algunos maestros aun atribuyen el liderazgo como un puesto de mayor jerarquía (Arzola et al., 2016) y con otros trabajos de revisión de documentos de política de América Latina en donde se revela que el liderazgo está relacionado con asuntos administrativos de los directores y que éstos son la principal representación (Pineda-Báez, 2021). Esta situación podría explicarse a partir de lo que algunos estudios han encontrado

con referencia a la estructura tradicional y piramidal que principalmente constituye la organización de liderazgo en las escuelas y que afecta la participación de los docentes en la gestión y toma de decisiones (Cisneros-Cohernour, 2021)

Otra cuestión que emerge en este trabajo es que el significado resulta tener parecido con la teoría del liderazgo transformacional. En ella, se precisan ciertas características que posee el líder y se afirma que mediante éstas ejerce una influencia, en este caso en alumnos y colegas, para lograr que cumplan con algunas tareas particulares (Burns, 1978); en este sentido, muchos de los participantes definieron el liderazgo docente a partir de la idiosincrasia del profesor, es decir mediante una lista de características y valores que los distingue; dichas características se asemejan a las dimensiones del liderazgo transformacional (influencia idealizada, motivación inspiradora, consideración individual, estimulación intelectual y tolerancia psicológica) propuesto por Bass (1985). Lo anterior también fue constatado con los resultados de la técnica de redes semánticas, en donde, los participantes utilizaron palabras como guía, empático, motivador, maestros y conocedor para definir la palabra *liderazgo docente*; por otra parte, los maestros y maestras utilizaron esas mismas palabras y otras como: compromiso, ejemplo, enseña y modelo para precisar el concepto *líder*. Esto sugiere que los docentes se quedaron la idea de un liderazgo antiguo, ya que actualmente han surgido otras teorías, como la del liderazgo distribuido, que es la base que sustenta el modelo de liderazgo docente y con la que aún no se encuentran familiarizados.

Es conveniente destacar que algunos docentes limitaron su definición al precisar el liderazgo del profesor con acciones únicamente dentro del aula tales como la innovación en la enseñanza, el acompañamiento del aprendizaje y el fomento del aprendizaje para la vida; en pocas ocasiones se mencionaron aspectos de liderazgo fuera de ella como la conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional, el apoyo en el crecimiento profesional de sus colegas,

en el fomento del trabajo colaborativo con sus compañeros de trabajo, en el desarrollo de la investigación educativa para propio beneficio; los elementos anteriores constituyen características importantes del liderazgo docente (González et al., 2013; González et al., 2019; Katzenmeyer y Moller, 2011; Kenjarski, 2015; López, 2019; Lumpkin et al., 2014; York-Barr y Duke, 2004) que lo diferencian de otros tipos de liderazgo.

Con relación a las variables que resultaron facilitadoras e inhibidoras del liderazgo docentes, se discuten las diferencias encontradas en los resultados de la parte cuantitativa con la cualitativa; posteriormente las semejanzas de aquellas variables encontradas también en la literatura; se destaca la función del docente, es decir, si es docente de apoyo o de grupo como variable que facilita o inhibe el liderazgo así como la figura del director; en otra instancia se menciona como una limitante del trabajo colaborativo (indicador del liderazgo docente) el individualismo de algunos profesores; otros inhibidores que se contrastan con la literatura son la disponibilidad de tiempo, la carga administrativa, los grupos numerosos y la misma política del sistema educativo de Yucatán.

En primer lugar, es relevante señalar que hubo diferencias en los resultados de la parte cualitativa y la cuantitativa. En el estudio cualitativo se encontró que el tiempo, la carga administrativa, el apoyo de los colegas, la antigüedad en la escuela, la experiencia y la familia resultan ser variables que intervienen en el desarrollo del liderazgo de los maestros y maestras, no obstante, esto no fue consistente con la información obtenida con los resultados cuantitativos, pues a pesar de que estas variables fueron tomadas en cuenta en el instrumento resultaron no ser estadísticamente significativas. Esta discrepancia puede explicarse a partir de Johnson et al. (2002) quienes revelaron que los latinos suelen responder menos a las encuestas en contraste con otros grupos culturales y que especialmente, los mexicanos suelen manifestar en menor medida información personal cuando se emplea esta técnica. Por otra parte, las variables que fueron

congruentes con los resultados de ambos enfoques fueron la incomodidad con puestos de liderazgo y la iniciativa para emprender y guiar acciones de liderazgo.

En segundo lugar, se encontró una semejanza con la literatura que hace referencia al papel del director en su desarrollo. De acuerdo con Angelle y DeHart (2011), Kenjarski (2015), Contreras (2016), Bolívar (2011) y Cisneros-Cohernour (2021), el liderazgo docente depende del apoyo de la administración pues cuando ambas partes (docente-administración) mantienen relaciones óptimas los beneficios que obtienen son recíprocos. El director es un apoyo cuando aporta los recursos y materiales suficientes, le brinda oportunidades de liderazgo a los docentes y, permite que éstos participen en la toma de decisiones; es un inhibidor, cuando demuestra falta de confianza hacia sus docentes, impide que desarrollen iniciativas propias y no comparte responsabilidades de liderazgo (Angelle y DeHart, 2011; Jacques et al., 2016; Kenjarski, 2015). Algunos participantes (con alto nivel de liderazgo) del estudio estuvieron de acuerdo en que su director es una variable que favorece su liderazgo tanto la parte cualitativa como en los resultados descriptivos del instrumento *Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory*. En contraparte, empleando las mismas técnicas se obtuvo a otro grupo de docentes (con bajo liderazgo) quiénes afirmaron que en ocasiones, han tenido desacuerdos y que a veces no se sienten tomados en cuenta por el director, lo cual los ha llevado a tener un bajo liderazgo en la escuela. En general, los participantes indicaron que se necesita del director para poder ejercer un liderazgo alto en la escuela, no obstante, esto difiere con el estudio de Cosenza (2015) en donde sus participantes concluyeron que pueden ser líderes con o sin el apoyo del director. Es importante señalar que en el análisis estadístico de comparación para grupos independientes la variable del director no resultó ser estadísticamente significativa, por lo tanto, se podría inferir que su papel es indiferente en el hecho de tener un liderazgo alto o bajo.

A pesar de que en la respuesta al instrumento *Traducción y adaptación del Teacher Leadership Inventory* no se encontró que los maestros tuvieran dificultades para desarrollar el trabajo colaborativo pues la gran mayoría señaló que se ofrecen a apoyar a sus colegas y comparten ideas de enseñanza, el individualismo o aislamiento del docente en el aula surgió en el estudio cualitativo como una categoría que inhibe el liderazgo docente. Se ha encontrado, en algunas investigaciones, que este fenómeno es un factor que limita el liderazgo del profesor ya que es importante, para tener mejores resultados escolares, que los maestros trabajen en colaboración en beneficio de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela (Katzenmeyer y Moller, 2011; Kenjarski, 2015). En este estudio se comprobó que para algunos maestros (tanto con alto o bajo liderazgo) es difícil ver más allá de sus aulas y de sus alumnos. Sin embargo, también se descubrió que este individualismo podría ser generado por la limitación del tiempo y espacios para el trabajo colaborativo entre docentes; otra explicación refiere que en ocasiones, cuando los líderes docentes intentan influir en colegas que tienen menor interés para enriquecer el aprendizaje de los alumnos tienen como resultado relaciones tensas y rechazo (Webber y Nickel, en prensa).

La participación en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) es una práctica común de los docentes líderes de países como Estados Unidos (Katzenmeyer y Moller, 2011; Kenjarski, 2015; Lumpkin et al., 2014; York-Barr y Duke, 2004). En México, a partir del 2018, la Secretaría de Educación Pública comenzó a introducir el ejercicio de las CPA durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), a pesar de ello, en esta investigación se encontró que los docentes en general, refieren no disponer del tiempo para reunirse en las CPA debido a que los CTE, que es el único espacio proporcionado para sostenerlas, se destina, más bien, a tareas de tipo administrativas; esto fue consistente también con el hecho de que un porcentaje de los profesores indicó que pocas veces platica con otros maestros sobre cómo mejorar el aprendizaje

en la administración del instrumento. Lo anterior coincide con el reporte del INEE (2018b) y con autores como Mungarro et al. (2017) en donde se expresa claramente la necesidad que surge por parte del magisterio del país de que les provean el tiempo y los espacios para conformar redes de aprendizaje en donde puedan compartir sus experiencias en sus aulas y los conocimientos que reciben en las capacitaciones a las que asisten; de esta manera, se puede también reducir el aislamiento y la enseñanza individualista que permea en algunos (González et al., 2019). Webber y Nickel (en prensa) también refiere que la cuestión del tiempo es una limitante para que los docentes reflexionen sobre su trabajo y se comprometan a su aprendizaje permanente.

Surgió, de igual manera, el tema sobre cómo influye la política del sistema educativo, específicamente en la gestión de los cambios de centros de trabajo en la decisión de tener, o no, un cargo oficial de líder, por ejemplo, de dirección o supervisión. Durante una de las entrevistas se platicó acerca de iniciar una carrera como director (dentro del sistema de la SEP) y sus implicaciones en la vida personal de los docentes que se arriesgan. El miedo de asumir el reto de ser director puede ser generado también por otras situaciones como la incomodidad, la incertidumbre de asumir puestos de liderazgo (Zinn, 1997; Webber y Nickel, en prensa) que fue una de las variables que explicaron el nivel bajo de liderazgo a través de las pruebas estadísticas inferenciales.

Otro aspecto encontrado como inhibidor fue la condición de ser docente de apoyo, los profesores de inglés, educación artística, educación física y biblioteca resultaron ser los docentes categorizados en el grupo de bajo liderazgo y así como también fueron nominados mayormente como no líderes; a su vez, estos docentes, en las entrevistas expresaron sentirse poco escuchados y tomados en cuenta en las decisiones de la escuela; la explicación más lógica es que el reducido número de horas que trabajan en la escuela impide que puedan desarrollar relaciones favorables en comparación que las que pueden lograr sus demás colegas. Respecto a esto Cisneros-

Cohernour (2021) manifiesta que los docentes que son contratados por horas reducidas tienen oportunidades limitadas para participar en actividades de desarrollo profesional.

De acuerdo con el INEE (2018b) el promedio de alumnos que atiende un docente de educación básica es de 22; en el caso de esta escuela, hay grupos donde se encuentran inscritos arriba de 30 niños; este hecho es discutido en esta investigación como un factor que inhibe el liderazgo de los profesores. La saturación de grupo fue asociada con la calidad en la enseñanza que pude ofrecer el o la profesora, ya que impacta en el tiempo disponible para cada estudiante y en el espacio físico con el que se cuenta para realizar diversas actividades, de acuerdo con lo que los docentes comentaron. Algunos autores refieren que una característica de los líderes docentes es su capacidad para brindar una enseñanza innovadora y eficaz, por lo tanto, al no poder llevarla a cabo por tener un gran número de alumnos, se convierte en un obstáculo para mejorar los resultados en el rendimiento del grupo y los de la escuela (González et al., 2013; Kenjarski, 2015; Lumpkin et al., 2014; Mungarro et al., 2017; Webber y Nickel, en prensa). Los líderes docentes ejercen una enseñanza diferenciada o personalizada de acuerdo con las necesidades de los alumnos, son innovadores, propician el pensamiento crítico y reflexivo (Donnelly et al., 2019; González et al., 2013; Gordon y Solis, 2018; Hovardas, 2016; Rust y Bergey, 2014; Yu, 2015) así como también producen recursos complementarios para que los alumnos reciban una enseñanza más efectiva (Huang, 2016; Wenner, 2017); este grupo de docentes entrevistados indica que el hecho de tener grupos numerosos le impide realizar estas actividades propias de un líder docente.

En otras palabras, el sistema educativo del país se caracteriza por ser burocrático y exigir una serie de requisitos para poder alcanzar el beneficio de encontrarse en una condición adecuada para ejercer un alto liderazgo. Tanto la distancia al centro escolar como la burocracia educativa habían surgido anteriormente en estudios como circunstancias que han generado malestar e insatisfacción entre los maestros de México que evidentemente manifiestan en su trabajo en el

aula y en consecuencia en su liderazgo (Mungarro et al., 2017; INEE, 2018b); no obstante, la situación de los docentes de apoyo no ha sido comúnmente referenciada como inhibidor. El actual Programa Sectorial de Educación (2020 – 2024) afirma que el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros asegurará que los docentes reciban la asesoría, apoyo y acompañamiento, así como tutoría de pares de mayor experiencia y se compromete a vigilar que existan espacios para la actualización y superación profesional del magisterio y a hacerse responsables de fortalecer su liderazgo en la comunidad (Secretaría de Educación Pública, 2020). A pesar de ello, y como puede reflejarse en líneas anteriores, las acciones por parte de las autoridades correspondientes aun no se traducen en la realidad de estos docentes. Las políticas educativas, en su mayoría, se han enfocado a establecer el conjunto de características y acciones que se espera de los profesores de educación básica desde su ingreso y durante su trayectoria en el sistema lo cual ha generado tensiones entre el magisterio debido a la alta exigencia en las evaluaciones, lo cual resulta consistente con una revisión de políticas de España (Gratacós et al., 2021) quienes refirieron que en los documentos se precisan competencias claras relacionadas con el liderazgo docente como requisitos para la carrera inicial del profesorado de dicho país; así mismo Webber y Nickel (en prensa) también detectaron ciertas tensiones entre ciertas políticas y los líderes docentes en Canadá por lo tanto este asunto resulta no ser exclusivo del país, ni de Latinoamérica.

Por último, es importante aclarar que no se encontraron variables externas al contexto escolar que faciliten el liderazgo docente lo cual no fue consistente con lo que se reporta en la literatura puesto que autores han resaltado la influencia de variables como los familiares, medios de comunicación, padres de los estudiantes, compromisos familiares, la salud personal, entre otros, en la función del liderazgo (Zinn, 1997). Además de lo anterior, si bien el liderazgo puede depender de aspectos externos, otra parte recae en el docente, en sus capacidades, conocimientos,

actitudes y aptitudes (Kenjarski, 2015; Zinn, 1997). En este estudio se revela que el interés, la empatía, la responsabilidad, el conocimiento, la iniciativa, la facilidad de adaptación, el compromiso entre otros, son una de las variables que tienen un papel importante para que el profesor tenga un buen desempeño como líder y para que la comunidad escolar tenga una percepción favorable acerca de él.

Conclusiones

El concepto de liderazgo docente involucra características del líder docente, también las acciones que realiza dentro pero también fuera del aula (aunque estas últimas, con poca frecuencia) y la influencia que beneficia a la comunidad escolar. Se rescata también la importancia de ejercer el liderazgo docente por su impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos y para el crecimiento profesional de los docentes líderes y sus colegas. Así mismo, se afirma que los líderes docentes son personas que toman la responsabilidad de ejecutar acciones en pro de mejores logros, de resolver problemas y de enfrentar obstáculos a pesar de las diferentes circunstancias y condiciones en las que se desempeña. No obstante, para algunos profesores el liderazgo es atribuido a posiciones formales como las de dirección o supervisión. Es importante que los profesores comiencen a verse como figuras que ejercen liderazgo no sólo en sus alumnos, si no reconozcan que sus conocimientos y habilidades pueden influir en el aprendizaje profesional de sus colegas y en la mejora de la misma comunidad escolar.

Aún cuando los docentes perciben un alcance mayormente favorable del liderazgo docente en los resultados cuantitativos, también indicaron que hay algunas situaciones que no benefician su desarrollo en la parte cualitativa; por lo que se hace evidente la necesidad de emplear técnicas con un enfoque cualitativo para ahondar en estas situaciones con mayor profundidad.

Entre las variables que facilitan el liderazgo docente se encontraron mayormente aquellas que no dependen de un factor o persona externa, sino del mismo docente, por ejemplo: su compromiso, sus deseos de aprender, su habilidad de captar el interés de los demás y su facilidad de adaptación. Todos estos elementos resultan primordiales sobre todo por los cambios que hoy en día se viven en la educación a causa de la pandemia; se requiere que los maestros demuestren su liderazgo para poder alcanzar con el objetivo de continuar con su enseñanza a distancia, de enfrentar los retos y lograr que sus alumnos y alumnas construyan su aprendizaje de manera significativa a pesar de todas las barreras que desafíen su trabajo profesional.

Por último, algunos docentes se enfrentan a situaciones que les impiden ejercer un alto nivel de liderazgo; al respecto de dichas situaciones fue evidente que unas cuantas dependen de agentes externas a su persona. Dentro de las más sobresalientes del estudio se presentaron las implicaciones de la burocracia sistema educativo y se concluye que el sistema educativo más que acompañar al docente y brindar los recursos para ejercer su liderazgo, se convierte en una barrera que genera carga administrativa y miedo a tomar posiciones de liderazgo de manera formal e informal. De igual manera, el enfrentamiento entre docentes de apoyo y docentes que están frente a grupo que se convierte en una barrera para el desarrollo del liderazgo de los profesores; este tema no se había encontrado en el cuerpo de literatura como una variable que pudiera influir en el desempeño de los maestros; otras cuestiones críticas que se rescatan en la investigación son la falta de tiempo y la saturación de grupos que han sido objeto de reclamos constantes por parte del magisterio del país. Resulta indispensable conocer todas las situaciones por la que atraviesan los profesores para poder tomar las decisiones de manera informada así como encontrar las raíces reales de los problemas que están estrechamente relacionadas con las decisiones sobre política pública.

Recomendaciones

En primer lugar, se señalan algunas recomendaciones en cuanto a la metodología que podrían ser útiles en futuros estudios; de manera especial se sugiere realizar la técnica sociometría en persona, ya que en este caso se realizó de manera asincrónica y varios participantes confundieron las instrucciones. Por otra parte, también sería relevante ampliar la muestra para aplicar los instrumentos y así poder realizar otros tipos de análisis como los paramétricos para poder establecer correlaciones entre las variables estudiadas y el liderazgo docente. También se recomienda tomar en cuenta otras posibles líneas de investigación que surgen de este estudio tales como emplear como variable el ser maestro(a) de apoyo (educación física, artística, inglés, etc.) como un factor que inhiba el liderazgo docente, puesto que los participantes de este estudio refirieron no considerarse a ellos mismos como líderes porque no forman parte de la toma de decisiones en la escuela. Esta investigación se enmarcó en una escuela primaria, podrían considerarse también la exploración de las mismas preguntas que la guiaron en otros niveles, no sólo en educación básica sino también en media superior y superior, así como en otras regiones del país, ya que esto podría llevar a obtener definiciones y significados similares o diferentes del concepto estudiado de acuerdo con el nivel educativo o lugar (Kenjarski, 2015). Otra recomendación es llevar a cabo una investigación similar pero también incluir a otros actores educativos como los padres de familia para que ellos también aporten su percepción acerca del liderazgo docente y así, enriquecer la información.

Al revisar la literatura para encontrar el instrumento más adecuado que midiera el liderazgo docente, se encontró que algunos de los que están redactados en español, se encuentran dirigidos a la población de estudiantes y docentes de educación superior y media superior y, además, se centran en aspectos relacionados con el liderazgo dentro del aula; se recomienda emplear en las investigaciones, la definición de liderazgo docente que también considere acciones

de los docentes fuera del aula tales como trabajar de manera colaborativa con otros docentes, compartir experiencias exitosas de enseñanza, participar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje, apoyar y orientar a otros docentes en su trabajo, realizar acciones a favor de su propia formación y mejora continua y realizar proyectos que impacten en la comunidad escolar (Katzenmeyer y Moller, 2011; Kenjarski, 2015; Lumpkin et al., 2014; York-Barr y Duke, 2004).

Por otra parte, fue constante entre los participantes encontrar que la carga administrativa, la saturación de grupos y el tiempo son referidos como variables que les impiden realizar acciones de liderazgo como participar en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Katzenmeyer y Moller, 2011; Kenjarski, 2015; Lumpkin et al., 2014; York-Barr y Duke, 2004), apoyar a los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo de reprobación (Gordon y Solis, 2018; Yu, 2015) y llevar acabo estrategias de enseñanza innovadoras (González et al., 2013). En este sentido, se vuelve como un asunto necesario que tanto directores, como supervisores y todos los involucrados diseñen acciones que tengan como objetivo mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, es decir, que vayan más allá de sólo ofrecer capacitaciones, cursos y talleres o de conceder estímulos económicos (INEE, 2018b), sino que realmente brinden el acompañamiento, espacios y asesoría que los profesores necesitan, así como la creación de políticas que busquen la disminución de procesos burocráticos y que permitan al magisterio realizar su trabajo con menor carga administrativa y políticas que además propicien el trabajo colaborativo y las CPA no sólo dentro de los CTE sino, en otros momentos. Por otra parte nace la necesidad de diseñar políticas que sirvan para identificar a los profesores que tienen el potencial de ser futuros líderes de acuerdo con su desempeño en el aula, su compromiso y responsabilidad profesional (Galdames y Gonzalez, 2019), para lo cual, este estudio abona las características, acciones y valores que definen al líder docente. Además, dado que el liderazgo depende no sólo de factores externos sino también de situaciones propias del docente, resulta necesario prestar atención al sistema de

reclutamiento y selección de nuevos profesores, así como incluir dentro de las evaluaciones de ingreso y promoción al Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros la valoración de su perfil como líder.

Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos de la escuela primaria donde se llevó a cabo la investigación, se recomienda a esta institución prestar atención aquellos factores que resultaron ser inhibidores del liderazgo y con base en el establecimiento de un diálogo entre todos los involucrados, llegar a un consenso para tomar acuerdos a favor de mejorar sus respectivas condiciones. Especialmente, se sugiere dirigir acciones para incluir a los docentes de apoyo en las tomas de decisiones escolares y a crear un ambiente libre de enfrentamientos entre ellos y sus colegas responsables de grupo. Así mismo, es necesaria la creación de tiempos y espacios donde los docentes tengan la oportunidad de discutir acerca de formas para mejorar la escuela en su conjunto. Para finalizar, también se recomienda cuidar la cantidad de alumnos que se admiten en cada grupo ya que esto puede generar que los profesores y profesoras tengan problemas para brindar una mejor instrucción.

Referencias

- Alaníz, C. (2014). Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes. *Espiral, Estudios Sobre Estado y Sociedad*, 20(59), 29–67. <https://doi.org/ISSN1665-0565>
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225–240). Editorial Síntesis.
- Al-Taneiji, S. e Ibrahim, A. (2017). Practices of and Roadblocks to Teacher Leadership in the United Arab Emirates' Schools. *International Education Studies*, 10(6).
- American Educational Research Association. (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3). 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Angelle, P. S. y DeHart, C. A. (2011). Teacher perceptions of teacher leadership: Examining differences by experience, Degree, and position. *NASSP Bulletin*, 95(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/0192636511415397>
- Angelle, P., y Teague, G. M. (2014) Teacher leadership and collective efficacy: teacher perception in three US school districts. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 738-753. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2013-0020>
- Argiminon, J. M. y Jiménez, J. (2004). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica* (3ª ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-84-8174-709-6.50035-X>
- Arnaut, A. (2013, 13 de junio). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. [Resumen de la presentación del Seminario]. Hacia La Creación de Un Servicio Profesional Docente: Diálogos Necesarios Sobre Evaluación, Formación e Implementación. Foro BID-CIDE-Senado de la República de México.

México.

http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf

Arzola, D. M., Loya, C. G. y González, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 35–41.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80

Barth, R. S. (2011). Chapter two: Teacher Leader. *Counterpoints*, 408, 22–33.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New. The Free Press.

Bass, B. y Avolio, B. (1991). *Multifactor Leadership Questionnaire (from sraler)*. Center for Leadership studies. School of management: Binghamton university.

Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa.

Revista Iberoamericana de Educación, (67), 55–70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>

Bezanilla, J. M. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial.

<http://bp000695.ferozo.com/wp-content/uploads/2012/02/Sociometria.pdf>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 42(2), 253-275.

<https://doi.org/10.5565/rev/educar.50>

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.

Cano, M., Hernández, C. y Aguilar, V. (2013). Diagnóstico sobre el liderazgo docente ¿estrategia de la micropolítica en las organizaciones escolares de educación superior? *Ciencia Administrativa*, (2), 50–63.

- Castro, S., Paternina, A. B. y Gutiérrez, M. R. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 151–169.
- Chew, J. O. A. y Andrews, D. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: Case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 247-266. <https://doi.org/10.1007/s10671-010-9079-0>
- Cisneros-Cohernour. (2021). The Key Role of Administrators in Supporting Teacher Leadership and Professionalism in Southern Mexico. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 313-340.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (Seventh ed.). Routledge.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y representaciones*, 4(2). 231-284.
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Cosenza, M. N. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79–99.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fourth Ed.). Pearson.
- Creswell, J. (2014) *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Del Castillo, G. (2011). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637–652.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005) *The sage handbook of qualitative research*. (Third ed.). Sage Publications.
- Donnelly, A., Holland, E., King, F., Tapper Clasborn, A. K.M., Lunney, E., Higgins, J., Gormley, L., Harford, L. y McElvaney, M. (2019). Inspiring Inclusion in your Classroom and Beyond. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(2), 28-55.
- Fernández, C. y Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*. 22(77). 56-74.
- Fierro-Evans, C. y Fortoul-Ollivier, B. (2021). Reflexivity: An Essential Feature of Teacher Leadership in Mexico, Colombia, and Spain. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 164-198.
- Figueroa, J., González, E. y Solis, B. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.
- Flores, K. P., Martínez, S. y Figueroa, B. P. (2017, 20-24 de noviembre). *Prácticas de Liderazgo Docente en Dos Escuelas Primarias Públicas de Ensenada, B.C.* [Resumen de presentación de Ponencia]. XIV Congreso de Investigación Educativa. San Luís Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2673.pdf>
- Friese, S. (2014). ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (Versión 190.2014902). [Software de computadora]. <https://atlasti.com/video-tutorials/atlas-ti-7-windows-espanol/>
- Galdames, S. y González, A. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre promoción interna de directivos elegidos por alta dirección pública en Chile. *Calidad en la educación*, (51), 131-163. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Geisinger, K. F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *American Psychological Association*, 6(4), 304–312. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.6.4.304>

- Godlesky, L. E. (2018). *Examining the relationship between teacher leadership perception and professional learning community engagement*. [Tesis doctoral, Rowan University].
Rowan Digital Works. <https://rdw.rowan.edu/etd/2544>
- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17(74), 143-163.
- González, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103.
- González, O., González, O., Ríos, G. y León, J. (2013). Características del liderazgo transformacional presentes en un grupo de docentes universitario. *Telos*, 15(3), 355-371.
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, (24), 9-25.
<https://doi.org/http://doi.org/10.18172/con.3936>
- Gordon, S. y Solis, R. (2018). Teacher Leaders of Collaborative Action Research: Challenges and Rewards. *ie: inquiry in education*, 10(2), Artículo 3.
- Gratacós, G., Ladrón de Guevara Pascual, B. y Rodriguez, I. (2021). A Study of Teacher Leadership Concept in Institutional Documents in Spain. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 241-275.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. Denzin, e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage publications.
- Hackfort, D. y Birkner, H. A. (2003). Triangulation as a basis for diagnostic judgments. *International Journal of Sport and Excercise. Psychology*, 1(1), 82-94.
<https://doi.org/10.1080/1612197x.2003.9671703>
- Harris, A. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela*. Once

miradas (pp. 227–262). Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

Hernández, L. F. y Cenicerros, D. I. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables?. *Innovación Educativa*, 18(78), 171–192.

Holland, J. M., Eckert, J. y Allen, M. M. (2014). From Preservice to Teacher Leadership: Meeting the Future in Educator Preparation. *Action in Teacher Education*, 36(5-6), 433–445. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.977738>

Hovardas, T. (2016). Primary school teachers and outdoor education: Varying levels of teacher leadership in informal networks of peers. *The Journal of Environment Education*, 47(3). 237-254. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2015.1113155>

Howell, D. (2014). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences*. (Eighth Ed.). Cengage Learning.

Huang, T. (2016). Linking the private and public: teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222–237. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116512>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018a). *Planea. Resultados 2018. 6° de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/planea/sesto-primaria-ciclo-2017-2018/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018b). *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>

Jacques, C., Weber, G., Bosso, D., Olson, D. y Bassett, K. (2016). *Great to Influential. Teacher Leader's Roles in Supporting Instruction*. American Institutes for Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577279.pdf>

- Johnson, T., O'Rourke, D., Burris, J. y Owens, L. (2002). Culture and Survey Nonresponse. En R.M. Groves, D.A. Dillman, J.L. Eltinge y R.J.A. Little. *Survey Nonresponse* (pp. 55-69). Wiley.
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2011). Chapter one: Understanding Teacher Leadership. *Counterpoints*, 408, 3–21.
- Kenjarski, M. (2015). *Defining Teacher Leadership: Elementary Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and the Conditions Which Influence its Development*. [Tesis doctoral, North Carolina State University]. NC State Repository.
<http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/10097>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. y Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Education and Science*, 41(183), 1–28. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5081>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K. (1999). *Changing Leadership for Changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de educación Fundación Chile.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1151-1169.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

- López, C. E. (2019). El Liderazgo y la Axiología del Docente en la Educación Primaria. *Revista Científica*, 4(12), 240–253. <https://doi.org/https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.12.240-253>
- López, J., Fuentes, A. y Moreno, A. J. (2018). El liderazgo efectivo en los centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1–21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34195>
- Louis, K. S., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Lumpkin, A., Claxton, H. y Wilson, A. (2014). Key Characteristics of Teacher Leaders in Schools. *Administrative Issues Journal: Connecting Education Practice and Research*, 4(2), 59–67. <https://doi.org/10.5929/2014.4.2.8>
- Mbawmbaw, J., Rivera, M., Valentín, N., Téllez, R. y Nieto, R. (2006). Dimensiones del liderazgo docente. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria: Revista de Investigación de La Universidad Simón Bolívar*, (5), 70–79.
- Moreno, J. (1974). *Psicodrama* (Third ed.). Paidós.
- Moreno, J. (1978). *Who shall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama* (Third ed.). Beacon House
- Mungarro, G., Chacón, Y. y Navarrete, G. (2017). *Malestar Docente y su Impacto Emocional en Profesores de Educación Primaria*. [Resumen de presentación de ponencia] XIV Congreso de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf>

- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148>
- Noreña, A. L., Alcaraz, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Parés, I. (2015). Liderazgo educativo en México. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 143-172. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575>
- Pineda-Báez, C. (2021). Conceptualizations of Teacher-leadership in Colombia: Evidence from Policies. *REAL. Research in Educational Administration & Leadership*, 6(1), 92-125.
- Presidencia de la República (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Diario Oficial de la Federación, México, 11 de septiembre de 2013.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Presidencia de la República (2019a). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Diario Oficial de la Federación. México, 12 de julio de 2019.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Presidencia de la República (2019b). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Diario Oficial de la Federación, México, 30 de septiembre de 2019.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019
- Reza, F., Jaik, A. y Barraza, A. (2010). Cuestionario para la exploración de características del liderazgo docente. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 2(2), 70-72.

- Ross, J. (2015). *The Development and support of a Teacher Leaders in Ohio: A Grounded Theory Study*. [Tesis doctoral, Ashland University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ashland1450643469
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, (14), 85–104.
- Rust, F. y Bergey, N. (2014). Developing Action-Oriented Knowledge among Preservice Teachers: Exploring Learning to Teach. *Teacher Education Quarterly*, 41(1), 63-83.
- Salazar, M. A. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden?. *UNIrevista*, 1(3), 1-12.
- Sato, M., Hyler, M. y Monte-Sano, C. (2014). Learning to lead with purpose: national board certification and teacher leadership development. *International Journal of Teacher Leadership*, 5(1), 1-23.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, Parámetros e Indicadores de los Docentes y Técnicos Docentes*. Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación, Subsecretaría de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. https://issuu.com/dstpuebla17/docs/ppi_doc_tecnico_docentes
- Secretaría de Educación Pública (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. México, 6 de julio de 2020.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

- Sinha, S. y Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356–371.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
- Somekh, B. y Lewin, C. (2005). *Research Methods in the social sciences*. Sage publications.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2da ed.). Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds). *The sage handbook of qualitative research* (Third ed., pp. 443–466). Sage Publications.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11, 418–451.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- Szczesiul, S. A. y Huizenga, J. L. (2015). Bridging structure and agency: Exploring the role of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership*, 25(2), 368–410.
<https://doi.org/10.1177/105268461502500207>
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, J., Onore, C. y Geist, K. (2011). Changing leadership: Teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920–929.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.003>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium. (2011). *Teacher Leader Model Standards Teacher Leadership Exploratory Consortium*. Educational Testing Service.
https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf
- Tesch, R. (2013). *Qualitative Research: Analysis Types and Software*. Routledge.
- The jamovi project (2021). Jamovi Stats. Open. Now (version 1.1.9.0) [Software informático].
<https://www.jamovi.org>

- Topolinski, C. C. (2014). *The Influence of Teacher Leadership and Professional Learning on Teachers' Knowledge and Change of Instructional Practices in Low Performing Schools*. [Tesis doctoral, Western Michigan University]. ScholarWorks at WMU. [The Influence of Teacher Leadership and Professional Learning on Teachers' Knowledge and Change of Instructional Practices in Low Performing Schools \(wmich.edu\)](https://scholarworks.wmich.edu/etd-theses/1000155785/)
- Valdez, J. L. (1991). *Las categorías semánticas, usos y aplicaciones en psicología social*. [Tesis de maestría, Facultad de Psicología]. Repositorio de tesis DGBSDI de la Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.9.41:8880/jspui/handle/DGB_UNAM/TES01000155785
- Van de Vijver, F. J. (2015). Methodological of cross-cultural research. En M. Gelfand, Y. Hong y C. Y. Chiu (Eds.). *Handbook of advances in culture & psychology* (pp. 101–160). Oxford University Press.
- Van de Vijver, F. J. (2019) Cross-cultural research. En J. Edlund y A. Nichols (Eds.). *Advanced research methods and statistics for the behavioral and social sciences*. Cambridge University Press.
- 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.
- Vernon-Dotson, L. J. y Floyd, L. O. (2012). Building leadership capacity via school partnerships and teacher teams. *Clearing House*, 85(1), 38–49. <https://doi.org/10.1080/00098655.2011.607477>
- Webber, C. F. y Nickel, J. (en prensa). Teacher Leaders: Seeking the right balance in Alberta. En C. F. Webber y K. Beycioglu (Eds.). *Teacher Leadership in International Contexts*.

Wells, C. M. (2012). Superintendents' Perceptions of Teacher Leadership in Selected Districts.

International Journal of Educational Leadership Preparation, 7(2), 1-10.

Wenner, J. (2017). Urban elementary science teacher leaders: Responsibilities, supports, and

needs. *Science Educator*, 25(2), 117–125.

Wenner, J. y Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A

Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.

<https://doi.org/10.3102/0034654316653478>

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two

decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Yu, W. (2015). Teacher leaders' perception and practice of student assessment reform in Hong

Kong: a case study. *Planning and changing*, 46(1), 175-192.

Zinn, L. (1997). *Supports and barriers to Teacher Leadership: Reports of Teacher Leaders*

[Resumen de presentación de Conferencia]. Annual Meeting of the American Educational

Research Association. Chicago, IL., USA. <https://eric.ed.gov/?id=ED408259>

Apéndice A. Tabla de instrumentos que miden el liderazgo docente

Autor / País o región	Instrumento	Tipo de instrumento	Dimensiones / variables
Godlesky (2018)	Engagement PLC and Teacher Leadership	Encuesta tipo Likert de 4 grados de tipo de acuerdo/ desacuerdo. 24 ítems.	Mide las percepciones obre la participación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y el Liderazgo docente. 9 preguntas fueron creadas para determinar el compromiso en las CPA y 10 para determinar la percepción individual del liderazgo docente. El resto de las preguntas sirvieron como un medio para recolectar datos sociodemográficos.
Angelle y DeHart (2011)	Teacher Leadership Inventory	Escala de 17 ítems autoadministrado tipo Likert	Factores del liderazgo docente: 1. Sharing Expertise (Experiencia compartida) 2. Sharing Leadership (Liderazgo compartido) 3. Supra-Practitioner (Supra- Practicante) 4. Principal Selection (selección del director)

González et al. (2013)	Liderazgo transformacional en el docente universitario 2011. Adaptación basada en el cuestionario Multifactor Leadership Questionnaire de Bass y Avolio (1991)	Cuestionario de 60 ítems tipo Likert administrado a alumnos.	Características del liderazgo transformacional: 1. Influencia idealizada o Carisma. 2. Motivación inspiracional 3. Estímulo intelectual 4. Consideración individual 5. Tolerancia psicológica
Topolinski (2014)	A Survey of teachers' perception of teacher leadership and professional learning	Cuestionario en línea (autoadministrado) tipo Likert de seis grados, con respuestas tipo acuerdo/desacuerdo y de frecuencia.	1. Professional learning outside my district. 2. District-Wide profesional development workshops. 3. Building-Based profesional learning activities. 4. Grade level or department profesional learning meetings. 5. Collaborative teacher communities.

			6. Working with a coaches or consultants.
			7. Impromptu conversations with colleagues.
			8. Planned informal meetings with colleagues.
Louis et al. (2010)	Teacher Leadership and student achievement.	Encuesta tipo Likert de 6 grados. 39 ítems.	1. Focused instruction 2. Professional community 3. Shared leadership 4. Instructional leadership 5. Trust in principal.
Cano et al. (2013)	Liderazgo docente, micropolítica, organizaciones escolares, aprendizaje de los estudiantes.	Encuesta tipo Likert. 17 ítems, con cinco opciones de respuesta (Muy importante-nada importante)	1. Valores en el salón de clase. 2. Objetivos del curso y mejor aprendizaje. 3. Asistencia a clase y entrega de trabajos y tareas. 4. Esfuerzo por aprender. 5. Valoración institucional. 6. Ejemplo en la aplicación de valores.
Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la	Cuestionario sobre liderazgo Educativo en	Encuesta de escala tipo Likert con 9 grados (del 1 al 9).	Dimensiones de liderazgo: - Carismática - Afectiva - Anticipadora

Educación. En: González et al. (2019)	Instituciones Educativas.		- Profesional - Participativa - Cultural - Formativa - Administrativa
Mbawmbaw et al. (2006)	Escalas para evaluar el estilo de liderazgo en los docentes de instituciones educativas de nivel medio superior y superior en México.	Encuestas aplicadas a estudiantes, tipo Likert con 5 grados (totalmente de acuerdo – totalmente en desacuerdo)	La primera encuesta tuvo cinco dimensiones del liderazgo docente (33 reactivos): - Confiable - Inspirador-entusiasta - Formador - Cercano - Carismático La segunda tuvo seis dimensiones (25 reactivos): - Inseguro - Evasivo - Negligente - Agresivo - Abusivo - Manipulador
Reza et al. (2010)	Cuestionario para la	Encuesta tipo Likert de cuatro	Cinco dimensiones (27 ítems): - Motivación

exploración de	grados numéricos	- Toma de decisiones
las	del 0 al 3, en donde	- Empatía
características	cero es totalmente	- Estrategias didácticas
del Liderazgo	en desacuerdo y	- Comunicación
Docente.	tres totalmente en	
	acuerdo.	
	Aplicada a los	
	alumnos.	

Apéndice B. Invitación para participar en la prueba piloto



Gabriela Achach Sonda <gabyachach.sonda@gmail.com>

Estudio sobre Liderazgo docente

Gabriela Achach Sonda <gabyachach.sonda@gmail.com>

Cco:

Hola.

Mi nombre es Leydi Gabriela Achach Sonda y soy estudiante de maestría en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Este correo electrónico se envía para solicitar su participación en un estudio de investigación. Dicha investigación se lleva a cabo como parte de los requisitos para mi maestría en Investigación Educativa.

La investigación fue diseñada para comprender y definir el concepto del liderazgo docente desde la perspectiva de estos profesionales de la educación, así como para identificar los factores que resultan como apoyo o barrera para el desarrollo de este fenómeno denominado Liderazgo Docente. Mi objetivo es continuar apoyando a los maestros, como usted, al ofrecer información basada en evidencia científica que pueda ser útil para profesores, directores y autoridades educativas que les permita tomar decisiones que beneficie la mejora de la calidad de la educación.

Esta invitación es para que usted participe en una encuesta en línea, completamente anónima. Es importante que usted sepa que le tomará aproximadamente 20 minutos en responderla ya que se trata de una prueba piloto en la que usted tendrá la oportunidad de ofrecer sugerencias sobre los ítems. El plazo para responderla termina en 2 semanas después de haber recibido este correo.

La encuesta consta de 2 apartados: el primero se trata de la adaptación y traducción de un cuestionario ya existente llamado Teacher Leadership Inventory (Angelle y DeHart, 2011). En el segundo apartado usted deberá responder una serie de cuestionamientos acerca de su auto-eficacia como docente y posteriormente responder unas preguntas relacionadas con la pertinencia del cuestionario para el nivel educativo en el que enseña; esta información me será útil para otorgarle validez de constructo al primer cuestionario.

Como medida para proteger su privacidad, se utiliza un formato de correo electrónico con copia oculta para que la lista de destinatarios no se muestre a los demás.

A continuación, le proporciono el link con el cual podrá acceder y comenzar la encuesta.

<https://forms.gle/jqm1CHR2Ry3NZDpX9>

Gracias por tomarse el tiempo para ayudar en esta investigación.

Cualquier duda puede ponerse en contacto conmigo a través de este correo electrónico (gabyachach.sonda@gmail.com) o bien, al número 999 264 8567.

Atentamente.

Leydi Gabriela Achach Sonda.

Apéndice C. Resultado de autenticidad

Tesis_Gaby_Achach.docx - Gaby Achach

<https://uady.turnitin.com/viewer/submissions/oid:28915:90216901/print?...>


Tesis_Gaby_Achach.docx
May 17, 2021
39081 palabras/216074 caracteres

Gaby Achach

Tesis_Gaby_Achach.docx

Resumen de fuentes

16%

SIMILITUD GENERAL

1	es.scribd.com INTERNET	<1%
2	www.researchgate.net INTERNET	<1%
3	liderazgoeducativo.udp.cl INTERNET	<1%
4	issuu.com INTERNET	<1%
5	idoc.pub INTERNET	<1%
6	www.scribd.com INTERNET	<1%
7	archive.org INTERNET	<1%
8	documentop.com INTERNET	<1%
9	www.scielo.org.mx INTERNET	<1%
10	sociometriametodo.blogspot.com INTERNET	<1%
11	Universidad Catolica de Trujillo on 2017-03-10 TRABAJOS ENTREGADOS	<1%
12	www.unives.com.mx INTERNET	<1%
13	publicaciones.unirioja.es INTERNET	<1%
14	qdoc.tips INTERNET	<1%

Apéndice D. Constancia de presentación de los resultados



ESCUELA PRIMARIA URBANA
EDUARDO URZAIZ RODRIGUEZ
CCT 31DPRI720D

C. 57-D # 740 X 16 FRACC. DEL PARQUE, MERIDA, YUCATAN TEL. 9994907777

MÉRIDA YUCATÁN A 7 DE JUNIO DEL 2021
ASUNTO: CONSTANCIA

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación
de la Facultad de Educación de la
Universidad Autónoma de Yucatán
Presente

Por este medio, hago constar que la tesis titulada Liderazgo docente: conceptos y factores que facilitan e inhiben su desarrollo, de la autoría del/la estudiante Leydi Gabriela Achach Sonda, como requisito para obtener el grado de Maestro/a en Investigación Educativa y quien realizó su trabajo de campo en esta institución, al concluir su tesis de investigación, presentó los resultados obtenidos al personal correspondiente de la institución.

Cabe mencionar que la investigación desarrollada, le permitió a la institución conocer los resultados y la interpretación de una investigación sobre la percepción del liderazgo como docentes, personal directivo y de padres de familia. Nos permite como institución conocer las fortalezas y áreas de mejora que serán de utilidad para continuar mejorando y plasmar las acciones en nuestro Plan Escolar de Mejora Continua

ATTE.

MTRO. FELIPE DE JESUS MASSA PENICHE
DIRECTOR DE LA ESCUELA.



ESC. PRIM.
EDUARDO URZAIZ RODRIGUEZ
CLAVE: 31DPRI720D
C.57D #740 x 16
FRACC. DEL PARQUE
MERIDA, YUC.