



Aportes de investigación

derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en liderazgo y prácticas educativas





Francisco Javier Hinojo Lucena Oruam Cadex Marichal Guevara María del Pilar Cáceres Reche Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro































Francisco Javier Hinojo Lucena
Oruam Cadex Marichal Guevara
María del Pilar Cáceres Reche
Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro



Obra derivada de proyectos de investigación sustentados con fondos públicos por convocatoria competitiva y financiada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), (Programa de Apoyo para Redes de Investigación en la modalidad de apoyo y consolidación de una "RII AUIP" 2022)

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70/93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2022

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

http://www.dykinson.es

http://www.dykinson.com

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores de cada capítulo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos.

Por su trayectoria y consagración a la actividad pedagógica profesional dedicamos esta obra a dos grandes de la Pedagogía: el Catedrático y Dr. Manuel Lorenzo Delgado de la Universidad de Granada, España y a la Joya de la Pedagogía Avileña Dr. José María Ramos Bañobre de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

Quienes expresaron:

"El liderazgo es la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido" (Lorenzo Delgado, 2005).

"La educación transita por una época en la cual se necesitan menos administradores que mantenga las escuelas como están y más líderes que las cambien" (Ramos Bañobre, et al, p. 47-48).

INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo de la educación cada día se hace más crucial, se necesitan profesores universitarios que investiguen para poder enfrentar las exigencias desde la formación profesional y así transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde métodos novedosos haciendo uso de la tecnología y la red de redes (Internet). Nuestros estudiantes universitarios se consideran 'centennials' porque son aquellos jóvenes nacidos a partir del 2000 y que han vivido bajo el amparo de los dispositivos móviles. También conocidos como 'generación Z' serán, junto con los 'millennials', debido a este reclamo generacional la preparación del docente debe ser conducida desde procesos que favorezcan el trabajo en red.

Para cumplir con tal encargo social se funda la Red Iberoamericana de Investigación en Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) en Santiago de Chile el viernes 7 de junio de 2019, con el respaldo del Programa de Apoyo para Redes de Investigación de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) en la modalidad de creación de una "NUEVA RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN RII" el 5 de octubre de 2020, en un primer momento. Con el propósito de darle visibilidad internacional se programa y diseña el sitio web con dirección electrónica https://rilpe.org. Además, en un segundo momento, recibió también el apoyo por parte de la AUIP del Programa para Redes de Investigación en la modalidad de apoyo y consolidación de una "RII AUIP" el 29 de abril de 2022; lo que ha permitido la socialización de los resultados de investigación obtenidos desde 12 proyectos de investigación que se encuentran asociados a la Red RILPE mediante esta obra. En este sentido, manifestamos nuestro agradecimiento expreso a la AUIP por la confianza y el apoyo constante a esta Red, durante todos estos años.

La Red RILPE tiene como misión promover y difundir los principios y valores de la colaboración e integración académica interinstitucional e internacional, para contribuir al fortalecimiento de la calidad de la Educación Superior y demás niveles

Ш

educativos basada en el liderazgo, y por su intermedio al desarrollo de una sociedad más inclusiva y justa, que reconozca el valor potencial de la diversidad y la diferencia, transformándose de esta manera en una organización líder y referente de excelencia para el ámbito educativo a nivel global.

Desde su misión, la red está integrada por 24 instituciones socias del contexto iberoamericano, participan 97 miembros de 10 países, sus líneas de investigación obedecen a la formación del liderazgo en docentes, estudiantes y directivos educaciones, la tecnología y sus escenarios, modelos educativos, desarrollo del pensamiento científico, como máxima la red es partidaria de que es necesario el liderazgo para el cambio, a partir de la adquisición de nuevos aprendizajes y el vínculo de la escuela con la vida como ley pedagógica fundamental para lograr aprendizajes significativos.

Es por ello que se evidencia en esta compilación de investigaciones científicas algunos de los resultados de los 12 proyectos asociados a la red, con temáticas sobre el papel del docente y el liderazgo de directores, docentes y estudiantes para el buen desempeño y eficiencia educativa, con el objetivo de socializar con la comunidad científica sus efectos.

Participan en estas investigaciones 13 instituciones: Universidad de Granada, Fundación Investiga a Chiloé, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad Andrés Bello, Universidad Autónoma de Aguas Calientes, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec, la Universidad Tecnológica Centroamericana y el Instituto de Estudios Superiores Tecnológico de Monterrey. Las que se encuentran en países como: España, Chile, Cuba, Guatemala, Honduras y México. Todas las instituciones que participantes se encuentran asociadas a la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE).

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.
LIDERAZGO EDUCATIVO. CONSIDERACIONES PARA UNA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI
CLAUDIO ALEJANDRO BARRIENTOS PIÑEIRO, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA, OLGA MARÍA MOSCOSO PORTILLO SANTIAGO ALONSO GARCÍA
CAPÍTULO 2.
LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNAB, CHILE.
DAMARYS ROY SADRADÍN, VICTORIA PEÑA CALDERA, MABEL VALENZUELA GALDAMES22
CAPÍTULO 3.
UBICUIDAD DEL APRENDIZAJE Y RÚBRICA EN ESTUDIANTES NOVELES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA
YSRAEL MARTÍNEZ CONTRERAS, RODOLFO ARTURO GONZÁLEZ ANDRADE, LOURDES YAQUE RUEDA, MARIO RUIZ LUIS
CAPÍTULO 4.
PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN ESCUELAS DE ALTA EFICACIA UBICADAS EN CONTEXTOS VULNERABLES
CRISTÓBAL C. RAMÓN MAC, RUBÍ S. PENICHE CETZAL, VICTORIA E GUTIÉRREZ MARFILEÑO44
CAPÍTULO 5.
EL PROFESOR COMO LÍDER EN LAS BUENAS PRÁCTICAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA
JOSÉ MANUEL PERDOMO VÁZQUEZ, LISET PERDOMO BLANCO56 CAPÍTULO 6.
HACIA UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

IV

JOSÉ MANUEL PALOMINO FERNÁNDEZ, MARÍA DEL PILAR CÁCERES
RECHE, FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA E INMACULADA AZNAR
DÍAZ65
CAPÍTULO 7.
LA NECESIDAD DE LIDERAZGO Y COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE
ANTE LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.
JUAN MANUEL TRUJILLO-TORRES, JOSÉ MARÍA ROMERO-
RODRÍGUEZ, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ-DOMINGO Y MIRIAM
REQUENA-MARAÑÓN79
CAPÍTULO 8.
LIDERAZGO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE
FERNANDO LARA LARA, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO,
BLANCA BERRAL ORTIZ Y DANIEL CAMUÑAS GARCÍA91
CAPÍTULO 9.
LA MENTORÍA AL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL DE LA
UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA.
PEDRO MANUEL CONCEPCIÓN CUÉTARA, MIRNA RIOL HERNÁNDEZ,
DANNI MORELL ALONSO, MIGUEL ARMAS CRESPO102
CAPÍTULO 10.
BREVE RESEÑA DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA APLICADA
ALBERTO DARÍO GARCÍA GUTIÉRREZ, RAMÓN VIDAL PLA LÓPEZ,
ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA113
CAPÍTULO 11.
CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA
FORMACIÓN DE LÍDERES JÓVENES
JORGE MISAS HERNÁNDEZ, MARÍA MAGDALENA LÓPEZ RODRÍGUEZ
DEL REY, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA139
CAPÍTULO 12.

APROXIMACIONES ANALITICAS AL ESTUDIO DEL LIDERAZGO EN
TIEMPOS DE CRISIS: LOS RECTORES UNIVERSITARIOS FRENTE A LA
COVID-19
ROSALBA BADILLO VEGA, ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA,
ALEJANDRA GARZA LÓPEZ, JOSÉ GERARDO VILLELA GONZÁLEZ,
LUIS ENRIQUE LOZANO PÉREZ166
CAPÍTULO 13.
LIDERAZGO INSTITUCIONAL PARA ADAPTARSE A LAS CONDICIONES
DE PANDEMIA EN UN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL
ISTMO DE TEHUANTEPEC
ESTEBAN RUIZ REGALADO194
CAPÍTULO 14.
ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL
SIGLO XXI Y LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO DOCENTE
KATEDIN CONCEDCIÓN DÉDEZ CÁNCHEZ WILLIAM DENÉ DEVEC
KATERIN CONCEPCIÓN PÉREZ SÁNCHEZ ¹ , WILLIAM RENÉ REYES
CABRERA, JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA, BLANCA BERRAL ORTIZ
CAPÍTULO 15
LIDERAZGO EDUCATIVO PARA EL LOGRO DE UNA ESCUELA
INCLUSIVA
MARÍA JESÚS SANTOS-VILLALBA, FERNANDO LARA LARA, JORGE
RAÚL MARADIAGA CHIRINOS, JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ
DOMINGO
CAPÍTULO 16
NECESIDADES DE FORMACIÓN Y ROLES PARALELOS DE LA FUNCIÓN
DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO
CLAUDIA NAVARRO CORONA, ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA,
WALTER RAMIRO MAZARIEGOS BIOLIS225

CAPÍTULO 1

LIDERAZGO EDUCATIVO. CONSIDERACIONES PARA UNA GESTIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro¹, Oruam Cadex Marichal Guevara², Olga María Moscoso Portillo³, Santiago Alonso García⁴

¹Fundación Investiga Chiloé

²Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

³Universidad de San Carlos de Guatemala

⁴Universidad de Granada

Empil: investigas bilos @gmeil.com

Email: investigachiloe@gmail.com

1.- Educación y el escenario social del siglo XXI

"El cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener" (Hargreaves & Fink, 2008, p. 15).

El nuevo escenario social, a dos décadas del inicio del siglo XXI, nos ha impuesto nuevos y mayores desafíos. Envueltos en una sociedad del conocimiento, tecnologizada y sobre informada, que, de concebirse y aprehenderla como grandes bondades de esta Era, nos interpone también un variopinto de incertidumbres y tensiones no fáciles de enfrentar.

Muy a nuestro pesar, el mundo se mueve bajo un manto de insatisfacciones y desilusiones que en los últimos 30 años ha ido *in crescendo*, un malestar generalizado que, emergen desde unos nuevos modos de integración y desarrollo social, que han decantado en crecientes y evidentes niveles de desigualdades sociales y ambiciones de poder, en beneficio de unos pocos y en desmedro de una mayoría de sus habitantes, en un variado espectro de dimensiones. Una idea gráfica de aquello lo manifiesta Cathalifaud (2012) quien afirma que,

la condición policontextual de la sociedad, produce un dinámico, expansivo e inevitable espectro de desigualdades, pues con ellos los sistemas fijan formas particulares de integración social, cuyos resultados se proyectan en diferencias en salarios, educación, vivienda, justicia o atención de salud; también según orientación

sexual, condición étnica, edad, apariencia física, acceso a Internet, participación política, acceso a seguridad, exposición a contaminación, acceso a transporte, etcétera. (p. 37).

Esta situación ha traído consigo una sensación de acides que se torna cada vez más fuerte, al evidenciar cómo las fuerzas políticas y las ideologías neoliberales, hoy en día deslegitimizadas, relevan por lo alto la producción de bienes y servicios, a costa de lo que sea, sin ningún miramiento de consecuencias sociales, económicas, culturales o medioambientales. "Esto, se vincula con un rápido aumento de la decepción frente a la falta de previsión del futuro y ante las inequidades atribuidas a los programas económicos" (Cathalifaud, 2012, p. 35).

Abrazamos la tecnología y sus dispositivos cual remedio de sanación para todos nuestros males, nos aferramos a su automaticidad y a su inmediatez, zambulléndonos, sin darnos cuenta, en una vorágine, en una sociedad intensa, que no se detiene, que no toma pausas, que consume y toma para sí lo que generalmente no necesita, acaparando una materialidad que ni siquiera se disfruta. Es así como en este pedregoso camino no tuvimos a nadie de quien poder aprender, hasta que en un determinado momento hemos ido siendo conscientes que, "en un planeta cada vez más integrado y globalizado, su nivel de cohesión es cuestionado por un generalizado descontento social" (Cathalifaud, 2012, p.3 4-35).

Es así como en este recorrido hemos podido prosperar en el desarrollo material, pero nos hemos empobrecidos de aquella dimensión inmaterial tan importante para el espíritu. Le hemos restado tiempo a la reflexión, nos olvidamos de sentir el aire, la humedad del suelo, el calor de la palabra y la grandilocuencia de una mirada y del lenguaje no verbal. Hoy nos jactamos de la interconectividad, en desmedro de una intraconectividad, esa condición que nos permita mirarnos y conectarnos con nosotros mismos.

Estar inmerso dentro de un sistema carente de sensibilidad hacia el bienestar y el desarrollo humano, y más aún, cuando la cuestión de Estado es subyugada a los gobiernos de turno, cuando el sistema educativo es subyugado a los intereses de la producción y el capital, es cuando debemos poner todas nuestras capacidades para guiar el rumbo hacia una educación más humanizadora, que permita equilibrar los paradigmas, sin que uno u otro se haga daño, más bien se complementen. En estos

términos, la misión de la educación, ante todo, debe ser el trampolín que nos impulse al desarrollo y a la realización personal, permitiendo conformar una sociedad más justa, equitativa, inclusiva y feliz.

Tensiones son vivir en una sociedad desigual y estar en constante lucha para cambiar aquello; vivir en una sociedad envuelta en una aguda crisis de falta de confianza y credibilidad de sus líderes, instituciones y autoridades.

Desafío social es alcanzar la tan mentada y manoseadla igualdad de oportunidades de acceso a la educación, salud laboral, a la cultura, medioambiente sano, etc.; que se naturalice el respeto y aceptación de las Condición sexual, igualdad de género, igualdad social, diversidad etnica, condición física, etc.

Retos educativos: "Las actuales necesidades declaradas por los principales actores educativos (familias, estudiantes, profesores y administradores) transitan hacia la gestión de la diversidad, la resolución de conflictos, la implementación de tecnologías 2.0 en procesos de innovación y creatividad en el aula, la construcción de comunidades efectivas de aprendizaje, en suma, la adquisición de competencias y habilidades específicas requeridas para la actual sociedad del conocimiento" (Castillo, Puigdellivol y Antúnez, 2017, p. 42-43).

Desde la dirección escolar es imperioso que los directores¹ de escuela visualicen y promuevan una concepción de una educación como un acto comunitario de responsabilidad social, que debe ser difundido y liderado por los directores de escuelas para hacer consciente a la microsociedad, emplazada en su círculo de influencia, de la responsabilidad que le cabe, sea de manera directa o indirecta, para con los procesos educativos y formativos de los niños y jóvenes de sus entornos cercanos (ver más detalles en aparatado de comunidades de aprendizaje).

"El diagnóstico educativo y social sobre el papel de la escuela parece ser lo más estudiado en conferencias y foros internacionales1 que siguen señalando continuas exclusiones, abandono escolar, desescolarización, situaciones de violación a los derechos fundamentales de las personas y discriminaciones que se desarrollan al interior de algunos centros educativos de estados democráticos" (Castillo, Puigdellivol y Antúnez, 2017, p. 43).

_

¹ Para facilitar la lectura, se utilizará el concepto de director para referirse a ambos géneros, sin ninguna intencionalidad que aquello posea algún sesgo sexista o discriminatorio.

2.- La dirección escolar y el director de escuela

Hoy en día, ya es un hecho de la causa que la dirección escolar, y el ejercicio de la función directiva en particular, son dimensiones claves e indiscutibles en la mejora y la eficacia permanente de los procesos educativos en los establecimientos educacionales. América Latina ha avanzado lentamente en sus políticas educativas, relevando la importancia de estos ámbitos, y del liderazgo directivo en particular, aun cuando las investigaciones en estos ámbitos son bastante escasas y las políticas gubernamentales bastante imprecisas en cuanto a la formación, evaluación y estándares de desempeño (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

Es aquí donde cobra sentido el presente trabajo, centrado en aportar al fortalecimiento de la gestión directiva y el papel tan fundamental que deben jugar los directores en el destino de las instituciones escolares y las orientaciones.

Los países de América Latina presentan realidades diversas respecto de la organización de su sistema educativo y la estructuración de sus niveles de enseñanza...además en las características de la administración del sistema educativo y sus niveles de descentralización. (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014), con lo que queda de manifiesto que en la región no se visualice y comparta una única visión y/o estrategias formativas de directores de escuelas y menos aún en lo relativo a las condiciones en que se desempeñan y las características de sus perfiles personales y profesionales.

Todos los estudios indican que la influencia del director es tan relevante que se ha transformado en "el segundo factor intra-escolar" de mayor trascendencia, luego de la labor docente que se realiza el interior de las aulas (Leithwood y otros, 2006; McKinsey y Company, 2007), influencia que se condiciona, sin duda alguna, al estilo de liderazgo ejercido por el director.

Son los directores de escuelas quienes tienen a su haber la responsabilidad de proponer y desarrollar en sus instituciones escolares Proyectos Educativos atractivos y pertinentes, que garanticen una educación que responda a las necesidades formativas de la actual sociedad y sus contextos particulares, así como dotar de las condiciones materiales e inmateriales necesarias para fortalecer los procesos curriculares de las escuelas, en cuanto a institucionalizar una cultura escolar de altas expectativas, de sana

convivencia y relaciones interpersonales, generadora de formación valórica sólida,

formación permanente de los docentes y asistentes de la educación, instalaciones

cómodas y seguras, recursos pedagógicos suficiente y pertinentes, etc.

"Se necesita profundizar en el estudio de la figura del director desde una

perspectiva que permita determinar rutas de desarrollo personal y profesional para una

gestión directiva escolar en la sociedad del conocimiento considerando (a) su naturaleza

compleja y dinámica" (Herrera-Meza, 2019, p. 200)

Los líderes deben enfrentar la creciente complejidad de los contextos escolares

resultantes de los cambios tecnológicos, demográficos y relacionados con la

globalización, y las demandas de mayores responsabilidades locales (Weinstein y

Muñoz, p. 24-25)

a.- Importancia, características, condiciones de la dirección escolar hoy día y formación

de los directores.

- la mayoría de los programas formativos se orientan más hacia la gestión escolar

administrativa que hacia el fortalecimiento del liderazgo pedagógico entre los

directores.

b.- Retos de la dirección escolar: inclusión educativa (comunidades de aprendizaje),

convivencia escolar, diversidad y diferencia, inclusión tecnológica, multiculturalidad,

interculturalidad, participación de padre, conformación de redes escolares y redes de

directores.

Los directores deben generar vínculos con los actores sociales, religiosos, culturales,

empresariales, etc. de sus contextos comunitarios.

c.- Competencias personales y profesionales para enfrentar los retos: Liderazgo escolar

distribuido o socioformativo.

No se puede enseñar nada a un hombre; sólo se le puede ayudar a

encontrar la respuesta dentro de sí mismo (Galileo Galilei)

El paradigma competencial para efectos de nuestros planteamientos surge como

una alternativa al enfoque basado en las aptitudes y los rasgos de

personalidad...insuficientes para evaluar la adecuación de los candidatos a puestos de

trabajo que implican el desempeño de funciones organizativas complejas (Teixidó,

ISBN: 978-84-1122-631-8

2008, en Gairín y Antúnez, 2008, p. 122 citado en Barrientos, 2015), modelo altamente

aceptado y pertinente de cara al mejoramiento continuo de los desempeños

profesionales en educación.

En atención a los actuales sustentos epistemológicos, ontológicos y las

consideraciones hermenéuticas de este paradigma, es pertinente conjugar el desempeño

y el fortalecimiento de la gestión directiva a partir de estos lineamientos, por cuanto

valoramos la visión holística en relación a los desempeños laborales y el principio de

aprendizaje a lo largo de la vida, lo que le asigna una importancia radical hacia la

renovación y adaptación de nuevos cuerpos conocimiento y modos comportamentales

en las funciones directiva. En este sentido, le asignamos un valor especial a las

competencias enfocadas en desarrollar, fortalecer y enriquecer aquellas habilidades,

destrezas, actitudes y valores de tipo personales e interpersonales que tiendan a

potenciar las relaciones sociales.

Abrazamos el enfoque holístico e interpretativo del modelo por competencias

Rychen y Salganik, (2001) por considerar que son estos los que mayormente

representan los valiosos elementos para el desarrollo de la gestión directiva:

Holístico:

- Plantean que es un constructo extraído no solo del trabajo, sino que comprende

perfiles profesionales para las situaciones típicas de la vida.

- Están compuestas por atributos básicos como: conocimientos básicos, capacidades

cognitivas, pensamiento analítico o crítico, toma de decisiones y resolución de

problemas. Sin embargo, éstos no son suficientes.

- Las competencias deben dar la activación de atributos comportamentales como la

motivación, la disposición emotiva y un conjunto de valores de referencia.

- Establece una relación dinámica y dialéctica entre el individuo y el mundo. No existen

independientes de las acciones y contextos.

Interpretativo

- La persona y mundo están ligados a la experiencia vivida. Por tanto, la competencia no

es un encuentro ni la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo). Ambos

forman una única entidad.

- La forma en como las personas trabajan difieren a veces incluso profundamente de lo que explican los manuales o los cursos de formación. Cuando los trabajadores encaran una situación laboral correlacionan los atributos del trabajo con la experiencia.
- Los modos de adquirir experiencia cambian y se desarrollan por la reflexión sobre esa misma experiencia.
- La capacidad de autoaprendizaje y de aprender a partir de la experiencia son determinantes para la formación de competencias, así como lo es la capacidad para producir pensamiento reflexivo y transformador.

Al posesionarnos en esta dimensión filosófica sostenemos que la relación persona/entorno, persona/experiencias de vida, persona/relaciones humanas son inseparables, por cuanto entorno, experiencia y relaciones son las que forjan el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Desde esta mirada, el fortalecimiento de las competencias se tornan dependientes de las acciones y los contextos, que son los elementos que permitirán el desarrollo de los atributos del pensamiento analítico o crítico, tomar decisiones y resolver problemas, resaltando comportamientos como la motivación y la disposición emotiva que enriquecen el desempeño profesional.

Entenderemos entonces que una competencia no es solo el encuentro ni la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo), ambos forman una única entidad que correlaciona los atributos del trabajo con la experiencia vivida. Tener consciencia de esta correlación permitirá cimentar, a través de la reflexión, las capacidades que abran las puertas al autoaprendizaje y al aprender a partir de esa experiencia, elementos determinantes para el desarrollo de competencias

Situándonos en el ámbito estrictamente educativo, desde una mirada humanista y al servicio del desarrollo profesional directivo, entenderemos el concepto de competencia como el "conjunto combinado de saberes, habilidades, destrezas, actitudes, valores, motivaciones y rasgos de personalidad que se articulan y movilizan en las acciones en contextos determinados, para la efectiva resolución de problemas propios del desempeño laboral" (Barrientos, 2015, p. 101)

Partiendo de estos enfoques es como llegamos a configurar los elementos constitutivos esenciales de las competencias, los que a partir de Villa y Poblete (2004) se explicitan más claramente en el cuadro siguiente:

ELEMENTOS CLAVES	DESCRIPCIÓN
Saber	Datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos.
Saber ser	Habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación.
Saber hacer	Normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades.
Saber estar	Predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo.

Elementos y descriptores de las competencias. A partir de Villa y Poblete (2004)

Podemos afirmar que las competencias pueden transformarse en factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo (Villa y Poblete, 2007, p. 23) otorgándole un profundo sentido a lo que se hace.

Por otro lado, Herrera-Meza (2019), entiende que las competencias son entendidas como formulaciones que integran cualidades personales, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para algún desempeño y (b) son consideradas como parámetros evaluables para la formación y mejora del desempeño.

Y agrega que, "son actuaciones integrales direccionadas a la resolución de problemas del contexto y considera, a diferencia de otras propuestas, el carácter ético del desempeño así como el componente de idoneidad y mejora continua". (Tobón et al., 2016, citado en Herrera Meza, 2019).

De esta manera, el modelo por competencias persigue la autoformación y el reconocimiento de aquellos aspectos débiles para su posterior fortalecimiento. Considerando que la sociedad del conocimiento, desde la socioformación, es entendida

como la acción colaborativa de las instituciones, las organizaciones y las comunidades para mejorar las condiciones de vida (Tobón et al., 2015b), el primer reto que el director escolar enfrenta es el de formarse a sí mismo para liderar a su equipo de trabajo (Herrera-Meza, 2019).

A partir de estudios realizados en el ámbito de la gestión directiva y el despliegue de competencias (Barrientos, 2016), un desempeño competente se considera necesario, para mejor resolver en las circunstancias de los procesos enseñanza aprendizaje y de la participación y compromiso de los integrantes de la comunidad educativa para con el Proyecto Educativo de la escuela que, los directores sean detentores y proyectores permanentes de un repertorio amplio de cualidades personales, valores, actitudes y habilidades sociales fundamentales para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la comunicación

UALIDADES PERSONALES

- ✓ Cordialidad
- ✓ Humildad
- ✓ Credibilidad
- ✓ Consecuentes

VALORES

- ✓ Respetuosos
- ✓ Solidarios
- ✓ Honestos
- ✓ Responsables

HABILIDADES SOCIALES

✓ Comunicacionales: diálogo - escucha – empatía

Elaborar repertorio de competencias personales, actitudes y valores (Con verbos)

- Facilitan
- Coordinan
- Transmite
- Aplica
- Apoya
- Construye
- Ejecuta

- Organiza
- Programa, ordena, planea
- Realiza
- Transfiere
- Utiliza
- Resuelve
- Dirige
- Documenta
- Comprueba
- Diagnostica
- Evalúa
- Reconoce
- Define
- Determina, establece
- Registra
- Diseña, elabora

Competencias Profesionales

Los directores les conceden un papel fundamental a las cualidades personales, cimentadas en valores humanos para promover la participación. Consideran relevante movilizar habilidades sociales como elementos esenciales para sostener adecuados niveles de relaciones interpersonales con los agentes educativos.

Declararon que las más representativas tienen que ver con las habilidades comunicacionales. Dijeron movilizar la empatía, el dialogo y la escucha.

En relación con las cualidades personales los directivos consideran que quienes ocupen cargos de dirección escolar deben ser personas humildes, condición que debe primar por sobre la autoridad conferida por el cargo, idea que tambiénes compartida por los agentes educativos. Sin embargo, las indagaciones realizadas con los padres y agentes educativos evidencian una percepción contrapuesta. Los padres señalan que las cualidades personales y a las habilidades sociales son esenciales, aunque señalan que los directores deben ser más cercanos y asequibles, además de mantener una buena comunicación con ellos.

Agregan que es fundamental que sean personas comprensivas, empáticas,

sociables y con capacidad de escucha, condiciones que, en menor o mayor grado,

echan en falta en los directivos.

Parece ser que los directores asumen su labor con un cierto dejo de autoridad

que disocia la cohesión relacional y los grados de confianza con los padres. Se

evidenció que lo que manifiestan transmitir los directores hacia los padres no es

visualizado de la misma manera, lo que redunda en una relación distante con la mayoría

de ellos que no les permite verse.

En relación con los valores, los directores resaltan el respeto, la solidaridad, la

honestidad y la responsabilidad como atributos que guían su desempeño diario. En este

ámbito no se evidencian grandes discrepancias visualizándose una mirada común.

Los directores identifican en el liderazgo una competencia fundamental para el

éxito de su desempeño. Todos reconocen poner en juego un liderazgo democrático,

compartido y participativo. Sin embargo, dicho liderazgo no se presenta definido, toda

vez que no se permiten delegar muchas funciones y responsabilidades con los

funcionarios de sus escuelas, como también con los padres, ya que reconocen que es una

complicación para ellos que los asuntos que delegan se realicen en tiempos y de manera

distintaa comoellos lo harían.

Los agentes comunitarios creen que las competencias profesionales las

observan con un desequilibrio muy dispar. No visualizan un liderazgo claro,

democrático y participativo. Observan que los directores, en su mayoría, carecen de un

posicionamiento de opinión y acciónfrente a determinados temas de contingencia social

(políticas, ambientales, sindicales, entre otros), manteniendo un perfil excluyente que no

se condice con una figura de líderes comunitarios que debieran tener.

No es suficiente para un desempeño competente, poseer conocimiento técnico o

disciplinares en el ámbito de la dirección y gestión de la escuela se necesita poseer las

herramientas para poder evaluar el contexto y así proyectarse.

El liderazgo lo entendemos como la condición que posee una persona para

influir en otros, estableciendo una visión compartida para conseguir un objetivo común

que les es propio.

El liderazgo es una dimensión fundamental del ejercicio de la dirección escolar (Bolívar et al., 2017; Hernández et al., 2015; Moral et al., 2016, citado en Herrera Meza, 2019) y por tanto constituye el eje de la formulación de las competencias.

El liderazgo es influencia, movilización y transformación. Más precisamente el liderazgo en educación puede ofrecer dirección, inspiración y motivación dentro de las escuelas (Hargreaves & Shirley, 2012)

El liderazgo distribuido subraya el hecho de que todos los integrantes del equipo de trabajo ponen en juego todas sus potencialidades personales para el logro de las metas educativas. Todos, y no sólo el director, toman decisiones y asumen responsabilidades. Se caracteriza por la implementación de amplios espacios de trabajo 202 Herrera-Meza conjunto para la toma de decisiones y para la generación de una dinámica de influencia mutua. (Balyer, Karatas & Alci, 2015; Contreras, 2016; Murillo, 2006; OECD, 2016) Citado en Herrera-Meza, 2019

Este liderazgo no es fácil de movilizar, ya que se requiere para ello un cambio actitudinal frente al sentido del "poder". Este tipo de liderazgo promueve el protagonismo de otros, el desarrollo profesional de los docentes, anula el ego y centra su preocupación en distribuir ese sentido de poder.... "Al director corresponde realizar acciones para coordinar los trabajos de los docentes a fin de que desarrollen procesos de aprendizaje adecuados a las necesidades de los estudiantes y las exigencias curriculares y lograr que el equipo de trabajo vaya más allá de ser un equipo docente para constituirse en una comunidad que constantemente aprende" (Bolívar, et al., 2017).

Liderazgo pedagógico prioriza inequívocamente las acciones directivas encaminadas a la atención de los procesos pedagógicos y la optimización de los aprendizajes de los estudiantes (Barrientos-Piñeiro, Silva-García & Antúnez-Marcos, 2016; Contreras, 2016; DOF, 2008); MINEDU, 2013; OECD, 2013; OECD, 2016; SEP, 2016; SEP, 2017). Citado en Herrera-Meza, 2019

Liderazgo socioformativo integra los liderazgos distribuido y pedagógico y es conceptualizado como una dimensión que configura las acciones de todos aquellos que intervienen en los procesos de formación integral dentro de la institución educativa (Hernández, Tobón y Vázquez, 2015). El liderazgo socioformativo persigue no solamente el aprendizaje de los estudiantes sino la formación integral de todos los que

forman parte de la escuela, como fruto del trabajo colaborativo para el diseño de proyectos formativos encaminados a la solución de problemas del contexto y la conformación de un proyecto ético de vida (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015). En coherencia con la perspectiva de la sociedad del conocimiento, el liderazgo socioformativo de directivos asegura la incorporación de la escuela a las iniciativas que la sociedad realiza para mejorar las condiciones de vida en distintos ámbitos como el de la salud, el emprendimiento, la calidad de vida y el medio ambiente, entre otros (Hernández et al, 2015; Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015).

Lo que debe ser y hacer el director de escuela

Intentar desarrollar ideas y planteamientos de algunas funciones, sus prácticas, estrategias

Debemos explicitar aquellas características personales y profesionales que tienen incidencia en el ejercicio de la función directiva

Entenderemos como prácticas directivas el conjunto de comportamientos que reflejan aquello que los directores hacen en relación con nuestro estudio (invitar a padres y representantes de la comunidad a actividades en las escuelas). Por su parte, las estrategias directivas las concebiremos como el conjunto de acciones planificadas y concretas que desentrañan los modos de hacer de los directivos, en relación con sus prácticas, movilizando una variedad de recursos, dispositivos, herramientas y decisiones para ello (a través de invitaciones formales, de manera personal, por teléfono, etc.).

La propuesta que se ha formulado desde el enfoque socioformativo, enarbola la convicción de que cuando un equipo educador forma a sus estudiantes, se forma a sí mismo y contribuye a mejorar las condiciones de la sociedad, en la medida que asume, como estilo natural, la identificación, argumentación y resolución de problemas del contexto, el trabajo colaborativo para la gestión de los conocimientos, la vinculación con organismos sociales y con el mundo global a través de las TIC para sumarse a sus agendas, e integra, en sus procesos formativos, además de todos estos elementos, el proyecto ético de vida y la metacognición para la mejora continua. Con esto participa en la construcción de la sociedad del conocimiento y en ello, el papel del director escolar es de vital trascendencia (Herrera-Meza, 2019).

Perfil de director de escuela para enfrentar los desafíos del siglo XXI

Se necesita una condición especial para ejercer el cargo de director, una formación que debe venir precedida por una intención responsable de autoformación

La función directiva escolar es el pilar fundamental que sostiene los procesos de mejora educativa al interior de las escuelas. Ésta se presenta como una labor delicada y compleja, aun cuando solo en la última década se ha comenzado cada vez más a reconocérsela como una función altamente relevante dentro del sistema educativo y al director/a como una figura de influencia determinante para establecer el rumbo de las instituciones educativas y transformarse en el eje de la mejora.

Las actuales condiciones sociales, miradas desde la complejidad de las relaciones interpersonales de un mundo interconectado, sobre informado y abarrotado de tecnologías, no hacen posible gestionar en solitario, y más aun con las puertas cerradas de las escuelas, los desafíos educacionales y los procesos formativos de los estudiantes. Hoy es cuando más urge movilizar acciones que fortalezcan la cohesión social, que permitan afrontar en red los retos de la educación y los requerimientos para una mejor sociedad.

Es en este escenario donde debemos revalorar, desde las escuelas y la gestión directiva en particular, el papel fundamental que deben cumplir los padres en la educación de sus hijos, promoviendo espacios efectivos de participación, los que deben ser entendidos como actos inclusivos que permitan a las personas incidir en el rumbo de la organización, a través de sus actuaciones, opiniones y toma de decisiones.

Concebido de esta manera, son los directores/as de escuelas los llamados a liderar y responsabilizarse de la instalación de nuevas formas relacionales dentro de la cultura escolar, desplegando desempeños que dinamicen procesos de participación de todos los actores educativos, orientando sus actuaciones bajo los principios humanizadores.

Promover estos principios y formas de participación, exige a los directores/as ser detentores altas competencias y de un sólido sentido del liderazgo distribuido, que deben fundarse sobre aspectos personales e intrapersonales, que consideramos de base para articular relaciones interpersonales que generen confianza, elemento fundamental para la colaboración.

Un primer aspecto relevante en este sentido, y en el desempeño de la labor directiva en particular, es la movilización de elementos claves relacionados con la inteligencia emocional (Goleman,1996), de los que quisiéramos destacar: ser un conocedor de sus propias emociones; poseer la capacidad para controlarse; ser capaz de motivarse a sí mismo; reconocer las emociones ajenas y; ser capaz de mantener el control de las relaciones.

Poner en acción estos elementos competenciales conducirán sin duda alguna a un segundo aspecto, que por añadidura permitiría una gestión directiva más cercana y humanizadora, permitiendo visibilizar habilidades sociales, cualidades personales, interpersonales y valores que enriquecerán las relaciones entre los padres y los directores/as, elementos indispensables para promover una efectiva participación y un clima colaborativo.

En este orden de ideas, se presenta primordial que los establecimientos educacionales cuenten con directores/as de trato cordial, cercanos, consecuentes, empáticos, respetuosos, honestos, responsables y comunicativos, cualidades personales esenciales para incrementar el compromiso y los niveles de participación de los padres al interior de las escuelas. Del mismo modo y con este mismo fin, el sistema educativo demanda de la presencia de líderes con sólidas competencias comunicativas, profesionales abiertos al diálogo, a la escucha activa y promotores de relaciones dialógicas, constructores de confianzas, que sean capaces desprenderse de la autoridad y las facultades que les blinda el cargo.

El ejercicio de la función directiva es una actividad multidimensional de alta complejidad. Hacerse y fortalecer un perfil directivo como el descrito no es tarea fácil, ya que se requieren condiciones personales especiales y una sensibilidad particular para ello. Solo pudiera ser conseguible a través de una consciente y profunda formación profesional, complementadas con las experiencias del trabajo diario.

En esta dimensión tan especial de hacer directivo, cuando se trata de relacionarse y vincularse con los padres, se torna imprescindible contar con directivos que sientan desde las entrañas una férrea convicción de que sin padres y escuela en complicidad no prosperará una educación de calidad. Por ello los directores/as deben reconocerse como detentores de un liderazgo pedagógico visible, que a la luz de un liderazgo compartido bien definido permitan que los agentes educativos, padres o tutores, puedan validarse y

aportar sus potencialidades al proceso educativo. Es justo reconocer que una educación

participativa no se valida por el activismo, sino por las intenciones pedagógicas de sus

acciones, las que deben ser compartidas y vivenciadas en comunión por todos los

agentes educativos, otorgando mayores niveles de participación a los padres para tomar

decisiones en aspectos relevantes para el quehacer institucional. Con una idea estrecha

de lo que es la educación se retrotrae lo educativo al conocimiento disciplinar y la

participación de las familias se torna funcionalista y desintegradora.

Los procesos de participación en las escuelas son complejos y su promoción no

depende exclusivamente de las competencias directivas, aunque sí es un elemento

decidor en su promoción y fortalecimiento. En torno a esto, somos conscientes de lo

mucho que nos queda por hacer y avanzar en el camino del fortalecimiento de las

competencias directivas para promover la participación de las familias en las escuelas,

un camino que debemos recorrer en la convicción de que las escuelas deben ser

lideradas por directivos que comparten el protagonismo; que asumen el cambio como

una condición necesaria e irrenunciable; que cimentan una cultura del valor a las

diferencias, la diversidad y la inclusión social; y que trabajarán permanentemente para

eliminar todas aquellas barreras que afianzan las divergencias.

Debemos fortalecer redes de trabajo colaborativo interinstitucional a todo nivel

(escuelas, universidades, público-privada, organizaciones comunitarias) para contribuir

conjuntamente al mejor desarrollo de la igualdad social, el fortalecimiento de las

confianzas, unificación de objetivos comunes, haciendo parte a toda la sociedad en la

responsabilidad que le compete con su propia educación. Hoy escuela es la familia, el

grupo de amigos, las instituciones en las que participamos de la vida cultural, espiritual,

política, etc. y cada una de las manifestaciones informales que se desentrañan en la

cotidianeidad de la vida social,

Hoy debemos concebir y ser conscientes que la educación no es un ámbito

16

fragmentado que le compete solo a las escuelas como entidades cerradas. Una idea de

amplitud limitada sería concebirla como aquello.

Dimensiones y competencias del ejercicio directivo

dimensión comunitaria:

facilitar el desarrollo, la articulación e implementación de una visión del aprendizaje compartida por todos los miembros de la comunidad escolar.

- El director o directora mantiene una comunicación colaborativa con todos los miembros de la comunidad escolar, responde a los diversos intereses y necesidades de esa misma comunidad y movilizar los recursos para promover el éxito estudiantil.
- Competencia 3: El director o directora actúa con integridad, justicia y ética.

Dimensión instruccional

- Competencia 4: El director o directora facilita el diseño e implementación de
 estrategias curriculares que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje; se
 asegura de la alineación del currículo, la instrucción, los recursos y la
 evaluación, promueve el uso de diferentes métodos para medir el desempeño
 estudiantil.
- Competencia 5: El director o directora aboga por, nutre y sostiene un sistema o
 modelo pedagógico que respeta la cultura interna del campus a la vez que
 fomenta el desarrollo académico de los estudiantes, profesores y demás
 miembros de la comunidad educativa.
- Competencia 6: El directora o directora implementa procesos de evaluación y desarrollo docente a fin de mejorar el desempeño, selecciona e implementa modelos apropiados para la supervisión del trabajo docente y aplicar los requerimientos legales para la administración del personal.
- Competencia 7: El director aplica los principios de organización, toma de decisiones y habilidades de solución de problemas para asegurarse un ambiente efectivo de aprendizaje.

Dimensión administrativa

• Competencia 8: El director aplica los principios del liderazgo de servicio y de la administración del presupuesto del establecimiento, la administración del capital humano, la utilización de los recursos tangibles e intangibles, de las finanzas del centro educativo y del uso de la tecnología.

Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en

Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)

Competencia 9: El director aplica los principios de liderazgo de servicio y

administración para utilizar el espacio físico del campus y todos aquellos

sistemas que aseguren un ambiente seguro y efectivo de aprendizaje.

Condiciones de un líder:

El líder es un habilitador y facilitador de condiciones. Para que las personas

puedan desplegar sus fortalezas y surja el lide- razgo colectivo en el equipo, el jefe debe

facilitar cuatro tipos de condiciones:

1. Condición de base: ofrecer seguridad psicológica para que las personas entreguen lo

mejor de sí mismas, sin ser ridiculizadas, avergonzadas o maltratadas por sus opiniones

o desempeño.

2. Condiciones de resultados: construir e involucrarse en un propósito y sentido

compartido del trabajo del equipo, establecer alto estándar de resultados y entre- gar

feedback permanente.

3. Condiciones emocionales: ofrecer y cautelar un clima marcado por la positividad y

confianza.

4. Condiciones de aprendizaje: promover activamente el desarrollo de competencias

personales y profesionales de las personas del equipo.

Conclusiones

Liderazgo y gestión son dos categorías que se entrelazan para así demostrar eficiencia y

eficacia desde el desempeño y modo de actuación de la comunidad educativa,

(estudiantes, docentes y directivos). La comunidad científica exige que se favorezca un

liderazgo distribuido, compartido y últimamente se aboga por el liderazgo sistémico.

Sin embargo, los contextos estudiados (Chile, Cuba, España y Guatemala) denotan de

algunas prácticas directivas que no favorecen tal cuestión, los artículos científicos y

congresos internacionales que abordan la temática son espacios de exigencias por que

esta condición ocurra, pero esté proceso "liderazgo y gestión educativa" debe ser

estudiado en el contexto donde se desarrolla, por lo que declaramos al contexto como un

factor general o universal que favorece o no este proceso en distintitas condiciones.

Referencias

ISBN: 978-84-1122-631-8

- Balyer, A., Karatas, H., & Alci, B. (2015). School principal's roles in establishing collaborative professional learning communities at schools. Procedia 197,1340-1347. doi: 10.1016/j.sbspro. 2015.07.387
- Barrientos, C. (2015). El papel de los directores y directoras en la promoción de la participación familia y comunidad en las escuelas básicas. El caso de la comuna de Panguipulli Chile [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/289708/CABP_TESIS.pdf?s equence=1&isAllowed=y
- Barrientos, C., Silva, P., & Antúnez, S. (2016). Competencias directivas para promover la participación: familias en las escuelas básicas. Educare, 25(49),45-62. doi: 10.18800/educacion.201602.003
- Bolívar, A., Caballero, K., & García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1590/S0104-40362017002500780
- Bush, T. (2018). *Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales*. Capítulo de libro "Como cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas". Weinstein y Muñoz editores).
- Castillo Armijo, P., Puigdellivol Aguadé, I., & Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 41-59.
- Cathalifaud, Marcelo Arnold (2012). El debate sobre las desigualdades contemporáneas: ¿puede excluirse la exclusión social ?. Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad, (27), 34-43. [Fecha de consulta 12 de mayo de 2020]. ISSN: Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3112/311224772004
- 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. doi:10.20511/pyr2016.v4n2.123

I. 079 94 1122 621 9

- Diario Oficial de la Federación. (2008, 2 de diciembre). Acuerdo número 449por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). El Liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata.
- Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(2), 105-128. Recuperado de: https://goo.gl/X5kok3
- Herrera-Meza, S. R. (2019). Directores escolares para la sociedad del conocimiento. En L. Juárez-Hernández, J. Luna Nemecio y C. Guzmán (Coords.), *Talento*, investigación y socioformación (pp. 197-216). Mount Dora (USA): Kresearch. doi: 10.24944/9781945721304
- Mckinsey y Company. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. OCDE.
- Ministerio de Educación. (2005). Marco para la buena dirección, criterios parael desarrollo profesional y evaluación de desempeño. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de: https://goo.gl/wzPGyr
- Moral, C., Amores, F.J., & Rittaco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. Estudios sobre educación,30, 115-143. doi: 10.15581/004.30.115-143
- Murillo, F. J. & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más incidenen el aprendizaje de los estudiantes? RELIEVE, 21(1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). PISA 2012Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices(Volume IV). PISA. OECD. doi: 10.1787/9789264201156-en

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). SchoolLeadership for Learning: Insights from TALIS 2013. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264258341-en
- Secretaría de Educación Pública (2016). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión. México: SEP. Recuperado de: https://goo.gl/F791Xb
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Ciudad de México: Autor. Recuperado de: https://goo.gl/ieYSCG
- Teixido, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), Las organizaciones educativas al servicio de sociedad (pp. 121-135). Madrid: Wolters Kluwer.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez, J. M. (2015). La socioformación:un estudio conceptual. Paradigma, 36(1), 7-29. Recuperado de: https://goo.gl/GzCayi)
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Villa Sánchez, A., Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias
 Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 8, núm.
 2, p. 0, Universidad de Granada, España
- Weinstein J., y Gonzalo Muñoz S. (2018). Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Weinstein J., Gonzalo Muñoz S., y Hernández M. (2014). El liderazgo escolar en América latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago: UNESCO.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN FORMATIVA DEL MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNAB, CHILE.

Damarys Roy Sadradín, Victoria Peña Caldera, Mabel Valenzuela Galdames

Universidad Andrés Bello, Chile

email: damarys.roy@unab.cl

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto inicial de la incorporación de la evaluación formativa y su retroalimentación en los resultados de aprendizaje de tres secciones de la primera asignatura cursada por la cohorte 2021 del programa de Magister en Docencia para la Educación Superior de la UNAB. Se utiliza un enfoque cuantitativo de diseño transeccional, de alcance descriptivo, utilizando los datos de las calificaciones formativas y sumativas del universo de estudiantes, concluyendo que el hallazgo más significativo del estudio se centra en el 63,5% del total de la muestra que mantuvo con alto logro e incrementó sus calificaciones de las formativas a las sumativas. Estos resultados corroboran la decisión adecuada de incorporar en el diseño instruccional procedimientos e instrumentos que garanticen la retroalimentación del aprendizaje a partir de la reflexión metacognitiva del estudiante en función de la mejora continua.

Introducción

El programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior (MDS) es un programa de postgrado, impartido por la Universidad Andrés Bello (UNAB) con carácter profesional, en modalidad virtual que se constituye como un aporte a la formación de profesionales en el ejercicio de la docencia de calidad en instituciones de educación superior. Se sustenta desde un paradigma centrado en el estudiante, que implica la revalorización de la docencia como una actividad académica compleja y de un alto grado de especialización. Su principal propósito es entregar experiencias formativas para el diseño, implementación y evaluación de ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, otorgando espacios para la reflexión de la práctica docente. (DUN 2806/2021).

El Modelo Educativo Institucional establece que la educación online forma parte de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, actualmente en la UNAB un 30% de su matrícula es online y se responsabilidad con esta formación desde la política expresado en un modelo de diseño instruccional cognitivo y constructivista, centrado en las acciones formativas del proceso de aprendizaje, las habilidades y el conocimiento que deben construir los estudiantes, a través de las siguientes etapas de la secuencia instruccional que definen la estructura de sus diseños en plataforma.

Etapa donde los Esta etapa pretende que estudiantes acceden a la los estudiantes sean capaces de levantar información o reflexiones y discusiones contenidos, los ponen técnicas que les permitan en acción y reflexión 3 evidenciarse a si mismos sobre los resultados que de que han aprendido se obtienen Ponga en práctica Descubra el desafío Etapa que pretende 2 desafiar al estudiante Pretende despertar la llevando el curiosidad, el entusiasmo. conocimiento adquirido al reflexión y la motivación Aprenda y Reflexione a la aplicación práctica por adentrarse en un Aplique colectivamente diseñando experiencias nuevo conocimiento simuladas

FIGURA 1. Etapas de la Secuencia Instruccional

Fuente: Diseño de Secuencia instruccional, UNAB 2021, Política de Educación Online de la UNAB.

La evaluación formativa ha sido uno de los aportes de este modelo instruccional, en la búsqueda por incorporar constantemente nuevas herramientas y visiones al campo de la formación profesional. Cabe señalar que nuestra tradición y costumbres en el campo de la evaluación se extendieron y remitieron por más de un siglo al concepto de medir, en la perspectiva prioritaria de categorizar el aprendizaje, a través de un valor cuantificado y que permitiera jerarquizar y certificar las formaciones en todos los niveles. Desde el paradigma constructivista y el desarrollo de las neurociencias, se ha avanzado en el entendimiento más completo y complejo de la mente humana, comprendiendo los procesos cognitivos como flujos de desarrollo integrados y desde una visión compartida e incluso colaborativa.

En esta perspectiva, el Modelo Educativo Institucional de UNAB (2021) aborda dicho proceso como una acción de aprender, más que de medir y plantea un sistema de evaluación con una comunicación de resultados oportuna para el estudiante, poniendo énfasis en la retroalimentación constructiva y sistemática, centrando la labor docente en asegurar el proceso de aprendizaje dentro del marco dispuesto para cada instancia de

enseñanza y así transformar los procesos arcaicos de medición en formatos diversos de evaluación, las que han de tributar directamente a una línea continua y transversal de aprendizaje, que conocemos como evaluación formativa (UNAB, 2021).

William (2009) define la evaluación formativa como una visión enriquecedora que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las que proveen información para ser usada como retroalimentación y para modificar las actividades de enseñanza - aprendizaje en las que están involucrados.

En Chile el Decreto 67 de Evaluación, Calificación y Promoción de la Enseñanza del 2018, constituye un hito relevante en el cambio de la evaluación como proceso. Dentro de sus particularidades propone una norma general para acercar el sistema educacional a los lineamientos propuestos por las Habilidades del Siglo XXI (Villardón, 2006), a raíz de la premisa esencial de comprender el proceso evaluativo como una instancia centrada en el aprendizaje y no como un medio para calificar este. Este planteamiento ha sido recogido en el Modelo Educativo Institucional UNAB, haciendo énfasis en los aspectos de la diversidad evaluativa y la alternativa hacia los docentes para combinar procedimientos e instrumentos de evaluación tradicionales con pruebas que plantean tareas, problemas y situaciones diversas, que conlleven al desempeño complejo del aprendizaje como la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, liderazgo y pensamiento crítico.

El concepto formativo de la evaluación coloca sus focos de acción en las competencias que son requeridas en la formación del siglo XXI: la capacidad resolutiva en el campo de la interacción problema-solución, así como la transferencia del saber integrado; ejemplo de lo anterior son los instrumentos PISA (OCDE), que evalúan aspectos como resolución de problemas, habilidades lectoras y destrezas en las ciencias.

Cada institución de educación superior ha de velar por el desarrollo de las competencias necesarias para que sus estudiantes sean capaces de desenvolverse sin dificultades en las situaciones profesionales propias de su carrera de pre o postgrado, entendiendo las competencias en el contexto universitario como "un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones [...]" (Villardón, 2006, pág. 60). Esta concepción implica que los procesos evaluativos elaborados por los profesionales de la

educación deben adecuarse a la gran cantidad de situaciones que eventualmente un estudiante/profesional deberá afrontar.

Desde estos referentes en el MDS el concepto de evaluación como medición pierde sentido y se complementa por lo dispuesto, en el Decreto 67/2018 y en el Modelo Educativo Institucional UNAB, desde un paradigma centrado en el estudiante que alcanza una visión más cercana a su realidad y desempeño profesional, convirtiéndose en una herramienta altamente atractiva, eficiente y consistente. Este enfoque integra la consolidación de la etapa de retroalimentación como mejora continua para el aprendizaje significativo, transferible y profundo de estos docentes, estudiantes del MDS, expertos disciplinares, pero carentes de formación pedagógica.

Atendiendo al enfoque evaluativo expuesto, dentro de los procesos establecidos en el diseño instruccional para el MDS, se incorporó la evaluación formativa, con el objeto de repercutir en el aprendizaje desde una lógica integral que sigue el ciclo de mejora continua: docente > retroalimentación > estudiante > retroalimentación y toma de decisiones para la mejora, que impacte positivamente en los procedimientos aplicados al cierre de cada núcleo de aprendizaje.

La inclusión explícita de la evaluación formativa en el diseño instruccional de los Programas online de la UNAB releva la importancia de la retroalimentación como parte esencial del proceso de aprendizaje. Canabal y Margalef (2017) señalan que la retroalimentación aumenta la motivación y promueve que el aprendizaje se mantenga en el tiempo, siempre que dicha retroalimentación facilite el diálogo y no se quede solamente en una indicación o corrección, por lo que el desarrollo, aplicación y desempeño de este recurso debe estar necesariamente relacionado a un correcto diseño y ejecución de la evaluación como constructo inherente y parte de un proceso.

En el diseño instruccional de las asignaturas del MDS, a través de la plataforma Blackboard, se incorporaron actividades evaluativas formativas, sin calificación, que contemplan una diversidad de procedimientos de evaluación centrados en el desempeño y producto del aprendizaje, con sus respectivos instrumentos para el registro de lo observado, consistentes en rúbricas y/o escalas de apreciación, acompañadas de la retroalimentación. Estas actividades evaluativas se focalizan en contextos de evaluación auténtica e incorporan instancias de trabajo colaborativo, mediante diversas modalidades de retroalimentación: descriptivas y reflexivas de tipo individual, grupal,

escrita y oral, desde los referentes de los modelos propuestos por Rebeca Anijóvich

(2018) y Daniel Wilson (2011)

Desde los referentes expuestos, el objetivo del presente capítulo es analizar el impacto

inicial de la incorporación de la evaluación formativa y su retroalimentación en los

resultados de aprendizaje de tres secciones de la primera asignatura cursada por la

cohorte 2021 del programa de Magister en Docencia para la Educación Superior de la

UNAB.

Metodología.

El presente estudio se realiza con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental

transeccional de alcance descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018), para lo cual se

trabaja con una base de datos emanada de los resultados de calificaciones de una

muestra de 74 estudiantes que constituyen la primera cohorte en cursar las asignaturas

del decreto 2806/2021 que instala la incorporación de la evaluación formativa en su

diseño instruccional, teniendo en cuenta los fundamentos expuestos anteriormente.

La muestra está constituida por el universo de estudiantes del MDS, quienes cursan tres

secciones de la primera asignatura: Perspectivas y Desafíos de Docencia en Educación

Superior, que se somete a análisis. En cuanto a los procedmientos utilizados se hizo el

vaciado de los datos a una planilla Excel, para graficar el promedio obtenido de

evaluaciones formativas y sumativas por cada estudiante en comparación con el

promedio del curso, así como el análisis de incremento o disminución de la calificación

entre la evaluación formativa y sumativa por cada estudiante.

Resultados y discusión.

Las secciones analizadas corresponden a los tres cursos que componen las cohortes

2021 del MDS, (NRC 6988, 7145 y 6990) que para efectos del análisis serán indicados

como curso 1, curso 2 y curso 3 y de los cuales se presentan los resultados obtenidos.

En cuanto al curso 1, considerando el promedio de cada estudiante vs promedio de

curso en la evaluación formativa, tenemos que solo un estudiante presenta una

calificación deficiente (1,0) en relación con el curso en general. Destaca también que el

mismo estudiante mostró en el transcurso de la asignatura, ausencia reiterada en las

evaluaciones contempladas en el proceso, finalizando con la misma calificación (1,0).

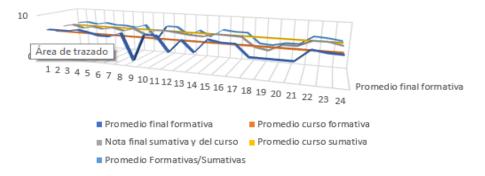
ISBN: 978-84-1122-631-8

Cabe mencionar que el 71% de los estudiantes alcanza un promedio de calificación formativa igual o superior a la media del curso que es un 5,7.

Sobre la evaluación sumativa, se aprecia una situación diferente, ya que de partida la media del curso es 6,4, por lo tanto, más alta que la media del curso en la evaluación formativa. Por otra parte, no se identifican estudiantes que presenten calificaciones deficientes en los resultados de evaluación. El 75% de los estudiantes medidos a nivel sumativo presenta una calificación promedio igual o superior a la media del curso (6,4). Si bien un 25% de los estudiantes de la muestra presentan una calificación promedio inferior a la media, pero ninguno de ellos se posiciona bajo el mínimo de exigencia (4,0)

En síntesis, en este primer curso, los resultados de la evaluación sumativa indican un incremento importante respecto de la evaluación formativa en los resultados de los y las estudiantes expresados en calificaciones. De hecho, no hay resultados deficientes, lo cual sube el promedio general del curso. Un 62,5% de los estudiantes mejora su calificación en la evaluación sumativa, lo cual se visualiza a continuación.

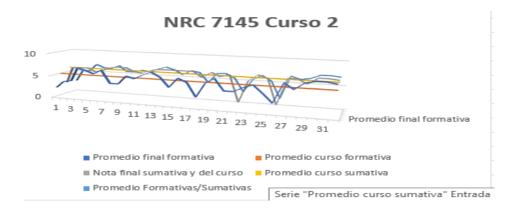
NRC 6988 Curso 1



En el curso 2, considerando los indicadores finales de estudiantes respecto el promedio curso en el marco de las evaluaciones formativas, un 16% de los alumnos alcanzan un resultado deficiente (1,0), equivalente a 5 estudiantes, en los que solo 1 se ausentó de todas las evaluaciones formativas, en el caso de los cuatro restantes existe presencia en al menos una de estas instancias, aunque para estos casos los resultados obtenidos fueron negativos (notas insuficientes), lo que impactó negativamente en su calificación formativa final. Se debe mencionar que el 63% de los estudiantes de este grupo alcanzó un desempeño en el marco formativo igual o superior a la media del curso que en este grupo fue de 5,2.

Respecto el estado de las evaluaciones sumativas, un 9% de estudiantes presentan calificaciones deficientes en los resultados de evaluación, inferiores a 4,0. Por otra parte, el 75% de los estudiantes medidos sumativamente obtiene una calificación promedio igual o superior a la media del curso (6,1). Cabe destacar que el 34% de los estudiantes de la muestra presentan una calificación promedio en el nivel de excelencia con la calificación máxima (7.0) y un 16% inferior a la media, pero ninguno de ellos se posiciona bajo el mínimo de exigencia (4,0).

En términos generales, en este segundo curso, también se aprecia que los resultados de la evaluación sumativa son considerablemente más altos que la evaluación formativa, tanto en el promedio general obtenido (5,2 y 6,1) como en el porcentaje sobre la media, que de un 63% sube a un 75%. Así también no hay calificaciones sumativas deficientes y un porcentaje no menor de resultados sobresalientes (34%). Un 66% evidencia una mejora entre la calificación formativa a la sumativa, como se expone en el siguiente gráfico.

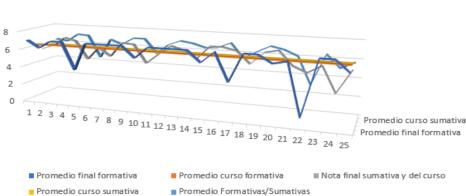


Para el curso 3, en el caso de los promedios de estudiantes vs promedio curso respecto de las evaluaciones formativas, se aprecia que solo un estudiante presenta un resultado deficiente (1,0) respecto al curso en general, lo que representa un 4%. Destaca también, al igual que en los dos cursos anteriores, que el mismo estudiante mostró en el transcurso de la asignatura, ausencia en todas las evaluaciones contempladas en el proceso, finalizando con la misma calificación (1,0). Cabe mencionar que el 76% de los estudiantes alcanza un promedio de calificación formativa igual o superior a la media del curso (6,3).

En cuanto a la evaluación sumativa, también en este caso nos encontramos con datos diferentes. Se puede identificar solo a un estudiante que constituye un 4% del curso con

un resultado deficiente con una calificación de 3,0. Por otra parte, un 48% de los estudiantes medidos a nivel sumativo presenta una calificación promedio igual o superior a la media del curso (5,9) y otro 48% con resultados inferiores al mismo indicador, lo que llama profundamente la atención desde la perspectiva del nivel de alcance de los aprendizajes esperados en estos 12 estudiantes.

En este tercer caso, se observa una situación sustantivamente distinta a las dos anteriores, evidenciándose resultados más altos en la evaluación formativa, con un promedio de 6,3 por sobre 5,9 de la evaluación sumativa y con un porcentaje de 76% de estudiantes sobre la media, que ya es alta vs sólo un 48% sobre la media de 5,9. Este curso tendió a mantener el promedio entre la calificación formativa y sumativa en un 72%, evidenciando un incremento de un 20%, a diferencia de los cursos 1 y 2 en el que ambos la incrementaron sobre el 60%.



NRC 6990 Curso 3

Conclusiones.

Los resultados obtenidos permiten reconocer en la muestra analizada que los tres cursos presentaron un incremento de sus calificaciones entre la evaluación formativa y la sumativa, corroborando la relevancia de la retroalimentación como proceso metacognitivo de apoyo a la mejora continua. Cabe destacar que solo en el curso tres el incremento fue menor en las calificaciones lo que no afecta el resultado global.

Los estudiantes que no participan en los procesos evaluativos formativos presentan resultados más bajos en las evaluaciones sumativas, dada la imposibilidad que tienen de participar y obtener una retroalimentación. En los tres cursos, se repite que los estudiantes que obtienen calificaciones deficientes o descendidas no participaron de las

instancias formativas, lo que impacta en el resultado sumativo, representado en un 19%

de la muestra.

Los estudiantes que promedian las más altas calificaciones en las evaluaciones

formativas mantienen este resultado en las sumativas, representados en un 14% del total

de la muestra, lo que se explica a raíz de la continuidad y solidez de los procesos de

aprendizaje que desarrollan en ambos ambientes de evaluación.

El hallazgo más significativo del estudio se centra en el 49,5% del total de la muestra

que incrementó sus calificaciones de las formativas a las sumativas. Evidenciando la

fortaleza de incorporar en el diseño instruccional procedimientos e instrumentos de

evaluación auténtica que garanticen la retroalimentación del aprendizaje durante el

proceso, a partir de la reflexión metacognitiva del estudiante en función de la mejora

continua.

El MDS adoptó como modelo de retroalimentación las propuestas de Rebeca Anijóvich

(2018) y Daniel Wilson (2011). Para el caso de la retroalimentación individual se

trabaja con las orientaciones de Anijóvich combinando la modalidad descriptiva y

reflexiva crítica de la retroalimentación con interrogantes que estimulen los procesos

metacognitivos de los estudiantes y para las grupales, se utiliza el método de Wilson de

la Escalera de la retroalimentación, que establece fases o etapas para este proceso que

permite valorar los logros grupales, profundizar en las oportunidades de mejora y en la

construcción colectiva de sugerencias de desarrollo para el aprendizaje, mediante

anuncios y en las sesiones sincrónicas semanales. El aplicar estos modelos de

retroalimentación permitieron los hallazgos encontrados en el estudio y confirman la

relevancia de contar con una metodología para ello. Al respecto, Zabala y Arnau (2007)

señalan que cuando los profesores devuelven los trabajos a sus alumnos con

comentarios sobre los éxitos y los aspectos a modificar, los resultados de los estudiantes

mejoran, mientras que cuando dichas tareas se les devuelven sólo con la calificación, no

se observan cambios.

Referencias

Anijóvich, R; Capelletti, G (2017) La Evaluación como oportunidad. Paidós.

ISBN: 978-84-1122-631-8

- Canabal, C., Margalef, L (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al Aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 2, julio, pp. 149-170.* Universidad de Granada.
- Castillo A., S. [Coordinador] (2013). Reflexiones, "Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria Volumen II". Universidad Nacional de Educación A Distancia.
- Decreto 67 (2018) Aprueba normas mínimas nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción. Fecha Promulgación: 20-FEB-2018 Tipo Versión: Única De : 31-DIC-2018 http://bcn.cl/2epcg
- Hernández Sampieri, R; Mendoza, C (2018) *Metodología de la Investigación: las rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. Mc Graw Hill.
- Peña, V., Roy, D., Valenzuela, M. (2022) Percepción de los estudiantes de la cohorte 2020 acerca de Collaborate como herramienta para el aprendizaje y comunicación multidireccional en contextos de educación E'learning en el programa de Magíster en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello. En Muñoz, I; Roy, D (Coord.) *Desafíos para la docencia universitaria en la Era Digital*. RIL Editores.
- UNAB, (2021). Modelo Educativo Institucional de la UNAB. 2021, Rectoría, UNAB.
- UNAB, (2021). Aprueba Nuevo texto Programa de Magister en Docencia para la Educación Superior. D.U.N 2806/2021, Rectoría.
- UNAB, (2021). Fija Textos de la Política de Educación Online de la UNAB. D.U.N 2810/2021, Rectoría.Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. PREAL. Fichas 1,2,3. file:///C:/Users/Victoria/Downloads/2006-Introduccion-Para-compreender-las-evaluaciones-educativas-Fichas-didacticas-Ravela.pdf
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57–76. https://revistas.um.es/educatio/article/view/153

- Wiliam, D (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2009 3(3). ISSN 2346-8866. http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar
- Wilson, D.(s/f) La Retroalimentación a través de la Pirámide. Traducido al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera. file:///C:/Users/Victoria/Downloads/Retroalimentacion-EdR%20(3).pdf
- Zabala, A. y Arnau, L (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Editorial Grao.

CAPÍTULO 3

UBICUIDAD DEL APRENDIZAJE Y RÚBRICA EN ESTUDIANTES NOVELES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Ysrael Martínez Contreras, Rodolfo Arturo González Andrade, Lourdes Yaque Rueda, Mario Ruiz Luis

Universidad para el Desarrollo Andino, Huancavelica
Universidad Privada del Norte, Lima
Universidad César Vallejo, Callao
Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec, México
Email: ysmartinez@udea.edu.pe

Resumen

El objetivo del capítulo de libro es describir la ubicuidad del aprendizaje y el empleo de la rúbrica en los productos académicos elaborados por los estudiantes noveles del Programa de Estudios Generales del Área Ciencias Jurídicas 2020-2-Recuperación – UNMSM en temporada Covid 19. La ubicuidad del aprendizaje requiere que los universitarios noveles elaboren productos empleando prioritariamente TICs, por tanto, las rúbricas mejoran las evaluaciones en clase virtual. La investigación fue nivel descriptivo; tipo ex post facto; y modalidad de estudio de caso. Según el resultado se evidencia que estudiantes y docentes emplean herramientas virtuales para fortalecer el aprendizaje, las calificaciones se encontraron por encima del promedio, en los universitarios noveles.

1. Introducción

En la primera década del siglo XXI, las universidades europeas se mostraban ante el mundo de la virtualidad, aunque aún no existían los aplicativos y programas, las clases llamadas "on line" eran grabadas. La virtualidad mostró su avance debido a la pandemia Covid 19 y las universidades en el mundo han dado diversas soluciones avanzando de a poco, unas se adaptaron y otras simplemente suspendieron las clases hasta regresar a las aulas presenciales (Crawford et al., 2020). El desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha generado cambios en las actividades de las personas, siendo la educación beneficiada. Esta que se desarrollaba en el aula (conocida como tradicional) ha dado un salto vertiginoso a la educación ubicua (conocida como el

aprendizaje en cualquier lugar, en cualquier momento) (Báez y Clunie, 2019). Se describe la ubicuidad del aprendizaje y la rúbrica como instrumento de evaluación de los productos académicos elaborados por los estudiantes noveles del Programa de Estudios Generales del Área Ciencias Jurídicas 2020-2-Recuperación — Universidad Nacional Mayor de San Marcos (en adelante UNMSM) en temporada Covid 19.

Marco teórico

El caso de la educación virtual en las universidades en el Perú y de la región sudamericana en temporada Covid 19, se ha modificado al identificar como los gobiernos han levantado las restricciones sanitarias generando en los estudiantes retornar a sus centros laborales con la diferencia de estar conectados desde sus aparatos móviles la cual llamaremos "ubicua", pues la realizan los estudiantes en red en el lugar o momento donde estén disponibles en línea (Ríos, 2020).

Según Zapata-Ros (2015) el aprendizaje es el "proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores" (p. 73), entonces se entiende al ser humano como sujeto de aprendizaje de manera personalizada o en grupo (Velandia-Mesa et al., 2017). Estas investigaciones que se pretenden ahondar, localizadas en revistas académicas especializadas, han tenido un proceso de desarrollo evolutivo para describir las Teorías de la Ubicuidad del Aprendizaje o "ubiquitous learning / u- learning", pues es el resultado de la influencia de dos enfoques: el aprendizaje continuo (donde el estudiante busca empoderarse tratando de buscar su propia forma de aprendizaje apoyándose en la actualidad en la tecnología) y el aprendizaje personalizado / adaptativo (donde el estudiante busca las maneras de que su aprendizaje sea significativa, es decir adaptarse a los sucesos) (Velásquez y López, 2021).

Se busca que el aprendizaje ubicuo o móvil sea realmente beneficioso para los estudiantes universitarios, evitando así su deserción, pues encontramos factores perjudiciales como la conectividad, la falta de control de los docentes, la adquisición de un equipo móvil, entre otros (Mesquita et al., 2018). En el cuarto lustro del siglo XXI, los universitarios construyen su conocimiento en grupo con el apoyo de la tecnología usando aplicativos los conduce conforme a su contexto. Este nuevo enfoque centrado en ellos mejora la ubicuidad del aprendizaje, resalta el trabajo en equipo y obtienen excelentes resultados en su producción académica (Martínez et al., 2020).

Metodología

La investigación fue nivel descriptivo; tipo ex post facto; y con modalidad de estudio de caso. Fue nivel descriptivo porque se verifico el uso de la rúbrica analítica como instrumento de evaluación del producto del curso denominado podcast en Estudios Generales del Área de Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales en el ciclo 2020 II de recuperación. Fue ex post facto porque describió en retrospectiva las acciones realizadas por los sujetos involucrados en la investigación (Hernández y Mendoza, 2018) en la gestión de la evaluación entre los docentes y dicentes quienes intervinieron. Al mismo tiempo, la modalidad de estudio de caso seleccionó a un curso electivo de Estudios Generales de la UNMSM.

La muestra quedó conformada por 4 docentes (2 varones y 2 mujeres) quienes aplicaron el aprendizaje ubicuo a 322 estudiantes subdivididos en 189 varones y 133 mujeres en el curso Proceso Cultural Andino del Área de Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales. Se utilizó la técnica de evaluación escrita para evaluar el producto académico denominado podcast. El instrumento fue la rúbrica analítica del curso en cuestión.

Los estudiantes fueron sometidos a una serie de trabajos académicos con sus respectivas rúbricas de la cual se detalla a continuación:

Se estableció que la presentación del primer producto denominado foro conforme a los protocolos de la UNMSM en el programa de Estudios Generales ciclo 2020 II de recuperación en la experiencia curricular denominada Proceso Cultural Andino. La rúbrica analítica evaluó si cumplía las cinco condiciones establecidas por la universidad como eran: *Participación*, en su puntaje más alto evaluaba una o más intervenciones que además de ajustarse al tema, reflejan conocimientos de varias asignaturas. *Corrección ortográfica*, consideró puntaje alto en no cometer ninguna falta de ortografía, así como redacción cuidada y exposición clara de las ideas. *Coherencia*, se estipuló exposición de las ideas organizada, cuidada y clarificadora elaborando ejemplos. *Estructura y orden* donde se estipuló contestar correctamente y argumentar generando aportaciones las cuales motivan interés; y pertinencia por la cual aporta bibliografía pertinente, actualizada y referenciada conforme a protocolo institucional.

Se evaluó en base a la rúbrica analítica, es decir, se consideró calificaciones que iniciaban desde nulo 0; deficiente 1; regular 3; y excelente 4 conforme a los

requerimientos de estudiantes del pregrado de Estudios Generales en UNMSM. En el desempeño se ha considerado el explicar la diversidad cultural considerando sus contrastes naturales con asertividad en medio de la pandemia. Asimismo, el plagio (Muñoz, Espiñeira y Pérez, 2021) ha sido considerado negativo en cualquiera de sus formas las cuales anula la participación del estudiante. En el foro se orientó que iniciaban con una introducción en su párrafo la cual estaba basada en que deseaban expresar en la integridad de su participación. Luego, la segunda oración podía usar un argumento teórico o practico para sustentar su idea central. Finalmente, el cierre o conclusión era categórico sobre su idea central sin considerar otros elementos por la dirección del foro sobre una temática especifica.

Luego, el segundo producto denominado cuadro comparativo tuvo elementos innovadores dentro del protocolo de la universidad conforme al contenido transversal de responsabilidad social por su trabajo desde un enfoque teórico a su difusión en redes sociales para beneficio de poblaciones vulnerables. La segunda rúbrica analítica evaluó si cumplía las cinco condiciones establecidas por la universidad como eran: Profundización del tema, en el cual se estipulaba la descripción clara y sustancial del cuadro y buena cantidad de detalles; Aclaración sobre el tema se evaluó si el cuadro bien organizado y claramente presentado, así como de fácil seguimiento. Alta calidad del diseño, el cuadro es sobresaliente y atractivo cumpliendo los criterios de diseño planteados, sin errores de ortografía; Elementos propios del cuadro comparativo se evaluó si los temas centrales se ubicaron en la columna izquierda y en correcto orden y en la parte superior se colocaron las variables y la información fue acertada; y Presentación del cuadro comparativo fue hecha en tiempo y forma, además se entregó de forma pulcra en el formato pre establecido (digital).

Se evaluó en base a la rúbrica analítica, es decir, se consideró calificaciones que iniciaban desde deficiente 0; regular 2; y excelente 4. Se estudiantes agregaron elementos gráficos como fondo o colores para su presentación final. En el desempeño se consideró el comparar con asertividad, los logros alcanzados en el periodo lítico y en el periodo arcaico en el Proceso Cultural Andino. En el cuadro comparativo se orientó revisaran categorías iguales o equivalentes para determinar en forma biunívoca las semejanzas o diferencias entre las dos categorías o elementos a comparar. Se

recomendó como mínimo tres y máximo ocho categorías por semejanza u oposición para hacer entretenido las futuras disertaciones en el aula virtual.

El tercer producto denominado infografía generó la tercera rúbrica en la cual se indicaba que los gráficos estuvieran concatenados con las categorías epistemológicas de su formación conforme a la competencia transversal de liderazgo desde la metodología just in time. La tercera rúbrica analítica evaluó si cumplía las cinco condiciones establecidas por la universidad como eran: *claridad* de los conceptos, se usó adecuadamente palabras claves, asimismo, las palabras e imágenes poseen claridad en sus asociaciones; *exposición de ideas centrales*, es decir, la composición evidencia las ideas centrales; *uso de imágenes y colores*, es decir, utiliza como estímulo visual imágenes para representar los conceptos. El uso de colores contribuye a asociar y enfatiza en los conceptos; *énfasis o asociaciones* se usó los colores e imágenes y el tamaño de las letras identificando los conceptos destacables y sus relaciones; y Redacción, ortografía, puntuación y gramática, es decir, no hay falta de ortografía ni errores de puntuación, tipográficos o gramaticales.

Se evaluó en base a la rúbrica analítica, es decir, se consideró calificaciones que iniciaban desde insuficiente 1; adecuado 2; bueno 3; y excelente 4. En el desempeño se consideró el resumir ideas principales acerca de la importancia de los tipos de cultivo, la pluriculturalidad y el multilingüismo en el proceso cultural andino con asertividad. Se orientó en la infografía el usar canvas por ser una herramienta de acceso abierto en versión libre sin costo, además utilizaron otros aplicativos que ellos dominaban por sus teléfonos. La rúbrica al no ser exclusiva y excluyente y bajo el principio de libre catedra que existe en la UNMSM se otorgó apertura a la dinámica de herramientas que ellos manejaban por ser el medio para el resultado estipulado en el silabo.

El cuarto producto estuvo enmarcado en el resumen el cual se elaboró cuatro veces por estar enfocado en las técnicas utilizadas en la elaboración de artículos científicos como ocurre en Scielo o Scopus conforme a la competencia transversal de investigación. La cuarta rúbrica analítica evaluó si cumplía las cinco condiciones establecidas por la universidad como eran: *Profundización del tema*, se describió clara y sustancialmente del tema y buena cantidad de detalles; *Aclaración sobre el tema*, se elaboró resumen bien organizado y claramente presentado, así como de fácil seguimiento; *Alta calidad del diseño*, se redactó resumen sobresaliente y atractivo el cual cumple los criterios de

diseño planteados, sin errores de ortografía; *Elementos propios del resumen*, se elaboró resumen breve y las ideas se relacionaron entre sí en un solo texto. Solo fueron plasmadas las ideas más importantes; y Presentación del resumen la cual fue hecha en tiempo y forma, además se entregó de forma limpia en el formato pre establecido (digital).

Se evaluó en base a la rúbrica analítica, es decir, se consideró calificaciones que iniciaban desde deficiente 0; regular 3; y excelente 4. En el desempeño se consideró el resumir idóneamente las manifestaciones culturales y forma de organización la sociedad desde Caral hasta los incas con asertividad. Se orientó la redacción del resumen hacia la redacción de 250 palabras por tener las características de oración de inicio, dos oraciones de tipo argumentativo y una oración de cierre en su documento en formato PDF para ser adscrito en la semana de evaluación que corresponde en plataforma institucional.

El quinto producto estuvo enmarcado en la elaboración del podcast (Ifedayo, Ziden e Ismail, 2020) el cual fue el examen final en base a un tema del silabo del ciclo del Proceso Cultural Andino. La quinta rúbrica analítica evaluó si cumplía las cinco condiciones establecidas por la universidad como eran: *Contenido*, se expresó ordenadamente, siguiendo una estructura clara en el audio. La duración del pódcast ronda los 5 minutos; *Expresión oral*, se expresó con una fluidez y un ritmo adecuado (1). La exposición fue clara (2). La entonación (3) y la vocalización (4) fueron correctas; Interés, el pódcast atrajo la atención por la originalidad por la que ha sido creado y resulta divertido o interesante. Entretiene al público y mantiene su interés; Formato y calidad el pódcast tuvo un título interesante, acorde con el tema tratado. El sonido tuvo buena calidad y el volumen al que se ha grabado fue correcto; y Puntualidad en la entrega se ajustó al tiempo indicado.

Se evaluó en base a la rúbrica analítica, es decir, se consideró calificaciones que iniciaban desde necesita mejorar 0; regular 2; bueno 3; y excelente 4. En el desempeño se consideró el resumir idóneamente las manifestaciones culturales y forma de organización la sociedad desde Caral hasta los incas, con asertividad. En el desempeño considerado fue el presentar eficazmente su podcast ate sus compañeros en forma virtual. El podcast ayudo a elaborar un pensamiento crítico (Vendrell, Morancho &

Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en

Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)

Rodríguez, 2020) conforme al perfil del ingresante de Estudios Generales por buscar

soluciones ante un tiempo reducido y mínimo acceso a internet después de clases.

Resultados

Según el resultado final el producto del Registro de Calificaciones Finales fue la

evidencia la aplicación de las rúbricas para evaluar el trabajo sincrónico y asincrónico

en el curso de Proceso Cultural Andino, pues la investigación genera un punto de inicio

para los docentes al momento de colocar la nota a sus estudiantes, lo que le permitió ser

más objetivo y evitar las quejas de parte de ellos, de esta manera se apertura la reflexión

pedagógica sobre el tema de ubicuidad del aprendizaje en los universitarios noveles.

Los estudiantes del primer ciclo de Estudios Generales del Área de Humanidades,

Ciencias Jurídicas y Sociales en el ciclo 2020 II, mostraron una calificación excelente

en los productos académicos elaborados en un contexto de aprendizaje ubicuo, el interés

del estudio fue producto en esta temporada de pandemia Covid, 19, donde se observó la

adaptación de los estudiantes, siendo la deserción mínima.

De igual manera los cambios en UNMSM influenciada por diferentes factores

coyunturales, entre ellos el incremento significativo en empleo las TICs, lo cual incidió

en el alumnado para un mundo competitivo del siglo XXI. Los cambios modificaron la

manera de fortalecer el aprendizaje, haciéndose, por su significancia personal

dominando su espacio-tiempo conforme al cumplimiento de la evaluación del

aprendizaje ubicuo y superficial a la vez, pues trata de entregar todo lo que le solicitan

los docentes para ser evaluados, mostrándose dispuesto al aprendizaje ubicuo (Díaz-

García et al., 2020).

Discusión

En esta sección se constató la percepción de la ubicuidad del aprendizaje en los

estudiantes noveles del Programa de Estudios Generales del Área Ciencias Jurídicas

2020-2-Recuperación – UNMSM en temporada Covid 19. La coyuntura del 2020 y la

labor que efectuada por los estudiantes desde un sistema de evaluación con rúbricas, en

beneficio de los estudiantes se resaltó en esta experiencia

Lagos y Garcés (2020) manifestaron que el uso de herramientas y plataformas digitales

(TICs) fomentan y benefician el Aprendizaje Ubicuo por parte del estudiante,

principalmente porque en estos momentos de pandemia se han visto afectados

ISBN: 978-84-1122-631-8

económicamente y a su vez forzados a seguir sus estudios de manera virtual, por ello implicó una nueva forma de aprendizaje donde la conectividad y el manejo de los aparatos móviles fue importante en el cumplimiento de las obligaciones académicas. Se generó autonomía manejando información a través de Dropbox, Onedrive, Gdrive, etc, al recurrir al visualizar tutoriales, herramientas de presentaciones como Canva, Prezi, etc. y también desarrolló estrategias para el trabajo en equipo con la creación de plataformas virtuales como Blackboard, Zoom, Meet, Teams, etc) propio en cada universidad. Los promedios finales lo demuestran con notas de 16 (1,8%), 17 (12,7%), 18 (43,6%), 19 (30,9%) y 20 (9,1%).

Los resultados de la evaluación del aprendizaje ubicuo en los sujetos de estudio de la universidad seleccionada, fueron reflejados en sus altas calificaciones en evaluación continua 1, evaluación continua 2, evaluación parcial y evaluación final lo cual conllevó al promedio final. Las rubricas determinaron cumplimiento alto en sus trabajos colaborativos desde software libre recomendado o que ellos ya manejaban por sus teléfonos móviles. Las dificultades halladas como conectividad fueron solucionadas por ellos mismo lo cual reflejó habilidades sociales para resolver problemas con riesgo calculado dado que estaban en sus respectivos hogares los cuales no estaban acondicionados para salas de estudio individual.

En segundo lugar, la ubicuidad del aprendizaje en los sujetos de estudio fue reflejada como baja en número menor por sus notas en el curso lo cual conllevó al promedio final por encima de 15. Así tuvieron problemas de edición o presentación oportuna al interior de cada grupo de trabajo académico, sin embargo, subsanaron antes de la entrega final. En cada sesión se adscribía en plataforma meet los materiales por tanto usan la metodología just in time por hacer los productos antes de los plazos establecidos.

En tercer lugar, la ubicuidad del aprendizaje en los sujetos de estudio fue reflejada como construcción individual y reforzada por la producción colectiva de cada producto alta por sus notas en evaluación continua 1, evaluación continua 2, evaluación parcial y evaluación final lo cual conlleva al promedio final. Fue individual porque requiere cumplir con los conocimientos mínimos del curso combinado con habilidades de uso software como canvas para organizadores gráficos, anchor para elaboración de podcast, entre otros. También, fue colectiva porque se requirió establecer consensos y efectuar mejora continua los cuales se cumplieron en los textos en cada producto académico.

El capítulo de libro apertura la visión de la universidad post-pandemia, pues las

calificaciones demostraron a los universitarios totalmente adaptados al cambio. Las

universidades en el Perú y el mundo han hecho frente al problema de emergencia

sanitaria, los cambios en la enseñanza aprendizaje fueron notarios tanto para el docente

y en especial para los estudiantes.

Primero la ubicuidad del aprendizaje en los estudiantes noveles del Programa de

Estudios Generales del Área Ciencias Jurídicas 2020-2-Recuperación fue reflejada

como alta por sus notas en evaluación continua 1, evaluación continua 2, evaluación

parcial y evaluación final lo cual conlleva al promedio final.

Segundo la ubicuidad del aprendizaje en los estudiantes noveles del Programa de

Estudios Generales del Área Ciencias Jurídicas 2020-2-Recuperación fue reflejada

como baja en número menor por sus notas en el curso lo cual conlleva al promedio final

por encima de 15.

Conclusiones

Tercero la ubicuidad del aprendizaje en los estudiantes noveles del Programa de

Estudios Generales del Área Ciencias Jurídicas 2020-2-Recuperación fue reflejada

como construcción individual y reforzada por la producción colectiva de cada producto

alta por sus notas en evaluación continua 1, evaluación continua 2, evaluación parcial y

evaluación final lo cual conlleva al promedio final.

Por lo tanto, a los estudiantes del ciclo Estudios Generales, fue necesario potenciar sus

habilidades en el manejo de las TICs, por las demandas en la gestión de información

virtual entre compañeros de red y futuros profesionales de la Ciencias Jurídicas.

Referencias

Báez, C. y Clunie, B. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. RIED. Revista

Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(1), pp. 325-344.

doi:http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22422

Crawford, J. et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period

digital pedagogy responses. Journal of Applied Learning & Teaching. 3(1), 9-

28. DOI: https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7

ISBN: 978-84-1122-631-8

- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. y Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Interamericana Editores. Ciudad de México
- Herrera Mesa, S.R. (2019). Directores escolares para la sociedad del conocimiento. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio y C. Guzmán (Coords.), *Talento*, investigación y socioformación (pp. 197-2016). Mount Dora (USA): Kresearch. doi: 10.24944/9781945721304.
- Ifedayo, A., Ziden,, A. y Ismail, A.. (2020) Mediating effect of behavioral intention on podcast acceptance. *Educ. Inf. Technol.* 1-28.
- Lagos, G. y Garcés, E. (2020). Aplicación del U-learning en la educación superior del Ecuador frente al covid 19. *INNOVA Research Journal*, 5 (32), 19-32. **DOI:** https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1674
- Martínez, G., Santos, J., Leal, E., & Hernández, A. (2020). Liderazgo transformacional en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, *34*(2), 1-15. http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1920
- Mesquita, S., Teixeira, A. y Lima, G. (2018). A atualidade de aplicativosdigitaismóveis para aprendizadode língua inglesa, Revista Educação e Linguagens, 7 (13), 180-191. http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/325/23
- Muñoz, J., Espiñeira, E, y Pérez, M. (2021). Medidas para combatir el plagio en los procesos de aprendizaje. *Educación* XX1, 24 (2), 97-120. https://doi.org/10.5944/educXX1.28341
- Quintana, B., Parra, C. y Riaño, J. (2016). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), 81-100. DOI: 10.22395/angr.v15n30a4

- Ríos, C. (2020). COVID-19 y Educación Superior Universitaria Pública del Perú. Revista Clake Education. 1 (2), 1.

 http://revistaclakeeducation.com/ojs/index.php/Multidisciplinaria/article/view/16/5
- Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F. y Martinez-Segura, M. (2017). Formative Research in Ubiquitous and Virtual Environments in Higher Education. *Comunicar*, XXV (51), 9-18. doi: https://doi.org/10.3916/C51-2017-01
- Velázquez, B., & López, R. (2021). Análisis crítico del concepto "aprendizaje ubicuo" a través de la Cartografía Conceptual. *Revista de Educación a Distancia* (*RED*), 21(66), 1-28. https://doi.org/10.6018/red.430841
- Vendrell, M. & Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. Revista De La Educación Superior, 49 (194), 9-25.

http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121

CAPÍTULO 4

PRÁCTICAS DIRECTIVAS EN ESCUELAS DE ALTA EFICACIA UBICADAS EN CONTEXTOS VULNERABLES

Cristóbal C. Ramón Mac, Rubí S. Peniche Cetzal, Victoria E. Gutiérrez Marfileño.

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Email: ccrmac@gmail.com

Introducción

La marcada desigualdad social, debido al incremento de los índices de pobreza y pobreza extrema, ha sido una de las características en América Latina, como lo apunta la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020). Esta situación ha generado graves dificultades para el desarrollo integral de la población de esta región, como sucede en el área educativa, donde los estudiantes no logran obtener los resultados académicos esperados (Villafuerte, 2019). Debido a que México comparte muchos de los problemas característicos del contexto latinoamericano, su Sistema Educativo enfrenta retos similares en los diferentes tipos, niveles, modalidades y opciones en los que ofrece educación para sus ciudadanos, a lo que se aúnan las nuevas demandas en los escenarios globales y las disposiciones de organismos nacionales e internacionales.

En lo que respecta a la Educación Media Superior (EMS, equivalente al nivel bachillerato impartido en otros países), estas situaciones se intensifican, ya que se trata de un servicio educativo segmentado y complejo, lo que se refleja en la calidad que ofrecen los subsistemas, y que tiende a reproducir las desigualdades sociales (INEE, 2018). Se puede considerar que la EMS es inequitativa, ya que en algunos subsistemas y planteles los recursos son escasos o diferenciados en comparación con otros, lo que limita que los estudiantes puedan obtener un mejor aprovechamiento académico. Esta situación es aún más evidente en aquellos planteles ubicados en contextos vulnerables.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), la EMS que se ofrece en este tipo de zonas son la Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), los Telebachilleratos y los Telebachilleratos Comunitarios (TBC), a cuyos planteles acude la mitad de los estudiantes de las

localidades rurales. Este tipo de escuelas es el que cuenta con menos recursos materiales, de infraestructura y de planta docente (INEE, 2018). De estos subsistemas mencionados, el TBC surgió como parte de las acciones gubernamentales para ampliar la cobertura total y elevar el nivel educativo en aquellas zonas en las que, por diversos motivos, los jóvenes no pueden acceder a un plantel convencional. El TBC ofrece sus servicios en lugares con altos índices de marginación, que carecen de servicios públicos y donde los ingresos económicos de la población están por debajo de la línea de bienestar (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2013). La mayoría de estos planteles no cuenta con espacios escolares propios y por ello funcionan en las instalaciones prestadas por las escuelas telesecundarias (otro servicio educativo para comunidades en desventaja social, pero más establecidas en infraestructura).

Otra característica de esta propuesta educativa es que, en ella, mayormente labora una planta de tres docentes, quienes son considerados como facilitadores del aprendizaje y cumplen una función de acompañamiento y tutoría estudiantil (Weiss, 2017); en muchas ocasiones, uno de los tres profesores cumple también la función de director, duplicando así sus funciones y responsabilidades. De acuerdo con Krüger (2020), las desigualdades sociales son evidentes debido a la falta de docentes, la cantidad y calidad de infraestructura, y esto repercute en los puntajes a alcanzar por parte de los alumnos (OCDE, 2019).

El ejercicio de la función directiva en estos contextos exige competencias para gestionar recursos y emprender estrategias que permitan enfrentar tanto los problemas propios de la vida institucional, como los contextuales que impactan en las escuelas (INEE, 2018), lo que destaca la relevancia del trabajo de los directores escolares como líderes, más tratándose de escuelas cuyas condiciones y contextos están marcados por la inequidad, la desigualdad y la vulnerabilidad, como sucede en el ámbito mexicano.

Como tema de investigación, el liderazgo ha sido ampliamente estudiado. Entre las conclusiones derivadas de las investigaciones realizadas se ha llegado a establecer que este guarda una relación directa con la educación de calidad ofrecida en los planteles escolares (Leithwood, 2009), reconociendo el potencial que representa para los sistemas educativos. En tanto líderes, los directores escolares requieren desarrollar una serie de prácticas que los lleven al logro efectivo de sus funciones. De entre las diferentes propuestas de prácticas de liderazgo, se encuentran las de Horn (2013),

Hallinger (2012), Leithwood et al. (2006) y Stoll y Fink (1999), cuyo análisis permitió

identificar elementos en común, que fueron integrados en seis categorías de prácticas

generales de liderazgo escolar: motivar al personal docente; establecer la visión;

establecer objetivos; gestionar lo pedagógico; rediseñar la organización; y promocionar

el desarrollo del personal.

En el bachillerato mexicano, dado que es un tipo escolar desigual, se requiere de

líderes que encaminen a los centros escolares a mejores resultados, aun con las

condiciones a las que se enfrenten. Por ello, es relevante preguntarse cómo le hacen

aquellas escuelas que consiguen buenos resultados a pesar de sus condiciones; o, de

manera específica, qué hacen los directivos para que sus escuelas logren resultados

considerables aun en condiciones de vulnerabilidad.

Ante lo anterior y por la importancia que reviste el desempeño de las funciones

de los directores escolares para el éxito de sus planteles, sobre todo de aquellos que lo

hacen en zonas donde predomina la desigualdad social, característica en México, el

objetivo por alcanzar en esta investigación es identificar las prácticas de liderazgo de

directivos escolares de Telebachilleratos Comunitarios de alta eficacia en el estado de

Aguascalientes, México, los cuales se caracterizan por estar en contextos de

vulnerabilidad.

Método

Esta investigación se enmarca en un estudio macro sobre un Modelo de mejora

de la eficacia en educación media superior; el estudio se realizó con base en un método

mixto y un diseño secuencial explicativo (Creswell, 2014). Se realizaron dos

acercamientos; en el primero, de carácter cuantitativo, se estableció el nivel de eficacia

escolar de los centros de EMS escolarizados del estado de Aguascalientes, México, a

través de modelos jerárquicos lineales (HLM por sus siglas en inglés). Y el segundo fue

con base en un acercamiento de tipo cualitativo, con entrevistas semiestructuradas

dirigidas a los actores de los centros escolares.

En la primera etapa (cuantitativa), para la selección de los centros de alta y baja

eficacia en EMS, se retomaron las puntuaciones obtenidas a lo largo de seis años (2012-

2017) de la prueba censal EXANI II² y se desarrollaron modelos multinivel,

² El Examen Nacional de Ingreso (EXANI II) es una prueba diseñada por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) y es administrada por el Instituto Estatal de Aguascalientes

administrada a los estudiantes que cursaban el sexto semestre de bachillerato en Aguascalientes, México. En la etapa referida, se identificaron 20 planteles categorizados como altamente eficaces y 24 con baja eficacia (dentro de esta misma selección y en lo que respecta al subsistema de TBC se identificaron 5 escuelas de alta eficacia y 3 de baja eficacia). Para el presente estudio fueron seleccionados tres planteles con alta eficacia escolar, que presentaron puntuaciones mayores a las esperadas de acuerdo con su contexto y en comparación con escuelas que guardan características similares.

La etapa cualitativa del proyecto fue bajo un diseño de estudio de casos de tipo colectivo; se empleó la entrevista semiestructurada, la cual permitió obtener información de forma oral y personalizada de los diferentes actores por escuela: tres docentes (nueve en total), un director escolar (tres en total) y un supervisor por escuela (tres en total). Las dimensiones en la cuales se basó la guía fueron las planteadas por Horn (2013), Hallinger (2012), Leithwood et al. (2006) y Stoll y Fink (1999), mencionadas previamente. Estas sirvieron para el proceso de categorización y segmentación de la información recolectada. Los datos fueron transcritos, sistematizados y analizados, empleando el software especializado NVivo. Se garantizó el anonimato de los informantes y los planteles.

Resultados

En la tabla 1, se expresa la existencia o ausencia de las prácticas efectuadas por los responsables de los TBC participantes; el 🗸 alude a la presencia de las prácticas y los - representan su ausencia.

Tabla 1

Prácticas de liderazgo en TBC de alta eficacia escolar

Plant el	Actor	Motivar al personal docente	Establec er la visión		Gestionar lo pedagógico	Rediseñar la organizació n	Promocionar el desarrollo profesional
A	Profesore s	✓	✓	✓	-	-	✓
	Directivo	\checkmark	✓	✓	✓	\checkmark	_
	Superviso	✓	✓	✓	✓	✓	✓

(IEA). Dicha prueba es obligatoria para todos los estudiantes que cursan el último semestre de bachillerato en cualquiera de sus modalidades. La importancia de este instrumento radica en dos elementos: los puntajes que los alumnos obtienen y el cuestionario adjunto a la prueba que recoge información contextual.

	r							
В	Profesore s	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Directivo	\checkmark	\checkmark	\checkmark	-	\checkmark	\checkmark	
	Superviso r	✓	\checkmark	✓	✓	✓	✓	
С	Profesore s	✓	✓	✓	-	-	-	
	Directivo	\checkmark	\checkmark	\checkmark	\checkmark	\checkmark	\checkmark	
	Superviso r	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Fuente. Elaboración propia.

En los siguientes apartados se presentan los resultados para cada una de las prácticas, en tanto categorías generales, así como prácticas más específicas dentro de cada una ellas.

Motivar al personal docente

Los informantes de los tres planteles consideran que los directores motivan a los docentes que laboran en las escuelas. Una evidencia de esta práctica es que:

[...] el director siempre nos motiva, tiene una actitud de servicio y quiere que hagamos lo mejor. Siempre nos recuerda el trabajo en equipo, logra que la jornada sea llevadera (TBCCGD-1).

Adicionalmente, dentro de esta práctica se identificaron dos aspectos más específicos que motivan al personal, entre los que están: procurar la cultura de dinámica colaborativa entre los docentes y el directivo; así como el compromiso con el proyecto escolar. El trabajo del docente requiere de una motivación constante, considerando que esto puede ayudar a desempeñar una mejor labor, como bien señala Leithwood et al. (2006). Ante lo expuesto, el factor motivacional resulta fundamental en aquellas escuelas cuyos contextos sociales y económicos son complicados, ya que estas condiciones pueden llegar a obstaculizar el desempeño académico de los alumnos.

Establecer la visión

En los tres planteles se identifica un pensamiento estratégico en cuanto a la planeación que llevan a cabo, el cual es compartido por la comunidad escolar y que, además, genera un pensamiento optimista acerca del futuro del centro escolar:

Veo a mi escuela en un futuro con grandes logros... es cierto que esto no es ni

será fácil, pero vamos mejorando poco a poco, y seguiremos en esto

(TBCCDCD-3).

En esta categoría general, también se registraron dos prácticas específicas que

permiten lograr una visión que guía esfuerzos, objetivos y trabajo: (a) proponer una

visión del centro, que comparten tanto profesores como líderes; y (b) reconocer el

trabajo y capacidades de los docentes. Establecer la visión de la escuela permite crear

un ideal de aquello en lo que los actores escolares quieren que se convierta su centro

educativo en el largo plazo (Cortés, 2019). En el caso de las escuelas situadas en

contextos vulnerables, una visión más integral y que atienda las necesidades específicas

de cada plantel, de cada estudiante, resulta fundamental.

Establecer objetivos

Todos los informantes mencionaron la existencia de acciones o estrategias para

establecer objetivos, incluso más allá de los propuestos por la Coordinación de

Telebachilleratos, que es la instancia que genera las pautas para ello.

Las reuniones de trabajo no son fáciles, pero tratamos de acordar metas claras...

siempre pensando en lo mejor para los jóvenes y la escuela (TBCCDGD-2).

En el plantel B, los participantes reconocen que no siempre es fácil acordar lo

que se debe trabajar, por ser todos diferentes, pero que el trabajo conjunto permite

integrar o comprender de mejor manera la diversidad de opiniones, con la participación

de los directivos, los docentes y estudiantes, quienes aportan en el logro de los objetivos

establecidos (Poma & Sánchez, 2020).

Gestionar lo pedagógico

Gestionar lo pedagógico implica que el director apoye a los profesores a precisar

o ampliar sus formas de pensar en relación con su práctica profesional, a manera de

mediación del aprendizaje. En cuanto a esta categoría se presentó divergencia de

opiniones, ya que tanto en el plantel A como en el C, los profesores no reportaron la

realización de esta práctica de liderazgo, lo mismo que expresó el directivo del plantel

B. Lo anterior significaría que esta práctica es reducida en cuanto a su realización.

ISBN: 978-84-1122-631-8

En opinión de los otros dos directivos, si bien no manifiestan abiertamente enfocarse en la gestión de lo pedagógico, consideran que como parte de esta práctica ellos depositan su confianza en los docentes:

...prefiero dejar libre al profesor sin llegar a presionarlo... creo que ahí está la parte profesional y el desarrollo de su creatividad... (TBCCGD-2).

Por su parte, los profesores argumentan no requerir de la intervención del directivo para su trabajo en el aula, se sienten totalmente autónomos para ello. Es necesario tener en cuenta que este actuar por parte de los directivos, posiblemente se deba a la edad y antigüedad del profesor en el centro escolar, o en otros casos, al tipo de contratación laboral que tenga el docente:

Claro está en que tengo maestros a quienes no puedes ordenarles... ya tienen un tiempo largo por aquí (TBCCGD-1).

Con el comentario anterior es posible establecer que la libertad de cátedra que se le otorga a los profesores es una cuestión que va más allá de una decisión por parte de los directivos, pues en ella parecen estar implícitos también aspectos gremiales o contractuales que deben ser respetados, para así evitar conflictos, más que la intención de los directores por apoyar y respaldar el quehacer pedagógico de los profesores en las aulas. Esto es consistente con lo reportado por Ritacco y Amores (2019), quienes expresan que "el hecho de que la dirección escolar quiera intervenir en procesos pedagógicos es una situación compleja, fruto de una inercia histórica y cultura escolar" (p. 398), debido a que lo pedagógico no es considerado un proceso compartido por el profesorado.

Rediseñar la organización

Con base en las expresiones de los informantes, el reorganizar el centro escolar es una característica de los directivos de los tres centros escolares. De manera más puntual, la existencia de una vinculación con el entorno es una forma en la que se presenta; en los tres planteles se manifestaron actividades referentes al establecimiento de vínculos con otras instituciones, organizaciones gubernamentales y empresas para conseguir apoyos económicos o materiales:

[...] cuando tenemos festivales o eventos, las flores o decoraciones nos la

patrocinan el ayuntamiento o a veces la iglesia. Igual una bocina que nos dio la

Cámara de Comercio (TBCCGD-2).

Es relevante destacar que la vinculación con el entorno que procuran las escuelas

implica una relación de mutuo beneficio, lo que permite que este tipo de interacción se

mantenga y fortalezca. Se resalta que el directivo del plantel A promueve un ambiente

de trabajo colaborativo entre los miembros del centro escolar; además, los docentes son

involucrados en la toma de decisiones, así como en las responsabilidades que impliquen

dichas acciones.

Promocionar el desarrollo profesional

En cuanto a esta práctica, los directivos suelen mantener comunicación frecuente

con los docentes en cuanto a cursos y programas de capacitaciones ofrecidos por

instancias encargadas de dicha tarea o externas a la institución. Los profesores

expresaron motivación para mejorar de manera continua su quehacer docente, aunque

reconocen que esto no siempre es fácil por la falta de tiempo ante su "carga" docente:

Siempre queremos actualizarnos, la información nos llega... no siempre

tenemos tiempo para ello. Si son obligatorios, ¡ni hablar! (TBCCGD-1).

Sin embargo, los profesores del plantel C expresaron la ausencia de acciones

correspondientes a esta práctica, aunque aludieron que esto no se debe a la falta de

interés de la directiva, sino a que esta procura que sean ellos quienes asuman la decisión

de participar o no en los cursos de actualización:

[...] sabemos que la actualización es importante, y que debemos hacerlo, la

directora nos envía la información, pero no nos obliga o presiona. Yo creo que

es parte de esa libertad que nos da (TBCCGD-2).

Aunque los docentes del plantel C indicaron que no se presenta esta práctica, sus

comentarios indican que existen elementos vinculados con ella. Podría asumirse que la

no imposición para participar en cursos de actualización es lo que influye en tal

percepción.

Con base en lo anterior, el desarrollo profesional del personal docente es el

reflejo de las habilidades del líder para lograr que sus miembros potencialicen sus

capacidades. De acuerdo con Cifuentes y Cárdenas (2020), en los contextos rurales, las

ISBN: 978-84-1122-631-8

prácticas directivas efectivas favorecen en gran medida el desempeño de los docentes, lo que incide en la mejora de la calidad educativa.

Discusión y conclusiones

Las características diversas de las escuelas condicionan el trabajo que se realiza en ellas, impactando en los resultados de los estudiantes. En el caso de los TBC, aun en condiciones adversas, existen planteles que logran obtener resultados favorables, por arriba de los esperados. Un factor relacionado con la eficacia de bachilleratos es el desempeño de las funciones y tareas que corresponden a los líderes escolares (Luzarraga, 2019). Para Álvarez et al. (2016), el liderazgo permite que las instituciones educativas logren una mejor gestión al fomentar la participación de los actores de la comunidad escolar, lo que permite que las escuelas asuman su papel ante los entornos actuales, más demandantes y dinámicos. Esto cobra mayor relevancia cuando este tipo de desempeño es realizado en contextos de vulnerabilidad, sobre todo porque se "contribuye a atenuar y revertir las grandes condiciones de inequidad [...] de un extenso sector de la población", como lo manifiestan Rodríguez, Acosta y Torres (2020, p. 16).

Si bien hay discrepancia de opinión por parte de algunos informantes en cuanto a algunas prácticas, como lo son gestionar lo pedagógico, procurar un rediseño de la organización, así como promocionar el desarrollo profesional, existe un grado de concordancia que permite identificar patrones comunes de acción.

Es importante remarcar las condiciones de muchos de los TBC: la carencia de instalaciones propias, lo que conlleva a que funcionen a contra turno; la sobre carga laboral de los docentes donde, en algunos casos, uno de ellos asume, como función adicional, ser el responsable del plantel; una capacitación insuficiente; y las condiciones propias del entorno social donde se ubican (Weiss, 2017). Así también agregar que, pese a lo anterior, el trabajo de los directivos de los centros escolares estudiados ha sido fundamental, como podría llegar a serlo en otros planteles marcados por las desigualdades, inequidades y falta de oportunidades y recursos. Por lo que se considera importante señalar lo referido por Guzmán (2017), acerca de las escuelas del Sistema Educativo Mexicano, en donde existen elementos y planteamientos que favorecen o limitan el desarrollo del liderazgo en la función directiva; lo que invita a reflexionar en cuanto a la formulación de las políticas educativas y las consideraciones para su

implementación, con el propósito de llegar más allá de lo meramente discursivo, y lograr identificar lo que funciona y lo que debe ser mejorado.

Referencias

- Álvarez, J., Torres, A. & Chaparro, E. (2016). Diagnóstico del liderazgo educativo en las Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 51-68. http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.206881.
- Cifuentes, J. E. & Cárdenas, H. I. (2020). Mejoramiento de las prácticas de enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (61), 122–149. https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a8
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19. CEPAL
- Consejo Nacional de Población [CONAPO] (2013). Índice absoluto de marginación 2000-2010. CONAPO.
- Cortés, S. A. (2019). *Prácticas de liderazgo escolar en Telebachilleratos Comunitarios según su nivel de eficacia escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Base de datos. http://hdl.handle.net/11317/1769
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE.
- Guzmán, C. (2017). Una exploración del Telebachillerato comunitario en Aguascalientes desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. [Tesis Doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Base de datos. http://hdl.handle.net/11317/1413
- Hallinger, P. (2012). School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International. Ministry of Education.
- Horn, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Base de datos. http://hdl.handle.net/10486/660235
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018). Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales. INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2019). Panorama Educativa de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior. INEE.
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(4), 171-196. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership.
- Luzarraga, J. M. (2019). Factores que contribuyen a la eficacia y mejora en los centros de bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. Base de datos. https://www.ehu.eus/es/web/doktoregoa/-/tesis-luzarraga-martin-jon-mikel
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2019). *PISA* 2018 results (volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en
- Poma, P. N. & Sánchez, X. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Revista Sociedad y Tecnología*, *3*(1), 29-38.
- Ritacco, M. & Amores, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 375-402. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200375&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, C., Acosta, A. & Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(2), 4-26. 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025
- Snijders, T. (2014). Multilevel analysis. Springer.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Octaedro.

Villafuerte, P. (2019). Resultados PISA 2018. Latinoamérica por debajo del promedio. Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. Disponible en https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica

Weiss, E. (2017). Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados. INEE.

CAPÍTULO 5

EL PROFESOR COMO LÍDER EN LAS BUENAS PRÁCTICAS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

José Manuel Perdomo Vázquez, Liset Perdomo Blanco

Universidad Central "Martha Abreu" de las Villas

Email: josperdomo@gmail.com

La docencia universitaria se conforma como todo un sistema complejo de acciones que propician la formación del estudiante como futuro especialista, esencialmente mediante el proceso de docente-educativo (enseñanza-aprendizaje) en la Universidad, concebida esta institución como el centro autorizado para realizar todo el conjunto de influencias educativas y formativas que necesita ese especialista. El Profesor puede distinguirse como líder de la docencia, la investigación y en otros procesos universitarios por el desarrollo de su actividad práctica en la docencia docente la cual es enriquecida constantemente por la participación de sus estudiantes en el mejoramiento constante del proceso de enseñanza aprendizaje. La presentación de experiencias y buenas prácticas en la docencia universitaria que emergen del desarrollo de un proyecto institucional homónimo se erigen como prueba del reforzamiento del liderazgo que manifiesta el docente ante sus estudiantes.

La actividad docente universitaria se conforma como todo un sistema complejo de acciones que propician la formación del estudiante al prepararlo como futuro especialista, esencialmente mediante el proceso de docente-educativo³ (enseñanza-aprendizaje) en la Universidad, concebida esta institución como el centro autorizado para realizar todo el conjunto de influencias educativas e informativas que necesita ese especialista.

A la docencia universitaria se dedican grandes esfuerzos con el fin de que cada día se desarrolle este proceso con mayor pertinencia y efectividad. Por lo general, el mejoramiento de la actividad docente en la universidad se concreta en los intentos de

³ En el presente trabajo se asumirá indistintamente el término proceso docente-educativo que resulta equivalente al de proceso de enseñanza aprendizaje. Estas dos acepciones, en rigor, no representan exactamente lo mismo. En los reglamentos para el trabajo docente metodológico en los Centros de Educación Superior de Cuba, se asume la acepción proceso docente-educativo, mientras que en el campo internacional es muy frecuente la referencia a proceso de enseñanza-aprendizaje.

cada profesor a partir de su relación con el contenido específico que trata así como la

consideración de sus propias vivencias como alumno y profesor universitario.

Otras fuentes que nutren el conocimiento para el desempeño como docente, es la

propia investigación desde el aula que, aunque no siempre es registrada, aporta

considerables alternativas para el tratamiento del contenido específico que es objeto de

las asignaturas contempladas en el programa de estudio universitario.

Sin embargo, existen otras vías para propiciar estudios descriptivos y posiblemente

transformadores del trabajo que realizan profesores y alumnos, encaminado a mejorar

los conocimientos, habilidades y concepciones, así como las técnicas y los propios

procedimientos destinados a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la

universidad.

En la docencia universitaria tanto el alumnado como el profesorado tienen roles

importantes, la razón que justifica la presencia del profesorado no está a solamente en el

hecho de ser el portador de los nuevos conocimientos que inciden directamente en la

formación de los alumnos, sino también en la importancia que tiene como líder natural

ante los estudiantes.

En los intentos de mejorar la docencia universitaria intervienen tanto los profesores,

con su guía concreta y con su liderazgo, los directivos en el establecimiento de las

políticas para la docencia y los alumnos con sus resultados y opiniones.

Los profesores, considerados como líderes naturales en comunión con el trabajo de

los alumnos, pueden desempeñar una labor relevante si tienen en cuenta, además de la

percepción propia sobre el acto docente, los resultados de otras experiencias y buenas

prácticas en la docencia universitaria.

Es objetivo implícito de estos apuntes despertar el interés por invocar las mejores

experiencias en el desempeño de los docentes y dejar la posibilidad de recopilar otros

testimonios que pueden enriquecer tanto la propia práctica en la docencia como la teoría

en que se sustenta la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en la Universidad.

1.- Conceptos básicos

Todos los conceptos que se exponen a continuación tienen como factor común o

invariante que su esencia está relacionada directa o indirectamente con la docencia

universitaria. Son configuraciones en construcción que emanan de la consulta a fuentes

ISBN: 978-84-1122-631-8

de la teoría constituida así como del criterio de profesores que han participado en los

talleres del referido proyecto de investigación. (Perdomo Vázquez, 2019)

1.1.-Experiencia

Todo resultado que emana del quehacer cotidiano del docente en el aula e implica

una reflexión para hacer más efectivo oportuno y eficiente la labor docente.

Las experiencias (en la docencia universitaria) pueden ser de dos tipos

fundamentales: las que están relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza

aprendizaje en el aula y aquellas que están vinculadas con el trabajo del aula pero que

no se ubican en ese espacio físico ni en el tiempo disponible para el desarrollo de la

clase.

Por lo general el reconocimiento y consideración de la experiencia evita cometer

errores y propicia una dirección de la actividad mucho más eficiente y agradable.

Los resultados de la experiencia de los docentes se reconocen por lo general a largo

plazo y permiten la búsqueda de soluciones oportunas y de predicciones de los posibles

errores que se puedan cometer en la actividad docente. Lamentablemente las buenas

prácticas en la docencia, consideradas como las que tienen como efecto buenos

resultados en sus alumnos, se pierden con el tiempo si no se divulgan, quedando solo

tenues recuerdos que se convierten en añoranzas de sus alumnos.

Un docente que puede someter a criterio de otros su experiencia en la docencia

tiene de por si un valor que no siempre puede aportar la teoría en el campo de la

didáctica. Las descripciones teóricas encierran esencias generales, transferibles pero que

no siempre son coincidentes con las condiciones particulares donde se desarrollan otras

actuaciones del docente.

1.2.- Buena práctica.

Buena práctica en la docencia es aquella expresión de desempeño en la dirección

del proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuye a resultados deseados tanto por los

alumnos como por el propio docente y que a la vez proporciona además de economía de

tiempo y recursos, resultados deseados en la formación de los alumnos, y que se

distingue por la aceptación consciente y con agrado del nuevo contenido objeto de

estudio.

ISBN: 978-84-1122-631-8

1.3.- Estilos

Los estilos docentes se manifiestan en un rasgo distintivo en el modo de actuar o del desempeño del profesional de la docencia y se reconoce por la permanencia en el recuerdo de sus alumnos en los cuales muchas veces son referentes para lograr modos de actuación conscientes en adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de habilidades y valores en los estudiantes. Los estilos docentes son reflejo de la personalidad del profesional y tienen que ver directamente con su dominio de los contenidos básicos de la ciencia que trabaja, de los presupuestos metodológicos o didácticos que maneja y sobre todo de la cultura general que manifiesta en la actividad docente. Los estilos (en la docencia) constituyen un rasgo esencial que distingue el modo de actuar en el aula y fuera de ella.

Dentro de los estilos más reconocidos están: autoritario, persuasivo, democrático, de construcción mutua del resultado, de iniciativa y creación, de apoyo en el trabajo con la literatura, de apoyo en los medios de enseñanza, (en la actualidad soportada en las tecnologías de la información y las comunicaciones) Los estilos no son excluyentes, en la práctica profesional, el docente puede reflejar, en su desempeño rasgos, de solo uno o varios de los estilos enunciados

Los estilos en la docencia también están relacionados con la manera muy específica que tienen los docentes de tratar un contenido que aparece en la literatura científica y se relaciona además con la comprensión de las posibilidades del auditorio y las necesidades de aprendizaje (y de formación) de sus alumnos.

Los estilos docentes se mejoran y se perfeccionan constantemente con el intercambio profesional, con la crítica, las observaciones, la reflexión y el estudio de modelos de actuación de otros docentes. Esta dinámica es la que desencadena la posibilidad de distinguir un verdadero de liderazgo, frente a los alumnos, en los profesores universitarios.

Resulta oportuno hacer una distinción inicial entre gestión y liderazgo⁴ tal y como plantea Uribe B. Mario al coincidir con Kotter J.P, "mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico.

⁴ Lo que de verdad hacen los líderes. John P. Kotter. Harvard Business Review – Liderazgo. Ed.Deusto 2002 pp42

La escuela del siglo XXI se define como una organización abierta a la comunidad, en

consecuencia no pueden sus directivos y profesores sólo administrar o gestionar la

institución escolar sin darle una orientación y visión de mediano y largo plazo". (Uribe

2005)

1.4.- Dimensiones e indicadores en la determinación de las experiencias, estilos y

buenas prácticas en la docencia

En la apreciación, determinación y valoración e incluso en la clasificación tanto de

las experiencias, las buenas prácticas como de los estilos docentes se pueden establecer

dimensiones e indicadores que facilitan su reconocimiento y mejoramiento.

Se asume como dimensión el campo que agrupa rasgos distintivos en la

caracterización o descripción de un objeto, sujeto, proceso o fenómeno. La dimensión

como categoría facilita el estudio y no tiene límites absolutos preestablecidos.

Por su parte el indicador es asumido como elemento (noción o concepto)

preestablecido para facilitar aún más el estudio de algo específico. La dimensión

caracteriza el objeto de estudio, mientras que el indicador lo precisa. Al indicador se

puede asociar una magnitud y un rango o nivel. Los indicadores permiten precisar el

reconocimiento de las dimensiones a que se hace referencia. Puede considerarse además

como referentes para la búsqueda de información, relacionada con el problema central

de trabajo su carácter dinámico y temporal permite su modificación o precisión.

En el estudio que se ha hecho de las buenas prácticas, estilos y experiencias en la

docencia universitaria se han acotado las cuatro dimensiones principales siguientes que

tienen su relación directa con el criterio de liderazgo del docente. Estas son:

1. Personal,

2. Formación profesional,

3. Interrelación social (con los estudiantes y con el colectivo)

4. Docente-educativa.

Para facilitar la interpretación de esta parte del contenido que se trata, se resume,

una breve descripción de las dimensiones y posteriormente, en la tabla 1, la relación de

las dimensiones con los indicadores.

Por ejemplo: La dimensión personal está relacionada con los rasgos propios de la personalidad del docente y sus indicadores se distinguen esencialmente en: carácter, temperamento, ética, voluntad, laboriosidad, y otros rasgos propios de la personalidad como: discreción, compañerismo, afabilidad, responsabilidad, compromiso con la institución con el grupo y con los alumnos.

Por su parte el liderazgo si se considera como dimensión transversal tiene implícito en su esencia, en el caso del docente, las dimensiones que más adelante se relacionan, sus aspectos distintivos y los indicadores que pueden emplearse para su reconocimiento.

Tabla 1: Relación entre dimensiones e indicadores en la determinación de las experiencias, estilos y buenas prácticas en la docencia

Dimensión	Aspecto distintivo	Indicadores		
Personal	Rasgos relacionados con la personalidad	Carácter, temperamento, ética, voluntad, laboriosidad, discreción, compañerismo, responsabilidad, satisfacción en el desempeño profesional.		
Docente educativa	Elementos del desempeño profesional	Dominio de la ciencia que trata en la docencia, de la comunicación interpersonal, conocimiento de las particularidades de sus alumnos, dominio de los reglamentos y orientaciones relacionadas con el trabajo metodológico que se desarrolla,		
Formación profesional	Elementos de la formación previa y actual	Especialidad, época y lugar de graduación, (categoría científica y docente). Cultura general, formación en la ciencia objeto de la docencia, formación pedagógica (incluye la didáctica), maestría pedagógica, formación en investigación, iniciativa en el desempeño profesional		
Interrelación social	Relación con otros	Vinculación con el colectivo de trabajo, con sus alumnos y directivos. Disciplina en el trabajo,		

Fuente: Elaboración propia

2.- Buenas prácticas en la docencia universitaria

Para asumir el concepto de buenas prácticas en la docencia universitaria se hace en forma genérica al concebir la docencia como todo el proceso de formación en el salón de clases en que se manifiesta la actividad docente concreta.

La buena práctica en la docencia universitaria, conlleva a la experiencia e incluso a determinar un estilo propio del docente por el cual se le reconoce e identifica. La experiencia, sistematizada y expresada de forma concreta en el desempeño profesional del docente se conforma a su vez una buena práctica.

En tal sentido se identifica un grupo de acciones como partes del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad que pueden ser consideradas como como buenas prácticas en la docencia universitaria las que se convierten en elementos para demostrar el liderazgo del docente universitario en actividades de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

- 1.1.- La participación de científicos en intercambio con los estudiantes.
- 2.2.- La discusión de las evaluaciones
- 2.3.- La explicación del programa de estudios de la asignatura
- 2.4.- El trabajo por proyectos.
- 2.5.- La hoja de trabajo
- 2.6.- El relato de experiencias
- 2.7.- La pregunta del día
- 2.8.- Historia del origen del contenido
- 2.9.- La lógica seguida en la explicación del contenido.
- 2.10.- La motivación a partir de las experiencias en el contenido de la clase
- 2.11- La contribución a la formación de una actitud consciente hacia el estudio
- 2.12.- La invitación de otros docentes al intercambio de trabajo
- 2.13.- El empleo de medios modernos en enseñanza

Conclusiones

La consideración de las dimensiones personal, formación profesional, interrelación social (con los estudiantes y con el colectivo) y la docente-educativa en la formación del estudiante universitario determina, en gran medida, la apreciación acerca de la figura del Profesor como líder en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tanto las experiencias, los estilos como las buenas prácticas en la docencia universitaria, como expresiones concretas de las dimensiones se convierten en elementos determinantes para lograr que el docente se erija como líder dentro del mencionado proceso

Los avances en la investigación en el aula permiten afirmar, que junto a la teoría pedagógica y didáctica la consideración de los estilos y buenas prácticas para la docencia universitaria se distinguen como elementos fundamentales que conforman el liderazgo en el campo educativo todo lo cual permite a su vez movilizar recursos, economizar el tiempo y hacer mucho más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Referencias

- Bolívar A. "Liderazgo, Mejora y Centros Educativos" Trabajo presentado en la VIII reunión del Grupo ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), celebrada el julio de 1995 en Madrid. Publicado en A. Medina (coord.):El Liderazgo en Educación. Madrid: UNED, 1997.
- Gairín Sallán, J. "Estadios de Desarrollo Organizativos: de la organización como estructura a la Organización que aprende". III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de Diciembre de 1998. Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Volumen I. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Perdomo Vázquez J. M. y col. Informe del Proyecto de Investigación Estilos, experiencias y buenas prácticas en la docencia universitaria. Centro de Estudios de Educación, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba 2019
- Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty "Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement" (A Working Paper McREL 2003)

 $www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganizationDevelopment/5031RR_Balanced\\ Leadership.pdf$

Uribe B, M. El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior, UNESCO OREALC; Revista PRELAC, Nº1 AÑO 1 Julio 2005

CAPÍTULO 6

HACIA UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José Manuel Palomino Fernández, María del Pilar Cáceres Reche, Francisco Javier Hinojo Lucena e Inmaculada Aznar Díaz.

Universidad de Granada, España

Email: jpalomif@lasallemaravillas.com

1. INTRODUCCIÓN⁵

El proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), surgieron para promover, en materia de educación, la convergencia europea. Esto implica el reconocimiento, la alineación y la cualificación de la Educación Superior en los diferentes estados miembros a través de múltiples iniciativas y programas que implican una nueva visión de la formación académica, centrándose en el aprendizaje de los estudiantes, así como en la revalorización del rol docente del profesado universitario, para fomentar su motivación y reconocer los esfuerzos por mejorar la calidad y la innovación educativa, a través de diferentes herramientas que contribuyan y favorezcan la creación de este modelo formativo (Aznar et al, 2018). En este contexto, encontramos cómo el liderazgo comienza a destacar como una parte importante de este proceso. (Palomino-Fernández, Cáceres-Reche & Ramos Navas-Parejo. 2021).

Tal y como afirma Navarro-Corona (2016) "el liderazgo ha sido estudiado como concepto en distintos campos sociales y observado como fenómeno por décadas en diferentes culturas. La producción bibliográfica que se ha desprendido es vasta y en crecimiento" (p. 54). De hecho, la investigación sobre el liderazgo y sus efectos se ha incrementado y enriquecido metodológicamente en las últimas décadas.

Según Esguerra & Contreras (2016), el liderazgo es un fenómeno complejo determinado por un gran número de variables que interactúan en sí, entre las que se encuentran las competencias y características individuales del líder, los aspectos socioculturales, las características de las personas que colaboran con ellos, al igual que

⁵ Este estudio procede de una investigación más amplia, derivada de un trabajo de tesis doctoral en ejecución titulado: "Análisis del e-Liderazgo pedagógico en la Enseñanza Universitaria a Distancia. Implicaciones para la mejora educativa"

el entorno y contexto en el que éste se desarrolla. Además, estos autores también señalan que tenemos suficiente evidencia empírica para apoyar que el liderazgo se puede aprender, ya que el propio concepto de liderazgo está constituido por una serie de habilidades y destrezas que, por definición, pueden ser adquiridas a través de la experiencia. Asimismo, asumen que el liderazgo surge en relación con otras personas para lograr una serie de objetivos, por lo que la cooperación y la colaboración así como las habilidades sociales y la comunicación serán aspectos esenciales para el desarrollo organizacional.

Por otro lado, según Lorenzo (2005), podemos definir el liderazgo como "la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido" (p- 371). A partir de esta visión, el liderazgo se percibe como una función inherente a todo un grupo, dejando de ser una característica individual y transformándose en una función que se va a dar en toda la organización, siendo patrimonio de un grupo, no de una persona, ni tampoco de un cargo.

Es importante tener esto presente, debido a que el liderazgo pedagógico o educativo se va a fundamentar en toda la teoría del liderazgo, si bien, va a asumir las características y particularidades propias de su naturaleza y contenido. Cabe asimismo resaltar cómo el liderazgo pedagógico se está constituyendo como un elemento de primer orden en la mejora de la educación así como en una prioridad política, ya que diversos estudios concluyen que el ejercicio del liderazgo pedagógico en educación, determina, de manera importante, la calidad de la misma. (Marichal-Guevara, Rodríguez-García & Cáceres Reche, 2018).

2. LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El liderazgo pedagógico es aquel que está orientado a la mejora del rendimiento, desempeño y resultado de los estudiantes, y está extensamente reconocido como un elemento importante y efectivo en la mejora de la calidad educativa. En efecto, si por un lado el profesorado se presenta como el primer factor que tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, el liderazgo surge como un segundo elemento que puede influir en gran medida en el desempeño de éstos al poder facilitar una serie de condiciones y entornos para mejorar el contexto en los que el profesorado pueda ejercer mejor su trabajo y los estudiantes mejorar su aprendizaje (Anderson, 2010). En esta

66

misma línea se manifiestan Waite & Nelson (2005) al afirmar que, la dirección puede orientarse a mejorar la labor docente del profesorado en su ejercicio docente y, por consiguiente, el aprendizaje del alumnado. Efectivamente, estos autores señalan cómo la dirección tiene la capacidad de influir activamente en las oportunidades académicas y vitales de los estudiantes (p. 390), ya que cuando dirigen su atención a la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones que influyen en éstas van a tener un papel importante en la mejora de la instrucción, el desarrollo del currículo y el profesorado, e incluso el desarrollo organizativo (p.394).

En este sentido, cabe resaltar cómo se han desarrollado diferentes investigaciones que han estudiado la relación entre el liderazgo pedagógico en contextos de enseñanza no universitaria (Educación Primaria Obligatoria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) y una mejora en el rendimiento y desempeño de los estudiantes. En efecto, Polikoff et al (2009, p. 661) señalan cómo numerosos estudios "han relacionado el liderazgo del director como un factor importante a la hora de mejorar la efectividad de las instituciones educativas (Beck & Murphy, 1996; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlistrom, 2004; Marks & Printy, 2003; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Murphy & Hallinger, 1988; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Waters, Marzano, & McNulty, 2003)".

Del mismo modo, cabe destacar cómo diferentes investigaciones señalan al liderazgo pedagógico como uno de los factores que no solo tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos, sino que igualmente incrementa la mejora y el logro de objetivos de las instituciones educativas. Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) en su estudio plantearon una revisión tanto de las propuestas teóricas como de las evidencias encontradas sobre la naturaleza, las causas y las consecuencias tanto para los estudiantes como los centros educativos de un liderazgo pedagógico efectivo. Robinson (2007) por su parte, señala cómo los agentes políticos tienen la percepción de que los directivos pueden marcar la diferencia en el progreso de los estudiantes de sus centros con sus tomas de decisiones. Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) destacan en su estudio cómo cuando los líderes educativos participan en el desarrollo profesional docente se obtiene un gran impacto en los resultados de los alumnos, superior a cualquier otra actividad de liderazgo. Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington (2008) así como Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou &

Kington (2009) señalan por su parte, una relación empírica y significativa entre los valores y las cualidades de los líderes educativos y las acciones estratégicas de mejora que ponen en marcha, con la mejora en las condiciones educativas que llevan a mejoras en los resultados de los alumnos.

3. LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este contexto, entendemos que el liderazgo pedagógico se presenta como una respuesta capaz de promover y mejorar la calidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Sin embargo los resultados de una revisión sistemática de la literatura sobre la implantación del liderazgo pedagógico en la Educación superior llevada a cabo por Palomino et al. (2022) pone de manifiesto que, pese a la importancia de demostrada de la influencia del liderazgo pedagógico en el desempeño de los estudiantes en estas instituciones (Yokus, 2022) su integración aún no está lo suficientemente extendida.

A la hora de entender esta realidad, es conveniente partir del hecho de que "las instituciones de Educación Superior son organizaciones complejas en las que su gestión es un desafío para los líderes" (Smith 2020, p. 39). No en vano, las universidades no sólo deben crear conocimiento, mejorar la equidad y dar una respuesta a las necesidades de sus estudiantes, sino hacerlo de la manera más eficiente y eficaz.

Alward & Phelps (2019, p 73) sugieren que hay cada vez una mayor presión a la hora de atribuir a los administradores, y no sólo al profesorado, la responsabilidad de los resultados de los estudiantes. Por su parte, Menghji et al. (2020), enfatizan por su parte, la importancia de establecer prácticas efectivas de gestión del conocimiento y de la calidad estableciendo una relación directa entre estas prácticas y el liderazgo de los directivos (p.312). En esta misma línea, Hong et al. (2021) argumentan que "la suma de la finalidad de las instituciones educativas y las acciones de liderazgo son las que generan el logro de resultados efectivos colaborando en la creación de una reputación social" (p. 1004). Igualmente cabe recordar que para incrementar la calidad de la educación en las instituciones de Educación Superior, las evaluaciones externas y la posterior clasificación en diferentes ranking no son suficientes, por si mismas, para mejorar la calidad de educación, sino que se deben iniciar desde el liderazgo de los cargos directivos así como desde la implicación y compromiso del resto del personal (Orozco et al, 2020)

También se destaca cómo las percepciones del liderazgo transformacional del equipo pueden tener un impacto positivo en la comunicación y confianza del equipo. Además, la comunicación tiene un efecto positivo sobre la confianza, lo que influye significativamente en la creatividad del equipo, traduciéndose en una mejora del rendimiento y desempeño (Akhtar, Khan, Hassan, Irfan & Atlas, 2019).

Esta revisión de Palomino et al. (2022) también permitió observar tendencias a la hora de reportar y publicar principalmente intervenciones novedosas centradas particularmente en la identificación de los modelos de liderazgo que son más efectivos a la hora de mejorar la calidad y los resultados en las instituciones de Educación Superior. Cabe destacar cómo Kantabutra (2010) desarrolló un nuevo modelo de investigación para nuevos estudios basado en una revisión crítica de los conceptos teóricos así como de la evidencia empírica existentes. Es por ello, que el liderazgo se presenta "como un elemento fundamental para el éxito institucional en el logro de esta transformación así como un factor crítico para la mejora de las Universidades". (Delener, 2013, p. 19-20). Por su parte, Vu, Vu & Kgoc (2020) determinaron los estilos de liderazgo apropiados en instituciones de Educación Superior así como los roles de liderazgo a la hora de promocionar la investigación académica en universidades vietnamitas, destacando cómo el liderazgo pedagógico transformacional resulta efectico a la hora de promover la autonomía en las organizaciones y universidades.

Sin embargo, tal y como se mencionó anteriormente, la escasa cantidad de trabajos en esta línea, indica que la investigación aún es insuficiente, por lo que se evidencia la necesidad de profundizar más este ámbito de investigación, que revertirá en la eficacia y efectividad del desarrollo organizacional, así como en la mejora de todas las dimensiones de las instituciones educativas de Educación Superior. Por tanto, se debe continuar la labor de investigación observando los estándares científicos necesarios que aseguren la calidad del conocimiento, a fin de comprender en qué medida, la influencia de la gestión del aprendizaje en la Educación superior está orientada a incrementar y mejorar el rendimiento y desempeño de sus estudiantes, así como en la mejora de la calidad de las instituciones.

4. Propuesta Metodológica a la hora de estudiar el Liderazgo Pedagógico en la Educación Superior.

Durante décadas, la investigación educativa se ha centrado en encontrar formas de mejorar la eficacia del liderazgo, valorando las evaluaciones de los directivos como una herramienta importante que puede detectar esas mejoras. Sin embargo, el desarrollo de estas herramientas de evaluación ha sido siempre un desafío, porque éstas varían mucho entre sí tanto en contenido como en enfoque, así como en las diferentes perspectivas sobre qué comportamientos de liderazgo deben evaluarse. En respuesta a esta necesidad, en 2005 un equipo de investigadores de la Universidad de Vanderbilt y la Universidad de Pensilvania desarrolló un modelo de evaluación válido, fiable y teóricamente fundamentado del liderazgo educativo de los directivos que recientemente ha sido adaptado al contexto de la Educación Superior. (Palomino, Cáceres & Lara, 2022)

Cabe destacar que el VAL-ED asume que el liderazgo efectivo centrado en el estudiante, se encuentra en la intersección de dos dimensiones: los componentes centrales construidos a través de los procesos clave. Los componentes centrales hacen referencia a las características de las instituciones educativas que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y mejoran el contexto y entorno docente del profesorado. Por otro lado, los procesos clave hacen referencia a cómo los directivos crean y administran cada uno de los componentes clave.

Tabla 1. Modelo conceptual incluyendo los componentes principales y los procesos

VAL-ED Constructo de los componentes principales y los procesos clave						
	Planificación	Implementación	Apoyo	Inclusión	Comunicación	Supervisión
Estándares para el aprendizaje de los estudiantes elevados						
Plan de estudios Riguroso						
Enseñanza de Calidad						
Cultura de aprendizaje y comportamiento profesional						
Relación con la comunidad						
Responsabilidad por el desempeño						

clave

Fuente: Adaptado de Vanderbilt University, (2011a)

Tal y como encontramos en Porter, el al. (20011) hay seis componentes principales que representan el constructo de liderazgo centrado en el aprendizaje:

- 1. Estándares de aprendizaje de los estudiantes elevados. Se definen como el grado en que el liderazgo asegura la alineación entre los individuos, los equipos y las metas académicas, para lograr un aprendizaje tanto académico como social riguroso. El marco propuesto evalúa no sólo la existencia de metas de aprendizaje de los estudiantes, sino que se destaca de forma específica cómo la calidad de las metas académicas dependerá, en gran medida, de que existan altos estándares y metas de aprendizaje rigurosas.
- 2. Plan de estudios riguroso. Los contenidos didácticos de las titulaciones deben ser ambiciosos. En este sentido, los líderes educativos juegan un papel clave a la hora de establecer un contenido académico ambicioso en el plan de estudios que sigan los estudiantes, que permita desarrollar los estándares de aprendizaje elevados a los que se hacía referencia en el punto anterior.
- 3. Enseñanza de calidad. Un plan de estudios riguroso por sí solo no es garantía suficiente para que se dé un aprendizaje óptimo, ya que también requiere enseñanza de calidad, es decir, prácticas docentes efectivas que maximicen el rendimiento académico y el aprendizaje de los alumnos. Los líderes educativos efectivos deben encontrar formas de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad proporcionando apoyo y *feedback* al claustro, de modo que puedan mejorar su práctica docente.
- 4. Cultura de aprendizaje y conducta profesional. Otro componente importante es un liderazgo que asegura que la institución esté organizada, no únicamente desde la perspectiva burocrática, sino como una comunidad de aprendizaje centrada en el desarrollo del estudiante tanto desde un punto de vista académico como social.
- Relación con la comunidad. Dirigir una institución con altas expectativas y resultados académicos para todos los estudiantes requiere de fuertes lazos con la comunidad y otras instituciones.
- 6. Responsabilidad por los resultados. Los líderes, el equipo docente y los estudiantes tienen una responsabilidad individual y colectiva a la hora de lograr los objetivos de aprendizaje rigurosos. Los líderes centrados en el aprendizaje integran sistemas de responsabilidad interna y externa al hacer también responsables y partícipes a sus

equipos de implementar estrategias que alinean la enseñanza y el aprendizaje con las metas y objetivos establecidos.

De igual modo, el marco conceptual presenta seis procesos clave, que aunque están interconectados, y son recursivos y reactivos entre ellos, a efectos de la evaluación y análisis descriptivos, son revisados cada uno individualmente

- Planificación, entendida como la articulación de una dirección compartida así como la implementación de políticas, prácticas y procedimientos coherentes que ayuden a focalizar recursos, tareas y personas.
- 2. Implementación, es la puesta en prácticas de las actividades necesarias que permitan alcanzar un alto nivel de rendimiento en los estudiantes.
- 3. Apoyo. Los líderes son los responsables de crear las condiciones propicias así como de proporcionar y asegurar los recursos financieros, políticos, técnicos y humanos necesarios para promover el aprendizaje académico y social. El apoyo es un proceso clave para proporcionar los recursos necesarios que garanticen que los componentes principales estén disponibles y se utilicen correctamente.
- 4. Inclusión, entendida como la atención a las diferentes necesidades de los estudiantes, que asegura que las políticas de las instituciones educativas no dificulten o creen barreras para ciertos estudiantes, así como que los estudiantes con necesidades educativas especiales reciban una educación rica en contenidos adaptados a sus necesidades.
- 5. Comunicación. Ésta incluye la creación uso y mantenimiento de un sistema de intercambio de información entre los miembros de la institución educativa así como con su comunidad e instituciones externas. Esta comunicación debe caracterizarse por informar, facilitar y conectar a las instituciones siendo esencial a la hora de garantizar el aprendizaje académico y social de los estudiantes.
- 6. Supervisión. Implica la recogida y el análisis sistemático de datos para realizar evaluaciones que orienten las decisiones y acciones para la mejora continua.

Cuando los instrumentos de evaluación se utilizan según lo previsto con una muestra lo suficientemente significativa para cada uno de los grupos que ha interactuado con un directivo, estos instrumentos (en nuestro caso la adaptación del VAL-ED al contexto de Educación superior) van a desprender resultados fiables y válidos sobre los comportamientos clave de liderazgo centrados en el aprendizaje, facilitando

interpretaciones que van a permitir el que los directivos descubran áreas de mejora que resulten en un liderazgo centrado en el aprendizaje más eficaz. Si la muestra de encuestados que representara menos del 50 % de aquellos que pudieran evaluar al directivo, los resultados pueden no ser representativas y deben usarse con precaución, sobre todo, teniendo en cuenta, que lo ideal sería que la representatividad de la muestra fuera de al menos un 75%.

Por otro lado, tal y como encontramos en Porter et al. (2009), para poder utilizar un marco interpretativo basado en criterios, en el que se definen los niveles de competencia asociados al liderazgo pedagógico, convendría tener como referencia los resultados ya obtenidos en diferentes evaluaciones realizadas a nivel más extenso (por ejemplo nacional), para establecer las puntuaciones de corte que se necesitarían para alcanzar cada uno de los niveles de competencia o eficacia.

Un aspecto esencial a la hora de evaluar el liderazgo pedagógico es que no sólo se tengan en cuenta los elemento que describe el comportamiento y efectividad del directivo en cada uno de los componentes principales y procesos clave, sino que también se identifiquen las fuentes de evidencia que se van a tener en cuenta a la hora de realizar la valoración de cada uno de ellos. En este sentido, la adaptación del VAL-ED nos permite tener en cuenta las siguientes fuentes de evidencias: documentación oficial, documentación interna, otra documentación, observación personal y en caso de que no la hubiera: no hay fuente de evidencia.

Y es que el hecho de poder contar con las evidencias en las que los encuestados fundamentan sus respuestas va a resultar de gran ayuda y va a aportar una información esencial, al permitir analizar la frecuencia con las que se seleccionan las diferentes fuentes de evidencia no sólo para cada uno de los elementos evaluados, sino también para cada uno de los grupos de encuestados, ya que todos estos datos pueden revelen comportamientos en diferentes entornos o condiciones, lo que aumenta la generalización de las calificaciones.

Cabe igualmente resaltar, la importancia de que cada una de las respuestas esté justificada con una fuente de evidencia, ya que tal y como encontramos en estos mismos autores, las puntuaciones basadas en encuestados que reportan altas tasas de respuestas en las que "no hay fuente de evidencia" pueden no ser representativas y deben usarse con precaución. Por lo general, la fuente de evidencia más señalada por los diferentes

encuestados suele ser la observación personal. Sin embargo en los grupos de supervisores podemos encontrar la documentación oficial y la documentación interna con casi la misma frecuencia de las observaciones personales. (Porter et al. 2009).

Cuando se realizar una evaluación 360 en las personas que evalúan el liderazgo desempeñan diferentes roles con respecto a la persona evaluada, es realmente interesante estudiar en qué medida estuvieron de acuerdo los tres grupos de encuestados (supervisores, profesores y el propio directivo) con respecto a la efectividad de cada uno de los elementos presentados. Por último, no debemos olvidar que pese a que los resultados de los diferentes instrumentos de evaluación ofrecen puntuaciones técnicamente sólidas, éstas deben tenerse en cuenta junto con otra información a la tomar decisiones importantes sobre el personal llegando incluso repetirse, si fuera necesario, para confirmar las conclusiones originales.

REFERENCIAS

- Akhtar, S., Khan, K., Hassan, S., Irfan, M., & Atlas, F. (2019). Antecedents of task performance: An examination of transformation leadership, team communication, team creativity, and team trust. *Journal of Public Affairs*, 19 (2), e1927. https://doi.org/10.1002/pa.1927
- Alward, E., & Phelps, Y. (2019). Impactful Leadership Traits of Virtual Leaders in Higher Education. *Online Learning*, 23(3). http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9 (2), 34-52.
- Aznar, I., Cáceres, Mª. P., Trujillo, J.M., Campos, A., Leiva, J.J., Romero, J.M., López, J., Fuentes, A., Soler, R. (2018). Experiencias consolidadas del liderazgo en las organizaciones de la sociedad de la información. Pp. 155-183. En J. GAIRÍN y C. MERCADER (Eds.). _Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones. _Madrid: Wolters Kluwer. ISBN: 978-84-99-87-186-8
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1996). The four imperatives of a successful school. Corwin.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research 74

- contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), 5-25. https://doi.org/10.1080/13632430701800045
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. Department for Children, School and* Families, *DCSF Final Report*. Department for Children, Schools and Families, DCSF, University of Nottingham & The National College for School Leadership. www.e-liderar.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-school-leadershipFinal.pdf
- Delener, N. (2013). Leadership Excellence in Higher Education: Present and future. *Journal of Contempraroy Issues in Business and Government, 19* (1), 19 - 33. https://doi.org/10.7790/CIBG.V19I1.6
- Esguerra, G. A., & Contreras, F. (2016). Liderazgo electrónico, un reto ineludible para las organizaciones de hoy. *Estudios gerenciales*, 32(140), 262-268.
- Hong, P.C., Chennattuserry, J.C., Deng, X., & Hopkins, M.M. (2021). Purpose-driven leadership and organizational success: a case of higher educational institutions. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (7), 1004-1017. https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2021-0054
- Kantabutra, S. (2010). Vision effects: A critical gap in educational leadership research. *International Journal of Educational Management*, 24(5), 376-390.

 https://doi.org/10.1108/09513541011055956
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning (Research Report 800). DfES.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232; 367-388.
- Marichal-Guevara, O.C., Rodríguez-García, A.M. y CÁCERES RECHE, Mª. P. (2018).

 "Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su

 "praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano". En Mª. J. LEÓN y T.

75

- SOLA (Coords.). Libro de Actas del _XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Liderando investigación y prácticas inclusivas_. Granada: EUG. Pp. 177-186. ISBN: 978-84-338-6231-0.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397. https://doi.org/10.1177/0013161X03253412
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. ASCD.
- Meghji, A., Mahoto, N., Unar, M., & Shaikh, A. (2020). The Role of Knowledge Management and Data Mining in Improving Educational Practices and the Learning Infrastructure. *Mehran University Research Journal of Engineering and Technology*, 39 (2), 310-323. http://dx.doi.org/10.22581/muet1982.2002.08
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). The characteristics of instructionally effective school districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 176-181.
- 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
- Orozco, I., Edgar E., Jaya E., Aida I., Ramos, A. Fridel J., Guerra B., & Rosa M. (2020). Retos a la gestión de la calidad en las instituciones de educación superior en Ecuador. *Educación Médica Superior*, *34*(2), 1-14.
- Palomino-Fernández, J. M., Cáceres-Reche, Mª. P. & Ramos Navas-Parejo, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En J. A. MARÍN-MARÍN, J. C. DE LA CRUZ CAMPOS, S. POZO-SÁNCHEZ & G. GÓMEZ-GARCÍA. _Investigación e innovación educativa

frente a los retos para el desarrollo sostenible. Dykinson. Pp. 67-77. ISBN: 978-84-1122-022-4.

- Palomino, J. M., Cáceres, M. P. & Lara, F. (2022). Evaluation of pedagogical leadership through the VAL-ED. Adaptation to the context of Higher Education in Spain. *Cogent Social Sciences*. (En prensa)
- Palomino, J. M., Cáceres, M. P., Pérez, L. & Ramos, M. (2022). Incidence of Pedagogical Leadership in the students' performance in Higher Education (Work ID: 78104). *The International Journal of Educational Organization and Leadership*. (En prensa)
- Polikoff, M., May, H., Porter, A., Elliot, S., Goldring, E., & Murphy, J. (2009). An examination of differential item functioning on the Vanderbilt assessment of leadership in education. *Journal of School Leadership*, 19 (6), 661-669. https://doi.org/10.1177/105268460901900602
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E. & Elliot, S.N. (2009). *Vanderbilt assessment of leadership in education: Handbook*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliot, S.N., Polikoff, M.S. & May, H. (2011). Vanderbilt assessment of leadership in education: Technical manual. Nashville, TN: Discovery Education Assessment
- Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES). Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential impact of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 63.5-674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509
- Smith, M. L. (2020). Transformational Leadership in Higher Education in Panama. *Latitude*, 2 (13), 38-75. https://doi.org/10.55946/LATITUDE.V2II3.96
- Vu, T., Vu, M., & Ngoc, H. (2020). The impact of transformational leadership on promoting academic research in higher educational system in Vietnam.

- Management Science Letters, 10 (3), 585-592. https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.9.022.
- Waite, D. & Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía, Vol. 63 (232)*, 389-406
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Midcontinent Research for Education and Learning.
- Yokuş, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: A grounded theory study. *Participatory Educational Research (PER)*, 9 (1), 362-387. https://doi.org/10.17275/per.22.20.9.1

CAPÍTULO 7

LA NECESIDAD DE LIDERAZGO Y COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE ANTE LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.

Juan Manuel Trujillo-Torres, José María Romero-Rodríguez, José Antonio Martínez-Domingo y Miriam Requena-Marañón

Universidad de Granada, España

Email: jttorres@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes llevan a cabo una gran labor principalmente destinada a que los estudiantes adquieran conocimientos y sean capaces superar aquellas dificultades que se les presenten, entre los que se encuentran los obstáculos materiales y el aprendizaje no adquirido que debe ser aprendido posteriormente. Así pues, dentro de estas dificultades se encuentra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que pueden ser un obstáculo cuando se emplean en la enseñanza sin que los docentes tengan las habilidades necesarias para introducir la tecnología dentro del aula. Sin embargo, el influjo que tiene la tecnología en la sociedad y, concretamente en la enseñanza, hace que los docentes se tengan que enfrentar a los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales se producen con el tiempo y progresivamente (Rodríguez-Vite, 2017).

Además de la importancia que tiene la tecnología en la enseñanza, siendo necesario que los docentes tengan que formarse en tecnología para afrontar los retos educativos y las demandas sociales, entra en juegos el liderazgo docente vinculado a la competencia digital tan presente en el día a día.

El liderazgo adquiere sentido cuando una persona lo realiza, es decir, el liderazgo necesita del líder para ser. Es planteado, en palabras de Lorenzo (2005) como una construcción personal donde, este ejercicio, se encuentra en determinadas cualificaciones del sujeto, destacando la resolutividad y la resiliencia.

De Uzcátegui, et. al (2016) señalan que el autoliderazgo, es decir, la práctica de liderazgo de cada uno, es una potente herramienta de autoevaluación de los propios actos. El autodescubrimiento a nivel mental y emocional puede delimitar desde nuestras más sencillas conversaciones hasta los estudios más prodigiosos puesto que atienden a

la parte más humana de la persona y, yendo más allá, a nivel social. El autoliderazgo

inspirador reside en que, quién lo desarrolla, puede influenciar en mayor medida a su

grupo para, así, lograr los objetivos comunes del mismo (Rojas-Carrasco et al., 2020).

Al igual que mencionamos este modelo, debemos situar que existen muchos otros tipos

de liderazgo que responden a situaciones concretas, actitudes o aptitudes determinadas,

contextos, etc., sin embargo, durante este capítulo, nos centraremos en el ejercicio del

liderazgo por el sujeto en sí, o sea, en el autoliderazgo. De hecho, haremos un breve

recorrido sobre los factores situacionales que lo rodean para, de este modo, centrarnos

en el lado más digital del mismo.

Ya en 1997, Polo, enmarcaba que, líder, es "quien encuentra una nueva línea de

acción, una nueva posibilidad de proyecto, lo que hace el líder es aprovechar una serie

de potencialidades que la situación contiene, y desarrollarlas creando un marco

organizativo en el que se incluyen lo que se van haciendo cargo de ese proyecto, los que

colaboran en él" (p. 179). Es por esto que nos preguntamos sobre las nuevas líneas

necesarias de acción dentro de la organización educativa.

Por otra parte y ligado al liderazgo que debe presentar un docente, cabe señalar

que, dentro de las 7 habilidades básicas que toda persona debe adquirir una vez que

finaliza los estudios de educación básica, la competencia digital es una de ellas. Por este

motivo, la formación en tecnología pone el foco en que las personas adquieran destrezas

técnicas, actitudinales y conceptuales, con el fin de que lo aprendido sea la base para

enfrentarse a los retos y a las situaciones que surgen en el día a día, en las que hay que

utilizar las TIC por necesidad (Liesa et al., 2016).

También, dentro de las competencias docentes, Tejeda (2009) señala que la

tecnología ocupa un lugar dentro de todas las habilidades que debe tener un docente

(Figura 1).

Figura 1

Elementos que conforman el perfil docente

ISBN: 978-84-1122-631-8

80



Nota. Tejeda (2009).

Así pues, la competencia digital se está posicionando como un aspecto imprescindible que debe tener toda persona en la sociedad actual en la que vivimos, estando esta dominada por el flujo de información constante, el cual hace que sea necesario adquirir nuevas habilidades cognitivas y técnicas para superar los retos en el aprendizaje que se producen, por lo que la competencia digital toma gran protagonismo en la formación de toda persona a lo largo de su vida, entendida como un camino de aprendizaje continuo (Selwyn, 2013).

Además, Guillén-Gámez y Mayorga-Fernández (2020) indican que actualmente, adquirir la competencia digital docente es una parte muy importante de la formación del profesorado y para toda persona que esté vinculada a la enseñanza. Por tanto, desde Educación Superior se debe tener en cuenta a la hora de formar a los estudiantes. Por consiguiente, se entiende como necesario que se apueste desde las instituciones educativas por organizar y evaluar el desarrollo de formación en competencias a lo largo del tiempo que se curse un grado, además de que los docentes contratados tengan en cuenta este aspecto.

Por lo tanto, una vez identificada la importancia de la formación docente en liderazgo y en competencia digital, el objetivo de la presente revisión bibliográfica de la literatura es identificar los factores situacionales vinculados al liderazgo, así como establecer un vínculo entre competencia digital y liderazgo educativo.

2. FACTORES SITUACIONALES. COMPETENCIA DIGITAL FORZADA POR COVID-19

La situación en la que se encuentra el mundo educativo depende íntimamente del rumbo según el cual gira la sociedad actual. Esto quiere decir que, si nos detenemos a analizar cuáles son las corrientes y el funcionamiento que aflora en la rutina social, podremos entender qué puede estar sucediendo dentro de las instituciones educativas, qué demandan y cómo podemos responder a tales necesidades.

Mejía et. al. (2022) mencionan que la línea en la que estudiamos el liderazgo no solo atiende a las características personales y profesionales de líderes profesionales sino que, dependerá de una serie de factores y modalidades de liderazgo el impacto que se genere en términos de calidad educativa y repercusión social.

De este modo, hemos de ser conscientes de que, actualmente, nos encontramos viviendo las consecuencias de una crisis mundial de salud donde, económicamente, la educación (su acceso, sus metodologías, sus agentes educativos, etc.) se ha visto plenamente afectada. Desde el comienzo de la pandemia producida por la COVID - 19 se implementaron distintos instrumentos y herramientas que facilitaran el mando de la situación, es decir, ante la no presencialidad de las aulas, la tecnología tuvo que responder y, de su mano, el personal docente y el alumnado. El liderazgo que aborda este cambio es llamado liderazgo transformacional (Varela y González, 2018), puesto que, es el líder quien permite que las tareas avancen en medida de lo necesitado coordinando y liderando los equipos de trabajo virtual a pesar de las limitaciones (Tirado y Heredia, 2022). Cabe decir que, el liderazgo no corresponde únicamente a la persona directora del centro, a pesar de que la unión de ambos suponen un factor clave para que las organizaciones educativas obtengan mejores resultados (Riquelme-Castañeda, et al., 2022).

La Ley de Educación (2009) pretende que la actividad educativa potencie la innovación y asegure las nuevas prácticas para, así, responder a la liquidez y rápida transformación de la sociedad. Así pues, esta ley, "propone un conjunto normativo coherente que, entre otros aspectos, potencia la innovación pedagógica sistemática y estructurada y el reconocimiento de buenas prácticas educativas con el fomento y apoyo del liderazgo educativo (Sánchez-González et al., 2022, p. 86)".

Longworth (2003) responde a la incertidumbre que genera el preguntarnos si el sistema educativo está preparado para dar respuestas a tales demandas; desde la misma dinámica rutinaria no es posible. Es por este motivo que el confinamiento al que la sociedad española se ve sometida funciona como punto de inflexión. Lo hace de la mano de la propia UNESCO (1990), la cual plantea formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales en todos los niveles educativos. En este informe se introdujo el ámbito de los saberes en la educación para trascender el aprendizaje de conocimientos: saber conocer, saber ser, saber convivir y saber hacer.

El sistema educativo no ha de quedar reducido a la enseñanza (Esteve, 2003), esto quiere decir que, una transformación educativa como la que comentamos presenta complejidades tangibles e intangibles, organizacionales y personales - es por esto que necesitamos docentes con autoliderazgo - pero, aún así, tales han de ser superadas para que dicho sistema no quede obsoleto y, por tanto, lo queden las futuras personas ciudadanas del mundo. Izquierdo (2007) se une a la urgente adaptación de los sistemas educativos contemporáneos al nuevo desarrollo económico y legitimar socialmente el mismo, ¿cómo? atendiendo, entre otros muchos aspectos, a la competencia digital dentro del autoliderazgo en el personal docente. Son estos agentes educativos quienes educan con la palabra y con las acciones, son vértebras en la institución educativa que determinan el rumbo del proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado y, con este, su mismo impacto a nivel socioeducativo.

Además, cabe señalar que la educación ha avanzado mucho en los últimos años, siendo la pandemia de COVID-19 tal y como se ha comentado anteriormente, la que conllevó que las TIC se introdujeran en la enseñanza más rápidamente, convirtiéndose en un instrumento fundamental para poder llevar a cabo la enseñanza a distancia en toda etapa educativa, empleando principalmente ordenadores y dispositivos móviles. También es preciso decir que, la situación de aislamiento se vio compensada con poder emplear las TIC, permitiendo estas que las personas se comunicaran aunque de forma no presencial (Piedra, 2020).

Al hilo de lo comentado, la pandemia de COVID-19 hizo que utilizar la tecnología se convirtiese en una necesidad dentro de la enseñanza, haciendo que el estudiantado adquiriese una formación en TIC y un aprendizaje de términos específicos relacionados con la tecnología, fruto de tener que aprender a través de clases en línea,

siendo un aspecto positivo ya que muchos estudiantes sobre todo de etapas educativas infantiles no hubiesen entrado en contacto con la tecnología a edad temprana. Este suceso ha permitido que se adquieran aprendizajes base para desarrollar la competencia digital y para conocer conceptos relacionados con las TIC, además de que la sociedad ha identificado que la tecnología tiene gran relevancia en la educación de los ciudadanos, pudiendo aprender contenidos curriculares a través de dispositivos tecnológicos (Fusté, 2021).

3. LIDERAZGO Y COMPETENCIA DIGITAL

En nuestra realidad actual, el docente cuenta con dos opciones: continuar con el rol tradicional en el cual los contenidos son expuestos sin prestar especial atención a su significación y que perpetúa la verticalidad del papel del mismo y, por otra parte, optar por un aprendizaje que deposite un rol activo en el alumnado, donde se utilizan metodologías más alternativas - aquí entran los modelos innovadores y tecnológicos como el E - Learning, Flipped Classrom, etc. -. Esta última alternativa supone un aprendizaje más elaborado, donde se ponen en juego mecanismos de pensamiento, incluso, metacognitivos.

Es aquí donde el autoliderazgo del personal docente es crucial, es decir, un docente con ausencia de liderazgo, muy probablemente, no se sienta ni visualice capaz de cambiar estas dinámicas puede que, aún siendo consciente del potencial de las mismas o, ignorándolo como dinámica de autosabotaje por inseguridad e incertidumbre. A pesar de esto, no puede servirnos de justificación para quedarnos anclados en el pasado y desligados de la circulación de la sociedad actual (Blanco, 2010). En esta misma línea, reconocemos como trascendental un perfil docente innovador, dejando a lo lejos el perfil clásico reconocible por el mecanicismo, el negado "tú a tú" y el insano egocentrismo. Educarse en autoliderazgo, en el autoconocimiento, en las potencialidades de cada uno pueden ser el camino para responder a estos retos socioeducativos. Encontrar, por tanto, nuevos mecanismos de aprendizaje lejanos, por ejemplo, a la memorización de contenidos sin establecer relaciones entre ellos, automatizando hábitos de comportamiento tradicionalmente aceptados en sociedad (Torres, 2010).

Hemos de reconocer que, el sujeto, está lleno de potencialidades a desarrollar, desde la igualdad existencial y comunicativa, sin embargo, es fundamental encontrar el

84

equilibrio entre estas competencias y la concepción del ser humano como capital. En otras palabras, no podemos salirnos de nosotros mismos para responder a las demandas y exigencias laborales porque, de este modo, se pierde el sentido tan único y necesario como lo es en el mundo educativo, el humano. Es por esto que, Manz (2015) sitúa tres indicadores de un buen autoliderazgo: la autenticidad, la responsabilidad y el aumento de capacidades. Nos detenemos en este último, sin desligarnos, por supuesto, de los otros, para entender cómo el educarnos en la competencia digital va sumamente ligado a esta interacción con el liderazgo. Este autor describe tal apartado como la realización de distintos métodos y estrategias de auto liderazgo que potencian el crecimiento de múltiples oportunidades, habilidades y el perfeccionamiento encaminado a la mejora.

Por otro lado, es preciso señalar que, al igual que las TIC modifican los entornos de aprendizaje, así como la enseñanza, los docentes deben involucrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la tecnología. Por este motivo, distintos autores e instituciones han señalado que es necesario que un docente tenga competencia digital a la hora de usar herramientas tecnológicas, aunque no son solo los docentes, sino también los maestros en formación los cuales enseñarán a las futuras generaciones (Esteve et al., 2016).

3.1. Docentes y futuros docentes

Así pues, para que los docentes puedan incorporar la tecnología dentro del aula en las distintas asignaturas, es necesario que tengan un aprendizaje en TIC y adquieran competencia digital como formación previa. Por tanto, el profesorado debe de dar el paso de formarse en tecnología y comprometerse con su aprendizaje, con el fin de adquirir las destrezas imprescindibles para emplear la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que este se desarrolle logrando los objetivos educativos fijados, los cuales apuestan por usar las TIC. Por este motivo se puede decir que, las transformaciones educativas se están produciendo por el uso de la tecnología, fomentando la posibilidad de aprendizaje (Flores-Tena et al., 2021).

En esta misma línea Gallardo-Echenique et al. (2018) señalan también que es fundamental que los docentes adquieran las destrezas y conocimientos, además de tomar confianza para usar la tecnología con un gran nivel de manejo de las TIC. A esto añaden que, hoy en día la formación en competencia digital por parte de los docentes es una necesidad, debido a que se apuesta porque la educación esté basada en la enseñanza que

ejerza un cuerpo docente de calidad, a través de metodologías idóneas, con las que se le dé respuesta también a las necesidades sociales y del mercado laboral, donde se necesitan habilidades determinadas.

Por su parte Esteve (2015) señala que los estudiantes que se forman como futuros docentes es importante que adquieran una competencia digital óptima, con el objetivo de llevar a cabo estrategias de aprendizaje en la que se utilice la tecnología y poder ayudar a los estudiantes a la hora de que estos también tengan habilidades digitales. Sin embargo, no basta con que los maestros en formación tengan habilidades digitales, para garantizar que se desarrollen estrategias y un proceso de aprendizaje y acompañamiento óptimo para formarse en tecnología. Así pues, es importante que el docente comience a tomar el rol de acompañar y servir de guía en el aprendizaje de los estudiantes, no centrándose únicamente en ejercer la labor de transmitir información y que los estudiantes aprendan.

En la línea de lo comentado, existen algunas investigaciones en las que se analiza la competencia digital de los maestros en formación, entendiendo que es un aspecto relevante dentro de la formación docente. En un estudio anterior realizado por Gutiérrez y Colmenero (2014), se identificaron bajos resultados de la mitad de los estudiantes tomados como muestra, una vez que empleaban los recursos digitales educativos, llegando a la conclusión de que se necesita mayor formación en tecnología.

También, otro estudio con resultados similares es realizado por Mosquera-Gende (2021) en el que se tomaron como muestra futuros docentes, llegando a la conclusión de que la competencia digital de los mismos es baja, principalmente por el bajo conocimiento de herramientas que se pueden emplear en el aula para aprender. Así pues, la competencia digital mejoró tras la intervención, es decir, con el empleo de la tecnología.

Por otra parte y relacionado con la formación del estudiantado, es crucial señalar la relevancia de que estos también adquieran liderazgo, denominado como liderazgo estudiantil. Así pues, está incrementando la tendencia dentro de la investigación en estudiar el liderazgo enfocado en los estudiantes identificando la importancia de promoverlo (Lorenzo et al., 2013; Cáceres-Reche et al., 2021) a fin de aumentar la calidad de este nuestro sistema educativo.

4. CONCLUSIONES

Las TIC se han introducido en la enseñanza debido a los cambios sociales que han influido en que el proceso de enseñanza-aprendizaje progrese con el influjo de la tecnología. En la actualidad, los docentes además de enseñar ciertos contenidos se enfrentan al reto de emplear la tecnología por demanda social debido a los avances que se están produciendo. Por este motivo, el profesorado ha de adquirir las competencias necesarias para saber emplear la tecnología, como complemento de su formación

A su vez, el liderazgo docente es otro aspecto fundamental dentro de la enseñanza, es decir, el funcionamiento de la misma está muy ligado a la formación de los docentes y de quienes en un futuro lo serán. No podemos obviar el carácter humano de la educación; su pedagogía y, para esto, necesitamos agentes educativos que se conozcan, conscientes de sus potencialidades y dispuestos a trabajar sus limitaciones, líderes de sí mismos para ser, por lo tanto y también, líderes de las aulas y sus integrantes. Líderes de los retos educativos que nos presenta el siglo XXI.

También es preciso señalar que, un docente debe estar bien formado para saber afrontar cualquier situación, incluso algunas extremas como fue la pandemia de COVID-19, en la que el liderazgo del docente fue - y continúa siendo - el eje principal que alienta las necesidades socioeducativas de dicha situación. A su vez, la competencia digital a la hora de saber utilizar la tecnología fue clave para poder continuar las clases de forma no presencial.

Finalmente, cabe señalar que en la formación de los docentes y futuros docentes es importante que se tengan en cuenta dos aspectos, tal y como es por un lado, el liderazgo para afrontar los retos educativos, mientras que por otro lado, es fundamental la capacitación en tecnología que tenga el profesorado con el fin de formar a ciudadanos competentes digitalmente.

5. REFERENCIAS

Blanco, P. (2010). Docents innovadors i estratègicament competents. Paper Kite

Cáceres-Reche, M. P., López-Gómez, M., Sadio-Ramos, F. J., Berral-Ortiz, B., & Martínez-Domingo, J. A. (2021). Student leadership at the university: An explanatory model. *Education Sciences*, 11(11), 703. https://doi.org/10.3390/educsci11110703

- De Uzcátegui, B. R. y Molleja, E. (2016). El auto liderazgo: una vía para el pensamiento complejo en la gerencia pública. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1 (1) 43- 59. https://bit.ly/2KScYy8
- Esteve, F. M., Gisbert, M. y Lázaro, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿Cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional*, 55(2), 38-54.
- Esteve, J. M. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento. Una tercera revolución educativa. Paidós
- Esteve, F. (2015). La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de Educación por medio de un entorno 3D. Universitat Rovira i Virgili.
- Flores-Tena, M. J., Ortega-Navas, M. D. C. y Sousa-Reis, C. (2021). El uso de las TIC digitales por parte del personal docente y su adecuación a los modelos vigentes. Revista Electrónica Educare, 25(1), 300-320. http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.16
- Fusté, M. (2021). Encuentros online en educación infantil: una experiencia vincular y educativa en tiempos de covid-19. *Páginas de Educación*, *14*(1), 52-72. https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.220
- Gallardo-Echenique, E., Poma-Acevedo, A. y Esteve-Mon, F. (2018). La competencia digital: análisis de una experiencia en el contexto universitario. *Academicus*, *1*(12), 6-15
- Guillén-Gámez, F. D. y Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Quantitative-comparative research on digital competence in students, graduates and professors of faculty education: an analysis with ANOVA. *Educ Inf Technol* 25, 4157-4174. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10160-0
- Gutiérrez, R. C. y Colmenero, M. J. R. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133. https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.119

- Izquierdo, R. M. R. (2007). Mejora continua de la práctica docente universitaria: una experiencia desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 1-8.
- Liesa, M., Vazquez, S. y Lloret, J. (2016). Identifying the strengths and weaknesses of the digital competency in the use of internet applications in first grade of the teacher degree. *Revista Complutense De Educacion*, 27(2), 845-862. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409
- Longworth, N. (2003). Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century. Routledge.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232 (63), 367-388.
- Lorenzo, M., Cáceres, M.P., Hinojo, F. J. y Díaz, I. A. (2013). Student leadership: a case study at the University of Granada, Spain. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 94-105. https://doi.org/10.1080/13603124.2012.671367
- Manz, C. (2015). Taking the self-leadership high road: Smooth surface or potholes ahead? *The Academy of Management Perspectives*, 29(1), 132-15.
- Mejía, M. D. C. M., Barba, C. F. O. y Vargas, J. F. C. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234-247.
- Mosquera-Gende, I. (2021). El desarrollo de la competencia digital de futuros docentes en una universidad en línea. *Bordón. Revista De Pedagogía, 73*(4), 121–143. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89823
- Piedra, J. (2020). Redes sociales en tiempos del COVID-19: el caso de la actividad física. *Sociología del deporte*, *I*(1), 41-43. http://doi.org/10.46661/socioldeporte.4998
- Polo, L. (1997). Antropología de la acción directiva. Unión Editorial.

- Riquelme-Castañeda, J. A., Meza-Martínez, A. E. y Carvalho, R. J. (2022). Liderazgo y autoridad en la resolución de problemas complejos: hacia un método de gestión. *Información tecnológica*, *33*(2), 321-330.
- Rodríguez, A. y Sánchez, J. (2019). Liderazgo en la gestión de las organizaciones escolares: transiciones paradigmáticas de la gestión educativa (Primera). Editorial Unimagdalena.
- Rodríguez-Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219
- Rojas-Carrasco, O. A., Vivas-Escalante, A. D., Mota-Suárez, K. T. y Quiñonez-Fuentes, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (28), 237-262. https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09
- Sánchez-González, J., Renta-Davids, A.I., & TiernoGarcía, J.M. (2022).

 Autopercepción del liderazgo docente. *International Journal of Educational Leadership and Management.* 10 (1), 84-109 doi: 10.17583/ijelm.2022.9597
- Selwyn, N. (2013). Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education. Routledge.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-9.
- Tirado Gálvez, M. I. y Heredia Llatas, F. D. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(85), 246-251.
- Torres, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Morata
- UNESCO (2016). Texto 1. Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente. *UNESDOS Digital Library*. https://cutt.ly/DyOIRDa
- Varela, N., y González, C. (2018). Perception of transformational leadership style and its effectiveness on virtual work-teams (VWT). A literature review in the organizational context. *Espacios*, 39(48), 3-59.

CAPÍTULO 8

LIDERAZGO EDUCATIVO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Fernando Lara Lara, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Blanca Berral Ortiz y

Daniel Camuñas García

Universidad de Granada

Email: fernandolara@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la consecución de

los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS subrayan la implicación que el

desarrollo tiene para todos y cada uno de los agentes implicados en él, destacando las

consecuencias que los países más desarrollados tienen sobre aquellos países más

empobrecidos y el planeta. Un logro de los Objetos de Desarrollo Sostenible puede

mejorar considerable y profundamente la calidad de vida de todos los habitantes del

mundo, mejorando el planeta.

Al hilo de los objetivos mentados, estos trazan un itinerario concreto y claro para

poder desarrollar las capacidades básicas que las doctrinas morales han manifestado

para concretar la búsqueda del interés del pueblo, enmarcado en un contexto de libertad

(Guzmán-Cáceres y Ortiz-Flores, 2019). En otras palabras, establecen un plan de

actuación para una sociedad dispuesta y comprometida para enfrentar problemas

globales. Este modelo de ciudadanía, entendida por diversos autores como: ciudadanía

global, mundial o sostenible; posee actitudes y valores claves de una ciudadanía

responsable global, que coopera de un modo informado en el debate sobre las cuestiones

que se plantean y afectan al desarrollo y que apoyan a los organismos que representan

decididamente a favor de la justicia global (Boni et al., 2019).

Las dimensiones en las que se deben evaluar la ciudadanía global, según

establece Huckle y Wals (2015) son la dimensión ética, dimensión de escala, dimensión

política y dimensión relacional. De un modo semejante, Banks (2017) arroja que los

diferentes niveles de ciudadanía deben definirse según el acceso a la toma de decisiones.

Los cuatro niveles son:

Ciudadanía fallida, individuos excluidos y marginados socialmente.

91

- Ciudadanía reconocida, en la cual, a pesar de que los derechos legales están reconocidos, pero apenas hay participación política.
- Ciudadanía transformadora, que declara la opresión y los modos en los que las injusticias afectan a la población para modificarlas.
- Ciudadanía participativa, en la que hay el derecho a voto, elegibilidad y participación.

La ciudadanía transformadora entronca una visión de ciudadanía global, así como los planteados por la UNESCO en relación a la Ciudadanía Mundial, basada asimismo con los ODS, que aspiran a ser un componente de transformación, inculcando las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores que los discentes necesitan para contribuir a un mundo más pacífico, inclusivo y justo (UNESCO, 2015).

Es en este punto donde se puede observar que la Justicia Social aporta una reflexión sobre las causas primarias de injusticia global y los ODS aportan la hoja de ruta y la direccionalidad para acabar con esas injusticias, es por ello que no se pueden separar ambos términos entendiéndose que van unidos intrínsecamente entre sí (Hernández-Castilla et al., 2020).

La educación juega un papel trascendental en dicha consecución de los ODS. Esto no es solamente debido a que uno de los objetivos haga referencia claramente a ella: garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los sujetos (Palomino - Fernández, Cáceres- Reche y Ramos, 2021); a parte de ello, es porque afecta directamente a la concepción de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). Esta es definida por Mesa (2019) como un proceso de aprendizaje abierta a los cambios y capaz de incorporar nuevos enfoques y visiones en el ámbito local y global.

La ECG es un medio por el cual se puede organizar y trabajar hacia una sociedad más equitativa, justa y solidaria. Por medio del establecimiento de los saberes que deben adquirirse y cómo deberían tratarse en las instituciones educativas. Estas relaciones entre desarrollo sostenible y educación nos son conceptos actuales, sino que surgieron en 1937 con Dewey en un artículo publicado, en el cual se arroja que la escuela es el facto condicionante.

La finalidad de este trabajo es conceptualizar el liderazgo inclusivo y el término

de liderazgo ecológico, enmarcados dentro de un ámbito educativo.

2. LIDERAZGO INCLUSIVO EN EDUCACIÓN

Las escuelas son cada vez más diversas. Este hecho supone un reto ético y social

para dar una respuesta adecuada al alumnado desde la escuela y desde la sociedad en

general. La educación inclusiva surge dentro de este contexto, como la forma más

auténtica y urgente de reducir la exclusión y la desigualdad de oportunidades del

alumnado más vulnerable.

La inclusión, por tanto, se concibe como un paradigma dirigido hacia un proceso

de cambio de las prácticas docentes tradicionales, que consiga asegurar el acceso, la

participación y el aprendizaje de todo el estudiantado sin excepción,

independientemente de sus características particulares y sus circunstancias familiares y

sociales.

Según este mismo autor, la cultura escolar inclusiva se relaciona con la creación

de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la cual cada

participante es valorado. Para ello, se deben desarrollar valores inclusivos, compartidos

por toda la comunidad educativa.

Liderar este tipo de escuelas inclusivas es todo un desafío hoy día, pues se hace

necesario una visión conjunta de inclusión, el desarrollo de una cultura inclusiva, la

adquisición de una serie de competencias y el fomento y aplicación de prácticas

inclusivas por parte de toda la comunidad educativa (Hurtado, 2022).

Resulta evidente la importancia que poseen los líderes escolares en el desarrollo

de las escuelas inclusivas (Barre-Bustamante, 2022). El liderazgo inclusivo se basa en

otros estilos de liderazgo y debe orientar sus actuaciones en función del contexto. No

focaliza su acción en los resultados académicos del alumnado, pues tiene en cuenta otras

dimensiones igual de importantes como: el desarrollo de una cultura inclusiva, la

gestión del acceso, las formas de participación de los estudiantes, la democracia y la

atención a la diversidad.

Hoy en día, el liderazgo no recae exclusivamente en el director del centro

educativo, para conseguir una transformación escolar de esta envergadura, se debe

93

contar con un equipo directivo, el cual debe estar respaldado por políticas educativas, que faciliten este proceso de inclusión (Valdés-Morales, 2022).

Según este mismo autor, la clave del liderazgo inclusivo reside en la habilidad de construir una cultura inclusiva en las escuelas, contando con un equipo directivo eficaz, que tenga distribuidas las responsabilidades y que implique a toda la comunidad educativa en la tarea de liderar la escuela. Todo ello, desde una perspectiva democrática, participativa e inclusiva. Además, resulta fundamental que este equipo lo formen personas comprometidas con la diversidad, que otorguen valor a las diferencias, de forma que sientan la necesidad de involucrarse en las prácticas de transformación de la escuela hacia un paradigma inclusivo, vinculando a toda la comunidad escolar y propiciando ambientes de apoyo y colaboración.

El liderazgo inclusivo se debe ejercer flexibilizando las estrategias, con el fin de encontrar la más efectiva para cada contexto. Además, se deben apoyar una serie de prácticas directivas fundamentales (ver tabla 1) (Leiva-Guerrero et al., 2019):

Tabla 1. Prácticas directivas fundamentales para la inclusión educativa

Prácticas directivas inclusivas

-Posicionarse y dar a conocer la intención inclusiva

-Promocionar el desarrollo de la comunidad educativa, apostando por una cultura de apoyo y colaboración entre los diferentes miembros de la misma

-Trabajar por la inclusión educativa, fomentando valores y actitudes compartidas por toda la comunidad educativa

-Desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, que aporten soluciones innovadoras y comprometidas con el éxito educativo de cada estudiante en función de sus necesidades

-Buscar la implicación de las familias en los procesos educativos e inclusivos

-Revalorizar al alumnado

Por su parte, todo el profesorado debe contar con una serie de principios profesionales, que se deben fomentar desde el liderazgo, como son (Mijailovna-Nazarova y Bell-Rodríguez, 2019):

- El principio de atención al alumnado. A través del cual se reconocen y respetan las diferentes necesidades y derechos del alumnado.
- El principio de responsabilidad moral, que lleva al docente a trabajar e investigar para que todo su alumnado obtenga unos resultados educativos óptimos.
- El principio de cooperación dentro de un equipo de especialistas. Con el fin de mejorar la eficacia de la profesión, afianzando las estrategias más adecuadas.
- El principio de creatividad y reflexión del desempeño de la labor docente.
- El principio de las normas éticas.
- El principio de optimismo pedagógico, que lleva al docente a confiar en la capacidad de aprendizaje de su alumnado y en el logro de unos resultados óptimos en función de las posibilidades de cada individuo.
- El principio de relevancia cultural de la educación inclusiva. El cual se fundamenta en el enriquecimiento educativo que se obtiene a través de las distintas aportaciones que ofrece la diversidad.

3. LIDERAZGO ECOLÓGICO

En este acápite se busca plantear un concepto de liderazgo educativo ecológico. Para comprender esta propuesta se requiere de una nueva epistemología de la educación que atienda a la realidad personal también como realidad natural. Esto es, que supere la tradicional e insuficiente racionalidad cartesiana como única dimensión o más relevante en la comprensión de aquella (Herrán, 2016; Lara, 2022).

Esta racionalidad cartesiana preside hoy el paradigma epistemológico actual de las ciencias de la educación. El conocimiento se eleva como principal en la comprensión de la realidad de la persona y del desarrollo del conocimiento científico (Herrán, 2016). Aunque ya se hayan diferenciado diferentes saberes, el paradigma actual se centra en uno de ellos principalmente, así como el liderazgo educativo. De ahí que se coliga en tendencias limitantes y desconectadas de la realidad como demuestran las siguientes falacias (González-Fernández, Khampirat, López-Gómez y Silfa-Sención, 2020; Herrán, 2016; Jaime-Cuadros, Cáceres- Reche, e Hinojo- Lucena, 2018; Marques-Souza y Cuéllar-Padilla, 2021): jerarquización antropocentrista en la realidad natural (la persona

tiene el derechos de utilizar la naturaleza y desde ahí se plantea la educación ambiental), jerarquización de métodos de investigación en educación (unos mejor aceptados que otros), jerarquías en los liderazgos en las instituciones educativas (según posiciones de poder), jerarquización en los contextos educativos (se educa desde la escuela principalmente), jerarquización de estudiantes por puntuaciones mediante evaluaciones de conocimientos, entre otros muchos ejemplos. En contraste, el liderazgo educativo ecológico se puede comprender desde la universalidad de la educación, la horizontalidad, inclusión, sostenibilidad, la complejidad, la relación sistémica, y la conciencia (ver figura 1). Algunas de estas cuestiones serán abordadas en las siguientes líneas.

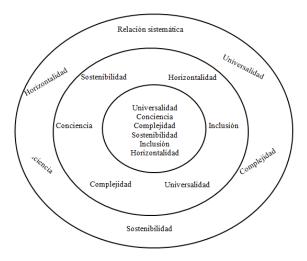


Figura 1. Liderazgo ecológico

Curiosamente en diferentes normativas nacionales e internacionales se señala que se aspira a la formación integral de la persona. Sin embargo, al mantener esa parcialidad epistemológica en la educación se impide esa integralidad (Lara, 2022). Por ejemplo, en un centro escolar puede fallecer un estudiante y no existe normalmente una formación del profesorado en pedagogía de la muerte para afrontar esa situación. Sería difícil para el profesor impartir matemáticas a los demás compañeros delante del pupitre vacío al día siguiente de su entierro. La formación sobre la experiencia de muerte actualmente se orilla o se oculta tanto para los estudiantes como para las demás personas que lo viven. Así es imposible una formación integral. Para la formación integral se requiere de una mayor complejidad en la concepción del liderazgo. Entender el liderazgo desde el aprendizaje únicamente de los estudiantes es como querer hacer una casa por el tejado.

96

El liderazgo educativo es ecológico porque es complejo y horizontal. El cuidado formativo no solo atiende a los estudiantes sino a la comunidad. La formación del profesorado resulta otro horizonte de formación de la conciencia que la tradicional concepción de liderazgo parece olvidar al centrarse en los estudiantes y en las instituciones educativas principalmente (González-Fernández, Khampirat, López-Gómez y Silfa-Sención, 2020).

De igual manera, la eficacia de la institución educativa centrada en los aprendizajes de los estudiantes es solo una consecuencia del liderazgo, pero insuficiente desde el liderazgo ecológico. Se podría conseguir magníficas puntuaciones por los estudiantes a través del miedo, abuso de autoridad de los profesores o de conciencia. En otras palabras, estaríamos defendiendo una institución que utiliza la mala praxis como una institución con liderazgo exitoso en función de los resultados. Asimismo, institucionalizar el liderazgo desde una posición de "potestas" es incompatible con el liderazgo ecológico. Lo es en la medida que se busca la formación de la conciencia desde la complejidad de los sujetos que componen la comunidad. De esta forma, se podrá hablar de liderazgo ecológico siempre y cuando se ejerza el poder desde la conciencia, más no en la búsqueda de resultados únicamente. Para ello, la distribución de responsabilidades y la formación de liderazgo que caracteriza al liderazgo educativo ecológico parte de la búsqueda de la "auctoritas" permanente. En esa búsqueda y encuentro, el liderazgo se va extendiendo en los diferentes roles de la institución educativa. Esto sería imposible desde la asunción de jerarquías basadas únicamente en la "potestas" o posiciones de poder de los directivos. El liderazgo ecológico requiere la inclusión de los demás actores educativos en posiciones de liderazgo.

Cuando hablamos de liderazgo ocurre algo parecido. Pensar que el liderazgo escolar por ejemplo se puede limitar a la consecución de los aprendizajes de los estudiantes es insuficiente y no garantiza que sea positivo para su proyecto de vida. El aprendizaje puede no contribuir a la madurez de la persona como objetivo de la educación (Herrán-Gascón, 2021). Esto es, prepararse para vivir consigo mismo, en sociedad y en su realidad natural. Desde el punto de vista ecológico cualquier de estas dimensiones tienen inferencias en las otras, y no pueden comprenderse alguna de ellas sin su relación horizontal y afectación sistémica.

Por lo expuesto, este liderazgo cuestiona la parcialidad de la tradicional compresión del liderazgo educativo y propone la inclusión de la realidad de la persona como integrante de la naturaleza. Es un liderazgo más complejo, relacional y consciente orientado a la madurez. Por último, no puede existir liderazgo educativo sin incluir el constructo "conciencia". Lo contrario es atender a la superficie más no a la raíz.

4. CONCLUSIONES

El liderazgo nos educa. El liderazgo nos "socializa". Esto es una vaguedad porque, en su conjunto, toda la sociedad, todos sus elementos, nos educan y nos socializan. La cuestión no es tanto el qué sino el cómo, los modos en que se realiza esta educación, a través de qué mecanismos, que condicionan no solo el contenido sino la forma en que se produce y la manera en que cada uno de los individuos reproduce este contenido.

No solo educa la educación formal: el contexto familiar, el social, los productos de entretenimiento que se consumen, la información que se recibe y la forma en que se recibe actúan como procesos de enseñanza y aprendizaje informales y, en muchas ocasiones, inconscientes. Tal vez es menos importante aprenderse los Objetivos de Desarrollo Sostenible que la forma en la que se aprenden: un estilo memorístico y autoritario —"hay que aprenderse las cosas porque sí", "porque es el programa", "porque yo digo que es importante"— no solo afecta a la manera en que se aprenden y se asimilan los contenidos, sino sobre todo a la relación que se establece con el propio aprendizaje.

La estructura vertical de la enseñanza, donde el docente lo sabe todo y el discente tiene que aprender dócilmente todo lo que se le diga, marca un estilo autoritario que después se reproduce en todos los ámbitos de la vida. Se establecen jerarquías que se reproducen en toda la sociedad, donde los dominios sobre los débiles se ejercen como forma de su estructura misma.

Todo empieza en la educación, que es el momento original de la reproducción social. Si se nos enseña que la relación entre personas se tiene que dar de forma vertical y jerárquica, siempre nos dispondremos en una situación binaria entre dominar o estar dominados; si se enseña que nuestra relación con el conocimiento es meramente memorística o ajustada a la utilidad, se despreciarán ciertas formas de conocer y el

aprendizaje se dirigirá al pragmatismo. Esto reproduce una sociedad donde lo importante es el dominio y el beneficio económico, independientemente de todo lo demás.

Como alternativa a todo esto, el liderazgo ecológico se convierte en una opción que imprime una conciencia "global" al impulso de la innovación que se está llevando a cabo para construir la escuela intercultural e inclusiva. Tiene en cuenta los distintos elementos y dinámicas sociales que afectan a su cometido, y no menosprecia el impacto de los procesos de los macrocontextos en la labor educativa. Así pues, procura trasladar una lectura en términos de globalización a la tarea de construir dicha escuela.

REFERENCIAS

- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366-377.
- Barre-Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil–Ecuador. *Cátedra*, *5*(2), 98-112. https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549
- Boni, A., Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., Millán-Franco, M. A. y Talón-Villacañas, A. (2019). Adaptando los ODS a lo local mediante la Educación para el desarrollo: La experiencia de la estrategia de la ciudad de Valencia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 117-134.
- Dewey, J. (1937). Education and social change. *Bulletin of the American Association of University Professors* (1915-1955), 23(6), 472-474.
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E., y Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 207-228. http://dx.doi.org/10.15581/004.39.207-228
- Guzmán-Cáceres, M. y Ortiz-Flores, L. O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 8(1), 63-78. https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004

- Hernández-Castilla, R., Slater, C. y Martínez, Jon. (2020). Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 9-26. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361
- Herrán, A. (2016). Enfoque Radical e Inclusivo de la Formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12*(2). https://bit.ly/3qc33Yu
- Herrán-Gascón A. (2021). La didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Boletín Redipe*, 10(4), 31-4. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1247
- Hurtado, I. G. (2022). Liderazgo inclusivo: ¿utopía o realidad? *Cuadernos de pedagogía*, (530), 4.
- Jaime-Cuadros, P., Cáceres- Reche, M. P., e Hinojo- Lucena, F. J. (2018). Analysis of leadership styles developed by teachers and administrators in technical-technological programs: the case of the Cooperative University of Colombia. *International Journal of Leadership in Education*, 21(1), 1-16.
- Lara, F. (2022). Competencias digitales para el Sumak Kawsay: domesticación tecnológica desde una conciencia ecológica. *Foro de Educación*, 20(1), 297-315. http://dx.doi.org/10.14516/fde.833
- Leiva-Guerrero, M. V., Gairín-Sallán, J., y Guerra-San Martín, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula abierta* 8(3), 291-300. https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300
- Marques-Souza, T., y Cuéllar-Padilla, M. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 39(2), 163-180. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(1), 7-11.
- Mijailovna-Nazarova, N., y Bell-Rodríguez, R. F. (2019). La preparación profesional de los docentes para el trabajo en las condiciones de la educación inclusiva en Rusia. *Identidad Bolivariana*, *3*(1), 50-62.

- ONU (2015) Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución de la Asamblea General A/RES/70/1* https://undocs.org/es/A/RES/70/1
- Palomino -Fernández, J. M., Cáceres- Reche, M. P. y Ramos, M. (2021). E-Liderazgo y enseñanza a distancia en Educación Superior. Principales claves. En J. A. Marín-Marín, J. C. Cruz- Campos, S, Pozo-Sánchez y G. Gómez-García (Eds.), *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 67-77). Dykinson.
- Valdés-Morales, R. A. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. https://doi.org/10.14482/zp.36.3719

CAPÍTULO 9

LA MENTORÍA AL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL DE LA UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA.

Pedro Manuel Concepción Cuétara, Mirna Riol Hernández, Danni Morell Alonso, Miguel Armas Crespo

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

Email: olga19231923@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La formación profesional docente del profesorado novel ha sido una gran preocupación para las instituciones de la Educación Superior (Imbernón, 2020). La formación que tiene el profesorado novel le permite dominar los contenidos de la asignatura que imparte, algo muy importante, pero también son necesarios los conocimientos sobre la Pedagogía para la conducción de los procesos formativos (Concepción et al, 2014; Imbernón, 2020; Rodríguez et al, 2020). Para enseñar, basta con saber, pero para enseñar a aprender, que es la misión del profesorado en el siglo XXI, se necesitan conocimientos de las ciencias relacionadas con el perfil profesional y conocimientos de las ciencias pedagógicas.

La necesidad de atender y potenciar el desarrollo profesional del profesorado novel, es una realidad universalmente aceptada en los umbrales del siglo XXI y se fundamenta en la heterogeneidad de sus perfiles profesionales, en las nuevas funciones que debe asumir en su desempeño y en las competencias docentes que debe desarrollar para cumplir la misión de enseñar a aprender al estudiantado universitario.

El profesorado novel es una persona joven, generalmente recién graduada de la Universidad y con alguna experiencia profesional, pero con no más de tres años de experiencia en el ejercicio de la docencia (Concepción et al, 2014). Para algunos autores, la etapa de novel se limita al primer año de docencia, para otros transcurre durante los tres primeros años, y hay quien lo extiende hasta los primeros cinco años.

Este período de iniciación o inserción profesional en la docencia, que se denomina inducción docente, es un periodo de suspenso y optimismo a la vez, donde las actitudes y concepciones sobre la enseñanza no cambian de manera radical, pero sí se modifican en la reflexión sobre la formación recibida, la inducción docente es el periodo

que abarca los primeros años, en los cuales el profesorado transita de estudiante a docente. Durante el periodo de inducción, el profesorado novel tienen que cumplir dos tareas: deben enseñar y deben aprender a enseñar (Vaillant y Marcelo, 2021). A lo largo de este tiempo deben gestionar el dilema de ser un docente con plena responsabilidad y de seguir aprendiendo a enseñar a aprender (Imbernón, 2020; Vaillant y Marcelo, 2015).

La necesidad del acompañamiento al profesorado universitario novel durante el período de inducción docente, tiene mucho que ver con la tensión y la incertidumbre que sufre el novel cuando enfrenta la complejidad de la docencia universitaria, sin una preparación pedagógica previa (Imbernón, 2020; Fernández et al, 2017; Vaillant y Marcelo, 2021).

La mayoría de los programas de inducción docente incluyen el acompañamiento al profesorado novel por otros con experiencia que se convierten en mentores, que suelen pertenecer a la misma asignatura o área del conocimiento y que ejercen una labor de asesoramiento en el proceso de aprender a enseñar a aprender (Imbernón, 2020; Rekalde y Mendia, 2020). Los programas de inducción ofrecen al profesorado novel una variedad más o menos amplia de componentes formativos, pero de todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es la mentoría (Marcelo et al, 2021).

El mentor es un profesional con experiencia del propio departamento docente o área del conocimiento que acompaña, orienta y asesora la actuación docente del profesorado novel, poniendo a su disposición todo su conocimiento y experiencia profesional (Marcelo et al, 2021). El origen del término mentor se remonta al poema épico de Homero, La Odisea, cuando Ulises parte a la guerra y le da a su amigo Mentor la responsabilidad de criar y educar a su hijo y heredero Telémaco. Desde entonces el término se utiliza para referirse a alguien que tiene la preparación, experiencia y vocación para servir de acompañante y guía de otra persona con menos preparación y experiencia (Vaillant y Marcelo, 2015).

El mentor, es un profesional con experiencia, preferentemente del propio departamento docente del profesorado novel, que orienta y asesora su actuación docente, poniendo a su disposición todo su conocimiento y experiencia profesional (Marcelo et al, 2021; Rekalde y Media, 2020; Vaillant y Marcelo, 2015). Haas (2017) caracteriza al mentor como un profesor con experiencia que orienta al profesorado novel

para comprender la cultura de la institución universitaria, una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia, con el propósito que progresen en su carrera docente. El apoyo de los mentores es multidimensional, se dirige a la variedad de necesidades del profesorado novel y abarca aspectos emocionales, sociales e intelectuales (Fernández et al, 2017).

La mentoría es entonces, una relación personal y recíproca en la que alguien actúa como guía y modelo de otro con menos experiencia profesional, para brindarle orientación, asesoramiento y apoyo, en función del desarrollo de sus competencias docentes (Liesa et al, 2020). En la práctica el mentor orienta y ayuda al profesorado novel a reflexionar sobre su práctica docente, a encontrar nuevas estrategias didácticas, a resolver dudas y conflictos que puedan surgir de la interrelación con el estudiantado, con sus colegas y con las autoridades administrativas (Gorichon et al, 2020).

Ponce et al (2018) reconocen la existencia de cinco tipos de mentoría: tradicional, grupal, en equipos, entre compañeros y la electrónica. La mentoría tradicional es aquella en que un mentor asesora a un aprendiz. En la mentoría grupal se conforma un grupo de cuatro 0 cinco personas, de las cuales unas son novatos y una persona más experimentada ofrece asesoramiento colectivo y diferenciado. La mentoría en equipo es una derivación de la mentoría grupal, un grupo de personas expertas interactúan al mismo tiempo con un grupo de novatos y se ofrece asesoramiento colectivo. La mentoría entre compañeros se da cuando una persona inexperta apoya a otra persona que es más inexperta todavía. La mentoría electrónica o digital no tiene características especiales, salvo que la interacción entre experto y novato está mediada por recursos electrónicos (Ponce et al, 2018).

La mentoría puede ser percibida como una ayuda o como un proceso. Cuando la mentoría se circunscribe a una ayuda de una persona hacia otra, generalmente con distintos niveles de experiencia, se concibe como una colaboración que se da en virtud de algún tipo de progreso por parte del beneficiado, en una relación asimétrica donde los partícipes tienen status y roles diferentes, porque la ayuda es más unilateral y no implica beneficios para el que la otorga porque está prestando un servicio (Haas, 2017). Ello se relaciona mucho con la perspectiva de un supervisor que controla, regula y dictamina lo que está bien de aquello que requiere mejora y cambio.

La mentoría percibida como un proceso se da entre personas con distinto grado de experiencia, en la que el más novel recibe la orientación del más experimentado. Es un proceso de construcción y beneficio mutuo mediante una relación a largo plazo, en un proceso más integral en el cual hay un antes, un desarrollo y un logro, durante el cual la persona en su conjunto va viviendo transformaciones positivas. En consecuencia, esta mirada de la mentoría implica la participación comprometida tanto del mentor como del novel, en la que éste último mediado por el primero va movilizando conocimientos, habilidades y actitudes en un proceso de desarrollo personal y profesional (Haas, 2017).

El desarrollo de la mentoría transita por cuatro etapas: el establecimiento de una relación inicial y acordar las premisas de trabajo; la identificación de los problemas que preocupan al profesorado novel; el desarrollo del proceso de asesoramiento como tal; y la evaluación de los resultados del proceso de mentoría (Liesa et al, 2020; Marcelo et al, 2021).

Haas (2017) y Gorichon et al (2020) consideran que el mentor debe tener cualidades positivas, como las siguientes: tener éxito demostrado en sus clases; ser valorado por colegas y discípulos; disponer de habilidad por enseñar; disposición para interactuar con diferentes tipos de personas, conocer los particularidades de la profesión; ser flexible y dispuesto para el cambio; mostrar seguridad y dominio en diversidad de situaciones; y poseer tacto y sensibilidad ante las necesidades del profesorado novel.

El mentor debe facilitar ese ciclo reflexivo, teniendo en cuenta que el profesorado novel no tiene desarrollada una habilidad natural para reflexionar, que está falto de conocimientos y experiencias y necesita, por tanto, un esquema de referencia para la reflexión sobre su práctica profesional presente y futura. Por ello el mentor debe ayudar a reestructurar las experiencias y a reconstruir los hechos para encontrar explicación a los acontecimientos que suceden en una clase, evaluar la efectividad de las acciones ejecutadas y plantear nuevas conductas (Haas, 2017; Vaillant y Marcelo, 2015).

El buen mentor es un profesor que además de su profesionalismo y vocación demuestra gran disposición a guiar y apoyar al novel, comprometiéndose con él en una relación cordial, respetuosa, empática, a través de una comunicación fluida, en la que comparta su recursos, experiencias y saberes, favoreciendo la crítica constructiva, la

reflexión y se destaca por ser un modelo de actuación docente (Haas, 2017). En el éxito

de la mentoría influye determinantemente la preparación previa que tenga el mentor

para desempeñarse como tal, no basta con ser un profesional competente y reconocido

para superar el desafío que representa la doble función: profesor universitario y mentor

del profesorado novel.

En la Universidad de Ciego de Ávila, el incremento de las matrículas, ha exigido

la incorporación de un promedio de 25 nuevos docentes cada año y aunque existen

disposiciones sobre la atención a su desarrollo profesional, en la práctica, las acciones

que se desarrollan para ello son espontáneas, poco sistemáticas; no se diseñan a partir de

la determinación de sus reales necesidades y no siempre consideran la importancia y la

utilidad de la mentoría al profesorado universitario novel.

En la Universidad de Ciego de Ávila el profesorado novel ha manifestado que la

orientación que reciben para el ejercicio de la docencia no es sistemática ni

diferenciada; que no todos los mentores le brindan la misma atención, y que muchas

veces se sienten desorientados durante el desempeño de la docencia. Se aprecia una

contradicción entre la prioridad de la orientación al profesorado novel y la manera en

que se está desarrollando la mentoría al profesorado universitario novel. Por ello este

trabajo tiene como objetivo caracterizar el estado de la mentoría al profesorado

universitario novel durante la etapa de inducción docente en la Universidad de Ciego de

Ávila.

DESARROLLO

La investigación se realizó desde un posicionamiento dialéctico o mixto, donde

se complementan los enfoques cuantitativos y cualitativos en la comprensión y

caracterización del estado de la preparación de los mentores para el ejercicio de la

mentoría. La investigación realizada es de tipo aplicada, porque se dirige a un objetivo

práctico específico; mientras que el diseño de la investigación es no experimental,

porque se observa el hecho educativo en el ambiente natural y es transversal, ya que los

datos se recogen en un solo momento.

La población de la investigación quedó conformada por el universo de los 48

profesores y profesoras experimentados que ejercen la mentoría al profesorado novel de

manera planificada e intencionada, en la Universidad de Ciego de Ávila durante el curso 2022.

Para caracterizar el estado de la preparación de los mentores del profesorado universitario novel se utilizaron diferentes métodos y técnicas. Se utilizó la entrevista a Metodólogos de la Vicerrectoría Docente, considerados como informantes-clave por sus conocimientos sobre el desarrollo profesional docente del profesorado novel; el grupo de discusión con jefes de departamentos docentes de las Facultades de Ciencias Sociales, Ciencias Pedagógicas, Ciencias Técnicas y Ciencias Económicas, y una encuesta a los profesores mentores del profesorado novel.

En el análisis de los datos cuantitativos que arrojó el cuestionario, se utilizó el software profesional SPSS 25.0, que facilitó el cálculo de porcentajes. En el análisis de los datos cualitativos, derivados de los grupos de discusión, se siguió la metodología de Rodríguez et al (2004), que incluye tres fases fundamentales: reducción de datos, la disposición y transformación de datos, y obtención y verificación de conclusiones.

La reducción de los datos exigió la realización de tres tareas estrechamente relacionadas entre sí: la segmentación del texto en partes lógicas (unidades), la identificación y clasificación de unidades y la síntesis y agrupamiento de datos. Para la reducción de datos se determinaron las unidades de registro y se le asignaron categorías y códigos a partir de un criterio temático.

El análisis de contenido de las respuestas a las preguntas de la guía de entrevista a LOS Metodólogos de la Vicerrectoría Docente, mediante la integración de la información contenida en varias categorías, generó las siguientes metacategorías y metacódigos: normativas sobre la mentoría al profesorado novel (NOM), preparación teórica para el ejercicio de la mentoría (PTM), y preparación metodológica para el ejercicio de la mentoría (PMM).

La metacategoría: normativas sobre la mentoría al profesorado novel (NOM), se reflejó en las respuestas de los cuatro informantes, quienes expresaron que no se ha regulado la selección, formación y evaluación de los mentores del profesorado novel y que no se dispone de un manual de procedimientos que precise las atribuciones y obligaciones de los mentores, así como el proceder que se debe seguir en el ejercicio de la mentoría.

En la metacategoría: preparación teórica para el ejercicio de la mentoría (PTM) se incluyeron las opiniones de tres informantes que señalaron que los mentores no tienen suficiente preparación teórica para desempeñar la tutoría y que no dominan plenamente los objetivos, tipos y modelos de mentoría, ni las competencias que deben desarrollar para el ejercicio de la mentoría al profesorado novel.

La metacategoría: preparación metodológica para el ejercicio de la mentoría (PMM) los cuatro informantes coinciden en que los mentores no tienen suficiente preparación metodológica para el ejercicio de la mentoría, que no dominan plenamente las etapas del desarrollo de la mentoría, ni las exigencias didácticas de la actividad reflexiva del profesorado universitario novel. También señalaron que los mentores no tienen una concepción formativa y desarrolladora de la mentoría y que en la Universidad no se dispone de una metodología para el desarrollo de la mentoría al profesorado novel.

El desarrollo del grupo de discusión con con jefes de departamentos docentes, exigió la conformación de dos grupos de 10 integrantes cada uno, un primer grupo integrado poo los jefes de departamento de las Facultades de Ciencias Sociales y Ciencias Pedagógicas y un segundo grupo integrado por los jefes de departamento de las Facultades de Ciencias Técnicas y Ciencias Económicas.

Para el análisis de contenido de las ideas expresadas en los dos grupos de discusión, se dividieron los textos en unidades de análisis, se realizó la categorización, codificación y la integración de los significados, que condicionó la determinación de categorías y metacategorías. Del del proceso de análisis e integración de los datos se derivaron las metacategorías y metacódigos siguientes: normativas sobre la mentoría al profesorado novel (NOM), preparación teórica para el ejercicio de la mentoría (PTM), y preparación metodológica para el ejercicio de la mentoría (PMM).

En la metacategoría: normativas sobre la mentoría al profesorado novel (NOM), se refirieron a los siguientes aspectos: no se han establecido normativas institucionales sobre selección, formación y evaluación de los mentores; no se dispone de procederes que normen las atribuciones, obligaciones y el modo de actuación del mentorl; no siempre asumen la mentoría los profesores más experimentados y con categoría docente principal; y es insuficiente la estimulación a los profesores que desarrollan la mentoría.

En la metacategoría: preparación teórica para el ejercicio de la mentoría (PTM), ocho jefes de departamento coinciden en que los mentores necesitan apropiarse de los fundamentos teóricos del ejercicio de la mentoría, relacionados con los objetivos, modelos y tipos de mentoría al profesorado novel; y que no todos los mentores tienen suficientmente desarrolladas las competencias que exige el ejercicio de la mentoría al profesorado novel.

La metacategoría: preparación metodológica para el ejercicio de la mentoría (PMM) en ambos grupos de discusión de resaltó que es necesaria una formación intencionada y sistemática de los mentores en aspectos como las etapas de la gestión de la mentoría al profesorado novel, el desarrollo de la actividad reflexiva del profesorado sobre su práctica docente y la evaluación del proceso y de los resultados de la mentoría desde una concepción formativa y desarrolladora. En los dos grupos de discusión los jefes de departamentos insistieron en la necesidad de una metodología para el desarrollo de la mentoría, que oriente a los mentores para cumplir su rol con pertinencia.

Los resultados de la encuesta a los 48 profesores mentores, que ejercen la mentoría al profesorado novel de manera planificada e intencionada, en la Universidad de Ciego de Ávila, se pueden sintetizar de la manera siguiente: el 79,1% de los encuestados considera que no se han precisado las atribuciones y obligaciones de los mentores, ni la manera de realizar su selección, preparación y evaluación en el departamento docente; y el 83,3% de los encuestados considera que es insuficiente su preparación teórica para el ejercicio de la mentoría, que no tienen suficiente dominio de los objetivos, tipos y modelos de mentoría, ni de las competencias que debe desarrollar el profesor mentor.

El 83,3% opina que es necesaria una proyección institucional de la formación de los mentores; el 85,4% consideró que la preparación metodológica de los mentores es muy necesaria y que ppor ello se debe proyecctar desde las facultades y departamentos docentes. El 81,2% de los encuestados opina que es necesaria la preparación de los mentores para estimular la actividad reflexiva del profesorado novel sobre su práctica docente, donde se conjugue la reflexzión en la acción y sobre la acción. El 72,9% opina que la preparación metodológica de los mentores también debe abarcar la evaluación formativa de la mentoría que pondera la evaluación del proceso y de los resultados.

A pesar de la importancia que tiene el desarrollo profesional docente del profesorado novel para las Instituciones de la Educación Superior, en la Universidad de Ciego de Ávila no se ha logrado establecer normativas institucionales sobre la selección, formación y evaluación del desempeño del mentor, sobre atribuciones y obligaciones, y sobre la responsabilidad de facultades y departamentos docentes en la atención al desarrollo profesional docente del profesorado novel, lo que deja a merced de la espontaneidad y de las iniciativas individuales, una actividad tan importante para el desarrollo de la institución universitaria.

La preparación teórica de los mentores para el ejercicio de la mentoría es insuficiente, por la carencia de acciones formativas dirigidas a satisfacer las necesidades de aprendizaje en aspectos medulares como los objetivos de la mentoría, los tipos de mentoría, los modelos de mentoría y las competencias profesionales de los mentores, cuyo conocimiento es necesario para asumir el ejercicio de la mentoría desde posiciones desarrolladoras que potencien las acciones reflexivas sistemáticas sobre la práctica docente por parte del profesorado novel. El dominio de estas cuestiones teóricas es el punto de partida para la proyección de una mentoría que permita el crecimiento de todos los partícipes en la misma, al satisfacer las necesidades, motivaciones e intereses del profesorado novel.

La insuficiente preparación metodológica de los profesores mentores para el ejercicio de la mentoría se manifiesta en el desconocimiento de las acciones del proceder metodológico para el desarrollo de la mentoría y que según Liesa et al (2020) y Marcelo et al (2021) debe seguir cuatro pasos fundamentales: el establecimiento de una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir; la identificación de los problemas que preocupan al profesorado novel; el desarrollo del proceso de asesoramiento como tal; y la evaluación de los resultados de la mentoría.

La insuficiente preparación de los mentores para estimular la actividad reflexiva del profesorado novel sobre su práctica docente, limita el aprovechamiento de las potencialidades de la reflexión docente en torno a los cuatro ejes de la misma: es decir la acción reflexiva como elemento activo que conlleva una persistente y cuidadosa consideración de las teorías y las creencias que fundamentan la práctica; el valor de la actividad reflexiva en su doble dimensión temporal: en la acción y sobre la acción; la reflexión como actividad colectiva y la reflexión como actividad contextual.

Por la importancia que tiene la actividad reflexiva sobre la práctica docente, en

el desarrollo profesional docente del profesorado universitario, la reflexión junto a la

colaboración y la evaluación, son identificadas como factores claves para el éxito de los

programas y estrategias de orientación profesional docente al profesorado novel.

CONCLUSIONES

En el estado de la mentoría al profesorado novel en la Universidad de Ciego de

Ávila se aprecia que no se ha logrado establecer disposiciones institucionales sobre la

selección, formación y evaluación del desempeño de los mentores, sobre sus

atribuciones y obligaciones; y sobre la responsabilidad de facultades y departamentos

docentes en la gestión de la mentoría, por lo que la mentoría es muy espontánea y

asistemática.

La preparación teórica y metodológica de los mentores para el ejercicio de la

mentoría es insuficiente, porque no tienen suficientes conocimientos sobre objetivos de

la mentoría, tipos de mentoría, modelos de mentoría y competencias profesionales de

los mentores; y porque no dominan plenamente el proceder metodológico que se debe

seguir en el desarrollo de la mentoría, ni las exigencias didácticas de la actividad

reflexiva del profesorado universitario novel; lo que justifica la necesidad de elaborar

una metodología para el desarrollo de la mentoría en la Universidad de Ciego de Ávila.

REFERENCIAS

Concepción, P., Fernández, M. y González, D. (2014). La construcción de un

cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel.

Pedagogía Universitaria, 19(1), pp.1-29.

Fernández, C., Belando, M. y González, M. (2017). Mentoría pedagógica para

profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas.

Estudios sobre Educación, (33), pp.49-75.

Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yánez, M., Rojas, A. y Jara, G. (2020). Prácticas de

mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos

chilenos al inicio del proceso. Calidad en la Educación, (52), pp. 12-48.

Haas, V. (2017). La mentoría, una invitación al desarrollo profesional del docente.

Editorial Académica Española.

- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica*, (5), pp.103-112.
- Liesa, M., Latorre, C., Cored, S. y Vázquez, S. (2020). La orientación entre profesorado universitario para el desarrollo de experiencias de APS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.3), pp.233-251
- Marcelo, C, Marcelo, P. y Jáspez, J. (2021). Cinco años después. Análisis de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), pp. 99-121.
- Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y. y Serna, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. Revista *Páginas de Educación*, 11(2), pp. 215-235.
- Rekalde, I. y Mendia, A. (2020). La mentoría en el impacto académico del profesorado novel en la UPV. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), pp. 191-213.
- Rodríguez, F., Medina, M. y Tapia, D. (2020). La inducción y el acompañamiento pedagógico al profesorado novel. *Educare*, 24(3), pp.339-361.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). El ABC de la formación docente. Editorial Narcea.
- Vaillant. D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE*, 19(4), pp.55-69.

CAPÍTULO 10

BREVE RESEÑA DE LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA APLICADA

Alberto Darío García Gutiérrez, Ramón Vidal Pla López, Oruam Cadex Marichal Guevara.

Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

Email: <u>albertogg@unica.cu</u>

Esta es una exposición sintética con fines didácticos, redactada pensando en su utilidad para cursos que forman parte de programas de posgrado del Centro de Estudios Educacionales de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Sus contenidos proceden de las interpretaciones que los autores han realizado de distintas obras pedagógicas consultadas y de lo aportado por sus experiencias como educadores y antes de plasmarse aquí han formado parte de conferencias impartidas en distintos países, como Venezuela, Guatemala, México, Bolivia, Chile y Angola.

El espíritu que distingue esta breve reseña pedagógica se puede definir como humanista porque se enfoca en la educación de seres humanos amantes de la vida y responsables ante ella.

La concepción de donde emanan las notas que siguen no es la de una Pedagogía como discurso general en espera de la concreción didáctica, sino el de una Pedagogía compuesta por dos aspectos: el epistemológico y el metodológico este último imprescindible para la gestión del proceso educativo intencional.

Serán tratados, con brevedad insistimos, los siguientes contenidos:

- I. Una Pedagogía para salvar la vida
- La educación intencional Pedagógica y la Pedagogía.
- Proceso educativo intencional y proceso de enseñanza aprendizaje (PEA).
 - Pedagogía y Didáctica.
 - La labor educativa: ideas rectoras y principios fundamentales.
 - Las principales categorías pedagógicas.
 - Los contenidos del proceso educativo intencional.
 - La educación del pensamiento científico.
 - II. La gestión del proceso educativo intencional y los proyectos educativos.

III. La gestión del PEA como núcleo del proceso educativo intencional.

Desarrollo

I. "Una Pedagogía para salvar la vida".

Antes de desplegar las reflexiones que siguen y que versan sobre educación y Pedagogía, conviene señalar nuestra idea más general sobre la ciencia en cuestión. La Pedagogía existe para cumplir tres funciones: explicar el proceso educativo intencional, explicar la gestión del mencionado proceso y fundamentar las investigaciones educacionales.

Problemas:

Los procesos educativos están siempre marcados por lo histórico concreto, la cultura universal y contextual, por aspectos ideológicos y políticos.

La educación está muy determinada por las peculiaridades del desarrollo socioeconómico del país, región y localidad donde ocurre como proceso.

En las relaciones que se establecen entre los seres humanos pueden distinguirse al menos dos niveles: relaciones sociales de producción que dependen del lugar que las personas ocupan con relación a los medios de producción y se manifiestan como relaciones clasistas (entre clases y distintos grupos sociales) y relaciones interpersonales cara a cara.

En el planeta el primer nivel de relaciones es responsable de desigualdades y enfrentamientos (aunque también influyen otros factores) todo lo cual provoca que las personas se desgarren impulsadas por lo que las diferencian olvidando lo que las une y destrozando las bases de la existencia de todos.

A pesar de todo esto y del evidente carácter determinado que la educación tiene con respecto a factores económico – sociales, culturales y políticos, la educación conserva algo de universal que la convierte en elemento importante de los desarrollos y del mejoramiento humano.

Pero para esto necesita ser una educación humanista que pone en el centro de su atención el cuidado de la vida por los hombres y las mujeres: el cuidado de sí mismo (de la propia calidad humana), de la naturaleza y de la sociedad. Se trata de una actitud comprometida y agradecida con respecto a la existencia.

Pero ocurre que muchas prácticas educativas se manifiestan alejadas de estas

necesidades.

Entonces procede preguntar:

¿Cómo lograr, en el proceso educativo intencional, la presencia de una

Pedagogía protectora de la vida?

Existe una educación a nivel social general que se descompone en una que se

realiza espontáneamente y otra intencionalmente por parte, esta última, de cualquier

institución social que se plantee el propósito educativo.

La educación como fenómeno social general es estudiada por las Ciencias de la

Educación, la educación intencional es objeto principalmente de la Pedagogía.

En la mayoría de las instituciones que se dedican a educar - sobre todo en las

escuelas - se desarrolla un proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) vinculado a un

currículo (visto en sentido estrecho), el PEA es el núcleo del proceso educativo

intencional que es más amplio porque incluye también las actividades extradocentes que

facilitan la extensión de los vínculos del estudiante con la vida, entre otras funciones.

El PEA es objeto de estudio de la Didáctica que constituye la principal rama de

la Pedagogía.

Aunque el PEA aborda - de distintas maneras en correspondencia con diferentes

tendencias pedagógicas- contenidos puntuales de las ciencias, las artes y la cultura en

general, el contenido de todo el proceso educativo intencional es esencialmente

axiológico y por eso debe enfocarse hacia ideas rectoras como las planteadas por

(García y Ulloa, 2019, p. 32 - 37):

- La necesidad de ser justo, solidario, patriota y ético.

- La comprensión de la relación localidad, patria, humanidad, universo.

- La pertenencia y el análisis crítico constructivo de la realidad.

- La aceptación del equilibrio entre tomar del mundo y entregar al mundo.

- La vuelta a la naturaleza.

- La comprensión de la felicidad como derecho merecido.

- La valoración, auto valoración, el perdón y el auto perdón.

- La unidad entre amor e inteligencia.

Para los mencionados autores la labor de los educadores debe respetar principios

como los siguientes (p. 37–43):

- Unidad entre el carácter científico e ideológico del contenido del

proceso educativo

- Unidad de las influencias educativas

- Unidad entre las exigencias y el respeto al educando

- Unidad entre el trabajo con las individualidades y con el grupo

- El ejemplo del educador

Lo ideológico hace referencia – sin desconocer la existencia de ideologías que

responden a intereses clasistas- a la posibilidad de una general que responde a los

intereses de la especie: la ideología humanista.

La ideología humanista es la defensa de la vida, en primer lugar, de los seres

humanos y de los factores que la hacen posible y la pueden hacer hermosa. No se trata

del hombre abstracto sino en las relaciones que lo hacen posible (sociales y con la

naturaleza).

El proceso educativo intencional se gestiona pedagógicamente, no

administrativamente y para eso se recurre a principios e ideas rectoras como los ya

mencionados y a las principales categorías pedagógicas: Proceso educativo intencional,

instrucción, orientación educativa, desarrollo y formación.

La orientación educativa generalmente se reconoce como concepto de la

psicología educacional; en esta concepción se enfatiza en su carácter pedagógico y se

refiere a orientar para aprender a aprender, para desaprender prácticas negativas

(carácter correctivo), para prevenirlas y para proyectarse hacia el futuro, que se concreta

en los proyectos de vida de los estudiantes e incluye también la orientación profesional

(García y Ulloa, 2021).

El proceso educativo intencional privilegia el planteamiento de objetivos

formativos, pero reconoce que con respecto a ellos y por la complejidad del proceso,

solo se pueden lograr aproximaciones.

Los contenidos del proceso se seleccionan de la cultura (en sentido amplio)

constituida y de la cultura en proceso de construcción.

El estudiante y los grupos de ellos se involucran con la cultura en proceso de

construcción mediante la vinculación con los problemas sociales lo que es necesario

para educar para la vida. La vida es problémica como resultado de las necesarias

contradicciones que se producen entre las necesidades sociales y las posibilidades de su

satisfacción.

La metodología que los estudiantes deben aprender para proyectarse en la

solución de los problemas sociales puede ser similar a la siguiente (García y Ulloa,

2019, p. 45):

1. Identificación de problemas familiares, del grupo estudiantil, sociales locales,

nacionales e internacionales.

2. Estudio de sus manifestaciones.

3. Descripción y explicación de los problemas.

4. Análisis de las causas que los provocan.

5. Elaboración de alternativas de solución.

6. Asunción de una de las alternativas.

7. Elaboración del plan de solución.

8. Creación de las condiciones para la ejecución del plan.

9. Participación en las tareas relacionadas con la ejecución del plan.

10. Evaluación sistemática y final del proceso de solución del problema.

Debe aclararse que al ser diferentes los problemas en su complejidad y en cuanto

a la cercanía o lejanía con respecto al estudiantado de que se trate, los estudiantes

pueden llegar hasta uno u otro de los puntos anteriores.

El tratamiento del contenido del proceso educativo intencional debe conducir al

desarrollo de un pensamiento científico, que no se refiere solo al pensamiento de los

científicos sino al que se opone al predominio de la especulación aupada por

mecanismos de comunicación como el "contagio" y la "imitación" y que se aprovecha

ISBN: 978-84-1122-631-8

de la ignorancia y la consolida en perjuicio de la vida y en beneficio de intereses egoístas.

El método general del proceso debe ser el diálogo y la participación democrática, esa que comienza por formar parte de los decisores.

El proceso educativo intencional es solo una abstracción, él se concreta en la realización de proyectos pedagógicos de grupo, de centro y personales.

II. La gestión del proceso educativo intencional y los proyectos educativos.

Ideas generales sobre la dirección.

La disciplina dirección científica durante todo el siglo XX y lo que va del XXI ha estado desarrollándose y también un campo suyo limítrofe con la Pedagogía y parte de las ciencias de la educación: "La dirección científica educacional" imprescindible para la dirección de cualquier institución educativa. No obstante, nuestro punto de vista es que al pensar en la dirección en educación se necesita distinguir dos aspectos estrechamente interrelacionados: el proceso de dirección de la institución y la dirección del proceso educativo (García, 2005; Ulloa, 2017; García y Ulloa, 2019, Delgado, 2019). Lo anterior parte de reconocer que existe el proceso de dirección donde un directivo o equipo de tales actúa sobre un grupo de subordinados para que se alcancen los objetivos de la organización, para lo cual se precisa del cumplimiento de cuatro funciones básicas que desde 1916 y gracias a Henri Fayol (Codina, 2014), con muy pocos cambios, se nombran planificación, organización, regulación y control; pero también existe la dirección de procesos. La dirección de procesos puede realizarla una persona o un grupo de ellas sin subordinar a otras (Alonso 2002). Un técnico puede dirigir un proceso él solo operando una tecnología. En el proceso de dirección predominan relaciones de subordinación (sin que se niegue la necesaria participación de todos) y en la dirección de procesos las relaciones de los profesionales con el objeto de la profesión a partir del conocimiento de las ciencias que en el proceso en cuestión intervienen directamente.

Cuando se trata de la dirección de procesos sociales es más complicado porque quien dirige lo hace relacionándose con otras personas sin que obligatoriamente sean sus subordinados. De cualquier forma, sostenemos que el proceso de dirección es objeto

de estudio de la "Dirección científica", en el caso de la educación la dirección de una

institución requiere de conocimientos de dirección científica educacional y que la

dirección de un proceso cualquiera es objeto de estudio de la ciencia que de ese proceso

se ocupa. Así el proceso educativo se dirige o gestiona apelando a la Pedagogía

Sobre gestión

En el Diccionario de la Lengua Española definen gestión de las siguientes

formas:

1. Acción o trámite que, junto con otros, se lleva a cabo para conseguir o

resolver una cosa.

2. Conjunto de operaciones que se realizan para dirigir y administrar un negocio

o una empresa.

En Wikipedia escriben que:

Gestión es asumir y llevar a cabo las responsabilidades sobre un proceso, esto

puede ser empresarial o personal, lo que incluye:

• La preocupación por la disposición de los recursos y estructuras

necesarias para que tenga lugar.

• La coordinación de sus actividades (y correspondientes interacciones) y

sus semejantes.

El término gestión es utilizado para referirse al conjunto de acciones, o

diligencias que permiten la realización de cualquier actividad o deseo. Dicho de otra

manera, una gestión se refiere a todos aquellos trámites que se realizan con la finalidad

de resolver una situación o materializar un proyecto. En el entorno empresarial o

comercial, la gestión es asociada con la administración de un negocio.

Según el marco de referencia COBIT 5, la gestión planifica, construye, ejecuta

y controla actividades alineadas con la dirección establecida por el cuerpo de gobierno

para alcanzar las metas empresariales.

Los estudiosos de la dirección como concepto y como proceso social no han

logrado un consenso total en cuanto a las especificidades y relaciones entre dirección,

administración y gestión y en estas notas no pretendemos ocuparnos de asunto tan

polémico, preferimos asumir la posición de García y Ulloa (2019):

Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en

Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)

En cuanto a gestión, siempre recurrimos al significado de la palabra en el

idioma español donde tiene sinónimos tan diversos como tarea, trabajo, mandato,

misión, encargo.

Gestionar es la manera como accionamos para conseguir algo y puede

referirse al accionar de las personas para alcanzar sus propósitos y también a lo

que se hace para conducir el trabajo de grupos humanos o para concretar

determinado proceso tecnológico.

Dicho con otras palabras, gestión es accionar sobre algo o alrededor de

algo para que ocurra lo que se necesita, lo cual implica ocuparse de los factores

que intervienen para que todos se conjuguen en un resultado deseado ya sean esos

factores personas o procesos. Lo fundamental de ese accionar es la coordinación e

integración. (p. 71)

Para pensar en la gestión del proceso educativo intencional, actualmente hay que

hacerlo en su relación con los proyectos educativos.

Desde hace décadas en numerosas naciones del mundo se enfocan los procesos

educativos como proyectos para educar, aunque con diversos matices y mayor o menor

envergadura (más o menos abarcadores). En el caso de Cuba, se argumenta que, aunque

los proyectos suelen ser planteamientos educacionales de una institución con más o

menos independencia, en el país son válidos a pesar de la centralización que caracteriza

al sistema educacional, porque aquí también se insiste en la descentralización relativa

que permita realizar el proceso educativo (formativo) ajustado a los distintos contextos.

Sin embargo, tanto dentro como fuera de Cuba los proyectos frecuentemente

pueden quedarse en un documento y no concretarse en la práctica.

¿A qué se debe esta contradicción?

Las causas pueden ser muchas y variar de un lugar a otro, pero deben ser

estudiadas para eliminarlas, minimizarlas o compensarlas y poder hacer propuestas para

que los proyectos funcionen como concreciones de la gestión del proceso educativo.

Tomemos por ejemplo el caso cubano para realizar este tipo de análisis, utilizando para

ello la información acumulada por los autores durante más de 45 años de experiencia en

el sector educacional.

A nuestro juicio influye negativamente en este asunto:

ISBN: 978-84-1122-631-8

- El predominio del verticalismo en cascada (nación, provincia, municipio, centro educacional y continúa hacia abajo) instrumento de una hipercentralización que solo ha cambiado en teoría, aunque es justo reconocer que el cambio en tal sentido se ha planteado con mucha fuerza en el último lustro (2017 2022).
- El tecnocratismo, la elaboración de modelos de proyectos educativos, bien complejos, por personas muy inteligentes y bien preparadas, que tratan de agotar todos los detalles y entonces resulta que el proceso que sugieren es tan complejo como el modelo que proponen y entonces por eso mismo los directivos y profesores situados en la base lo identifican como no aplicable y solo lo asumen para "cumplir lo establecido".
- La dispersión de multitud de indicaciones técnicas y metodológicas que bajan desde el más alto nivel hasta la base y crean el llamado efecto de burnout o agobio.
- Las debilidades en la preparación pedagógica de muchos directivos metodológicos y profesores encargados de llevar a vías de hecho los proyectos educativos.

El asunto de los proyectos educativos ha sido profusa y exhaustivamente tratado, según Llivina, Castellanos, Castellanos y Sánchez (s/f) y Sierra (2008). Se pueden encontrar certeras conceptualizaciones, clasificaciones y orientaciones sobre los proyectos y las maneras de proceder. Frecuentemente se les aborda como sinónimo de estrategia.

¿Cómo proceder para lograr proyectos educativos que funcionen?

Interpretaciones que hemos realizado contrastando lo estudiado en la literatura con las vivencias de muchos años:

- El proyecto educativo es la modelación de un resultado educacional deseado y de la estructura del proceso para lograrlo. El proceso educativo intencional (formativo) es una abstracción; su concreción es el proyecto educativo.

El trabajo educativo por proyectos debe respetar los siguientes principios operativos (también pudieran llamarse exigencias o requerimientos, etc.)

1. Participación democrática. El proyecto es determinado con la participación de toda la comunidad educativa, directivos, profesores, estudiantes, representantes de la comunidad y familias (donde proceda).

- 2. Flexibilidad. El proyecto no es solo un documento, este es solo una herramienta necesaria. Tanto en su carácter de idea como de documento puede sufrir todos los cambios que en la práctica se estimen convenientes por parte de los involucrados.
- 3. Aplicabilidad. El proyecto no debe enfocarse con demasiada complejidad ni exigirse con demasiado detalle para que pueda hacerse realidad.
- 4. Carácter integrador. El proyecto integra todo el proceso educativo (formativo) en una instancia educativa. No es una exigencia más, es la integración de todo lo necesario.
- 5. Acertada conducción pedagógica. Los proyectos no pueden ser regidos por criterios administrativos sino pedagógicos y liderados por personas bien preparadas a tales efectos.

Aproximadamente esta es la idea que hoy en día esta propuesta en Cuba tanto por el Ministerio de Educación (MINED), para el nuevo perfeccionamiento, como por el Ministerio de Educación Superior (MES).

Realmente, aunque se ha tenido la intención de modelar de la manera más diáfana posible, todo ha salido bastante complicado, pero la explicación no es tan difícil:

- 1. Los colectivos pedagógicos de año o grupo, claustrillos y estudiantil estudian el modelo nacionalmente establecido para el nivel y modalidad educacional de que se trate. Hacen énfasis en los objetivos, en los contenidos principales, en las fuentes de ese contenido (quedaría claro que no son solamente los libros, lo es también la realidad histórico concreta), en los métodos pedagógicos necesarios, caracterizan las relaciones profesionales que deberían predominar entre profesores y estudiantes y las internas del grupo estudiantil.
- 2. El colectivo pedagógico encargado de un año o de un grupo diagnostica al estudiantado a partir de unos indicadores que deben contemplar aspectos cognitivos generales, motivacionales, axiológicos y de relaciones sociales.
- 3. El colectivo pedagógico y el estudiantil estudian el contexto comunitario para pensar en la interacción con él.
- 4. El colectivo pedagógico establece las principales regularidades presentes en el heterogéneo grupo de familias (relacionadas con la estructura y el cumplimiento

de la función educativa). Esto quizás no proceda en la universidad. No puede pretenderse que esta caracterización sea un diagnóstico exhaustivo y se puede lograr con el concurso de los agentes comunitarios que representan a los CDR, la FMC, el consejo popular.

- 5. De conjunto estudiantes y profesores estudian los resultados del diagnóstico.
- 6. El colectivo pedagógico, el estudiantil, agencias y agentes comunitarios con quienes se debe intercambiar, familias si procede cada sector realiza sus propuestas de acciones educativas. Esas propuestas tendrán el sello del lugar que cada grupo ocupa en el proceso y de la preparación que tienen al respecto, pero el colectivo pedagógico las recepciona y a partir de ellas construye el plan de acciones educativas que luego discute con los involucrados hasta lograr la aprobación final.

Ese plan de acciones tienes unos objetivos generales, los objetivos de año, los objetivos del grado, con las modificaciones que de acuerdo al diagnóstico convenga hacerles (no se puede crear más objetivos generales porque eso conduce a la confusión y así comienza a hacerse inviable el proyecto) y por supuesto contiene las acciones, según convenga unas pueden ser generales y otras más particulares. El tratamiento de las acciones se debe realizar con flexibilidad. Seguramente será conveniente señalar responsables y participantes y fechas y/ o plazos de realización, si alguna es muy general a lo mejor se hace imposible esa acotación, se debe dejar claro, siempre que sea posible la forma en que se tiene previsto que ocurra la acción.

No es obligatorio dividir este plan de acción en etapas, ni necesario.

Es fácil comprender que el plan de acción (frecuentemente le llaman estrategia) es decisivo. Los procesos espontáneos - para bien o para mal- fluyen espontáneamente, tanto los naturales como los sociales y los subjetivos; pero los procesos creados intencionalmente, como el educativo (formativo) para que avancen necesitan de algún tipo de gestión. Los procesos mecánicos, electrónicos, etc. pueden requerir más o menos gestión; pero si son sociales la gestión constante es la que decide, lo que no implica un exceso de coerción que inhabilite la motivación y por tanto la creatividad de los involucrados.

El plan de acción o estrategia es la gestión del proyecto y como se aprecia constituye un porciento alto de su totalidad.

- 7. En el colectivo pedagógico se debe seleccionar el tutor de cada alumno, lo que debe ocurrir con el consentimiento de este último. Con ayuda del tutor y de acuerdo al conocimiento de las exigencias que impone el grado o año de la carrera, así como atendiendo a los resultados del diagnóstico, el estudiante va construyendo su proyecto de vida, dentro del cual lo que debería quedar más precisado es lo correspondiente al período estudiantil de que se trate.
- 8. El proyecto educativo debe trazarse para el mediano plazo por ejemplo para los cinco o cuatro años de la carrera, para los tres años de la secundaria o el preuniversitario, para los dos años de cada uno de los ciclos de la primaria.
- 9. En la educación primaria, la participación de los alumnos depende de la edad que tienen. Tanto en ese nivel como en el secundario y el preuniversitario es imprescindible la participación de la familia en el proyecto educativo.
- 10. En el seno del colectivo pedagógico se logra una autovaloración de la preparación que se tiene para llevar adelante el proyecto y en correspondencia con eso se elabora el plan de acciones metodológicas.
- 11. Seguramente será necesario (donde proceda) realizar un plan de acciones de orientación familiar.
- 12. Por su puesto que después de diseñado el proyecto se trabaja en su ejecución, pero realmente esta ha comenzado desde el punto uno. Desde allí comienza a sensibilizarse al estudiante con las exigencias de la carrera o del nivel educacional y los profesores comienzan a prepararse metodológicamente, desde el punto 1 hasta el 11 estaríamos en pleno trabajo metodológico. Por todo esto conviene que el proyecto se plantee al inicio del ciclo, nivel educacional o carrera y que solo de año en año se actualice, para evitar que se trabaje bajo presión, con premura, para cumplir, porque esas cosas hacen inviable el proyecto.
- 13. La evaluación es constante a través de la observación y del análisis que estamos acostumbrados a hacer de los resultados del PEA.
- 14. El proyecto educativo debe integrar todo el proceso educativo (formativo), no es una cosa más ni deja fuera nada. Por ejemplo, las estrategias curriculares formarían parte de las acciones docentes que estarían dentro del plan de acciones educativas. El plan metodológico del órgano es el plan de acciones metodológicas.

- 15. El proyecto debería convertirse en una herramienta constantemente utilizada por el colectivo pedagógico y por el estudiantil (esto último donde proceda).
- 16. Todo el trabajo educativo por proyectos debe ser dirigido por el directivo metodológico de la instancia de que se trate: profesor principal de año, jefe de ciclo, jefe del claustrillo en secundaria y preuniversitario. Estas personas serían objeto de una cuidadosa preparación al respecto y ellas tendrían la misión de orientar a los jefes de brigada de la FEU, responsables de grupo por la FEM y por los pioneros (hasta donde proceda) para que encabecen la participación de los estudiantes en el proceso.
- 17. Los directivos de la carrera o de la escuela estudian los diagnósticos grupales y establecen regularidades y estudian los planes de acciones que se elevan para determinar lo que conviene asumirse a ese nivel superior y por supuesto agregan otras acciones que involucran a toda la institución o carrera; pero siempre a este nivel el proyecto sería muy esencial y buscando sobre todo las interrelaciones entre los grupos, el fortalecimiento de la pertenencia a la institución, la coordinación de acciones educativas que rebasan los marcos de los grupos estudiantiles de base, tales como las sociedades científicas, los grupos científico estudiantiles, los círculos de interés, los equipos deportivo y grupos artísticos a nivel de escuela o carrera y todo esto enfocado hacia los objetivos de esa carrera o nivel educacional.
- El proyecto educativo se inserta dentro de la llamada gestión del proceso educativo (formativo) y en este sentido conviene tener en cuenta que siempre sería una aproximación a lo que debe ocurrir, que nunca van a ocurrir las cosas tal y como se han proyectado (esto es propio de la gestión de procesos sociales) si forzamos para que se corresponda exactamente lo diseñado con lo ejecutado conspiramos contra la flexibilidad, creamos un ambiente tenso, no logramos nuestro propósito y en su lagar contribuimos a hacer inviable el proyecto.

Si algunas de las cosas planteadas en los puntos anteriores no se logran, por ejemplo, no se puede contar con toda la colaboración de los agentes y agencias comunitarias, algunas de las acciones no se pueden realizar etc, hay que compensar lo que falta de alguna manera y seguir con optimismo, este estado de ánimo es indispensable a cualquier enfoque pedagógico, debe recordarse que el proceso educativo (formativo) se proyecta hacia el futuro.

18. Es conveniente insistir que se trata de gestión pedagógica no administrativa, que el profesor no es el jefe de los alumnos ni estos se le subordinan,

que las relaciones entre ellos son profesionales pedagógicas, de colaboración con

basamento en la Pedagogía y la Didáctica auxiliadas por la Psicología educacional y la

Sociología de la educación.

Conclusiones parciales:

El sistema educativo cubano actual pondera la importancia de un equilibrio entre

centralización y descentralización de manera que se mantenga su unidad nacional al

tiempo que se enriquezcan los procesos educativos con su contextualización. Este

principio debe caracterizar la estructura y el funcionamiento de los proyectos educativos

en nuestro país.

El proyecto educativo es la modelación de un resultado educacional deseado y

de la estructura del proceso para lograrlo. El proceso educativo intencional (formativo)

es una abstracción; su concreción es el proyecto educativo.

En la gestión del proceso educativo (formativo) mediante proyectos, se deben

respetar los siguientes principios operativos:

- Participación democrática.

- Flexibilidad.

- Aplicabilidad.

- Carácter integrador.

- Acertada conducción pedagógica.

III. La gestión del proceso de enseñanza aprendizaje como núcleo del

proceso educativo intencional.

Palabras clave son gestión, proceso, enseñanza y aprendizaje y proceso de

enseñanza aprendizaje (PEA)

Gestión

Esta primera ya ha sido tratada arriba.

Proceso

"La palabra proceso - de acuerdo con el diccionario filosófico de Klaus y Burh

(p.889) -designa la sucesión dinámica de diferentes estados o fases de un fenómeno o de

un sistema".

Dicho de manera parecida es las secuencias de fases por las que transita un objeto

o fenómeno que lo conducen desde un estado inicial a sucesivos nuevos estados.

ISBN: 978-84-1122-631-8

Enseñanza

Desde un enfoque escolar desarrollador Castellanos... [et al.] (2002) definen la

enseñanza como:

(...) proceso sistémico de transmisión de la cultura en la institución escolar

en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de

desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce el tránsito

continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar

una personalidad integral y auto determinada, capaz de transformarse y

transformar la realidad en un contexto socio histórico concreto. (p. 44).

Aprendizaje

García y Ulloa plantean que:

(...) el aprendizaje puede definirse como el proceso mediante el cual el

sujeto necesitado de preparación sobre cómo es lo que lo rodea, cómo

proceder y cómo ser para responder a las exigencias de la vida, entra en

contacto con la información proveniente de su relación inmediata con la

realidad, la relaciona con lo asimilado por él con anterioridad gracias a

interacciones anteriores y la personaliza actualizándola y reelaborándola

como conocimientos, habilidades, valores y métodos de la actividad

creadora.

Proceso de enseñanza aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje – plantean Pla... [et al.] -.es el proceso

educativo institucional que de modo más sistémico organiza y estructura la

enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje al

propiciar, como en ningún otro momento, la interacción directa educador –

educandos alrededor de la relación esencial, garantizada por el educador,

que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los

contenidos gracias a la intervención de los componentes que aportan la

dinámica del proceso (métodos, medios, formas, evaluación), estructura

esta, en general, a través de cuyo funcionamiento es posible lograr la

educación vinculada de manera directa a un determinado contenido de las

ciencias concretas, expresado en planes y programas de estudio. (p. 17).

ISBN: 978-84-1122-631-8

De acuerdo con Fuentes (2009) el PEA tiene tres eslabones: diseño curricular,

dinámica y evaluación y todo eso, o sea el PEA, se gestiona.

Al diseño curricular, la dinámica y la evaluación del PEA nosotros preferimos

llamarle fases principales del PEA porque en el resto de la literatura didáctica se reserva

el concepto eslabones para otro contenido.

Toda gestión incluye la proyección de lo que debe ocurrir, la conducción para

que eso ocurra y la evaluación de lo que está ocurriendo y de lo que ocurrió.

En el caso que nos ocupa lo principal que debe ocurrir es la formación de un

ciudadano a determinado nivel o de un profesional competente porque esté al nivel de la

cultura de su tiempo, identificado con su pueblo y poseedor de capacidades creadoras

para contribuir al progreso social y de la vida en general (la formación del profesional

no deja de ser formación ciudadana).

En la gestión que desarrolla una institución educativa para lograr un proceso

educativo (formativo en lenguaje de la educación universitaria) que permita alcanzar

este propósito intervienen varios procesos; pero el principal es el trabajo metodológico

que constituye la gestión del PEA.

El PEA es amplio y complejo, tanto que intervienen aspectos múltiples:

económicos, sociales, políticos, culturales, psicológicos estrechamente ligados entre sí.

Para comprender el PEA no basta con recurrir a la Didáctica como paquete de

recomendaciones o como metodología rígida, es necesario enfocarla como ciencia

teórica y metodológica que no puede existir sin los fundamentos epistemológicos,

sociológicos y psicológicos y por eso no se es un buen docente si solo se aprende lo que

está escrito en los libros de Didáctica.

El objeto de estudio de la Didáctica es el PEA. Pero para eso lo hace anclada en

fundamentos epistemológicos, sociológicos y psicológicos tal y como ocurre con toda la

Pedagogía.

Por eso, para ser un buen gestor del PEA se debe atender a unos aspectos que no

todos son objeto de estudio de la Didáctica sino de ciencias muy cercanas.

Algunos aspectos a tener en cuenta para ser un competente gestor del PEA:

a) Aspecto tecnológico (trabajo metodológico).

ISBN: 978-84-1122-631-8

b) Aspecto personológico.

c) Aspecto comunicativo.

a) El trabajo metodológico ⁶ es estudiado por la Pedagogía y por la Didáctica y

constituye la parte tecnológica de la Pedagogía y de la Didáctica, la gestión del proceso

educativo y por supuesto de su núcleo el PEA. Pero tanto la Pedagogía como la

Didáctica tienen otra parte: la teórica básica que se refiere a como es el proceso y no a

cómo se gestiona, porque claro, para gestionar algo correctamente hay que saber cómo

es.

El trabajo metodológico tiene 6 funciones, tres enfocadas al proceso en su

totalidad y tres enfocadas directamente a sus gestores.

Las tres primeras son diseño y planificación, conducción y evaluación. Las

segundas son preparación de los educadores, autopreparación de cada profesional de la

educación y coordinación de las acciones pedagógicas.

Se diseña el currículo en sus diferentes niveles macro (por ejemplo, los planes de

estudio), meso (por ejemplo, los programas de disciplina) y micro curricular (por

ejemplo, los programas de asignatura) la planificación se refiere a las actividades

propias de la dinámica del proceso (por ejemplo, las clases, el trabajo independiente, la

práctica laboral).

La conducción se refiere a la relación directa del docente con los estudiantes

para guiarlos en la consecución de los objetivos.

La evaluación es el monitoreo constante de la dinámica y sus resultados lo que

permite rediseñar el currículo, mejorar la planificación y perfeccionar la conducción.

Con respecto al concepto evaluación en lo tocante a la educación conviene hacer

algunas aclaraciones.

Existe la evaluación de las instituciones, de las carreras, de los programas de

postgrado, aquí estamos hablando de la evaluación en los marcos de la disciplina

"Dirección científica educacional", una de las ciencias de la educación.

⁶ Consideramos que la Didáctica se compone de un aspecto o dimensión epistemológica y de otro metodológico o trabajo metodológico (así se le llama en Cuba) este último constituye la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.

nanza aprendizaje.

Aportes de investigación derivados de la Red Iberoamericana de Investigación en

Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE)

Existe la evaluación del PEA y de todo el proceso educativo, esto es parte del

trabajo metodológico, o sea la gestión de esos procesos y estamos hablando de la

evaluación en los marcos de la Pedagogía y la Didáctica.

Existe la evaluación como componente del proceso educativo y de enseñanza

aprendizaje formando un sistema con objetivos, contenidos, métodos, medios y formas

organizativas, es parte del trabajo metodológico y también estamos hablando de

evaluación en los marcos de la Pedagogía y la Didáctica.

Entre estos tres niveles de la evaluación existe una estrecha relación y lo básico

y decisivo es la evaluación como componente del proceso de enseñanza aprendizaje (la

última de las nombradas) porque permite valorar el desarrollo que alcanzan los

estudiantes, razón de ser de las instituciones educacionales, las carreras, y los programas

de postgrado.

El trabajo metodológico se realiza de forma colectiva e individual. La función

preparación de los educadores se cumple en actividades colectivas (clases

metodológicas, clases abiertas, talleres etc) que son dirigidas por los directivos

metodológicos (coordinador de carrera, de disciplina, asignatura o años, coordinador de

un claustrillo, jefe de ciclo en la educación primaria) y lo mismo ocurre con la función

coordinación de las acciones pedagógicas para lo que son muy propicias las reuniones

metodológicas. La función auto preparación se realiza individualmente por cada

profesor.

El trabajo metodológico tiene dos grandes modalidades: trabajo científico

metodológico, aquí caen, entre otras tareas, las del diseño y evaluación curricular, y el

trabajo docente metodológico que es el que garantiza las funciones de preparación de

los profesores y de coordinación de las acciones pedagógicas.

El trabajo docente metodológico incluye las tareas: instructiva, demostrativa,

entrenamiento y evaluación.

b) El aspecto personológico tiene cuatro componentes fundamentales

estrechamente enlazados: afectivo – motivacional, intelectual, ético y volitivo.

El componente afectivo – motivacional se refiere a las motivaciones y a los

sentimientos que acompañan al profesor en el ejercicio de la profesión.

Y sugiere preguntas como las siguientes:

ISBN: 978-84-1122-631-8

¿Considero importante mi trabajo?

¿Considero bello mi trabajo?

¿Mi trabajo me hace sentir valioso, importante, bueno?

Claro está que en las respuestas que se dan a estas preguntas influyen mucho los elementos del contexto y el visón de la vida que tiene el profesor.

El componente intelectual: aquí se contempla la necesaria cultura del docente, sobre todo el profundo dominio de los contenidos que pretende enseñar, el desarrollo de sus procesos cognoscitivos (sensopercepción, memoria, imaginación y pensamiento), la independencia cognoscitiva, las habilidades para el procesamiento de la información y la capacidad creadora.

El componente ético: La ética hace alusión a dos cosas. La primera a una disciplina filosófica que estudia la moral; la segunda hace referencia al nivel más alto de la moral.

La ética es el nivel consciente – volitivo de la moral y constituye un sistema de orientaciones motivacionales de alta calidad humana, en su contenido se hayan los valores humanos: honradez, laboriosidad, honestidad, solidaridad, dignidad, etc. Las debilidades éticas pueden invalidar la capacidad para educar.

Componente volitivo: Todas las profesiones, la pedagógica también, exigen esfuerzos, entrega, responsabilidad, los profesionales (sobre todo el maestro) necesitan ser ecuánimes, por todo esto el profesional, en este caso el educador, necesita ser voluntarioso o sea tener desarrolladas las cualidades volitivas: perseverancia, autodominio, independencia y decisión y no solo estas cualidades sino todo el aspecto personológico a que se ha estado haciendo referencia tienen una estrecha dependencia de la autovaloración del educador.

No parece que sea un logro masivo de los procesos educativos la formación de personas que se autovaloren adecuadamente; pero este tipo de formación psicológica tiene importancia de primer orden para el profesor.

La autovaloración comienza a formarse a partir de las valoraciones que las demás personas hacen del niño y tal parece que tiende a quedar a la deriva, que no es parte de los objetivos educacionales lo que junto a prejuicios que se instalan en la

cultura popular, permite que apreciemos como la inmensa mayoría de las personas es

capaz de valorar a los demás y hasta de culpar a los demás de todas sus frustraciones,

pero no muestran disposición para reconocer sus errores y debilidades aunque si sus

virtudes.

También es cierto que muchas personas pueden auto valorarse con rigor, pero no

hacen esto explícito por una especie de autoprotección.

Lo cierto es que el maestro debe crecer como ser humano y para eso necesita

desarrollar su autovaloración. En tal sentido pudiera sugerirse:

- Construir nuestros proyectos de vida.

- Proponernos siempre ser mejor persona.

- Mantener el diálogo franco con uno mismo.

- Plantearse autocorrecciones.

- Reconocer públicamente los errores ante los colegas y ante los alumnos, eso

lejos de demeritar, gana el respeto de los demás, siempre que no se convierta en un

vicio: constantemente reconozco mis errores y debilidades, pero en lugar de superarlos,

reincido.

c) El aspecto comunicativo se refiere al dominio, por el profesor, de las

habilidades comunicativas: empatía, escuchar, dialogar y exponer (Fernández, 2002).

La empatía es la capacidad de poder entender al interlocutor (al otro),

comprender su situación, su estado de ánimo, ponerse en su lugar.

La escucha es la habilidad para atender sinceramente - no se trata de simular que

oímos - lo que expresan los estudiantes. Esto tiene importancia porque nos permite

comprenderlos y aprovechar lo que dicen para coordinar la construcción colectiva de

conocimientos y también es una manera de respetarlos.

Dialogar es la habilidad que debe tener el docente para interrogar y responder,

para conversar con sus alumnos con naturalidad y respeto y aprovechar estas situaciones

para orientar y enseñar.

Exponer es el desarrollo alcanzado para explicar con precisión tanto de forma

oral como escrita, hacerse entender y lograr la comprensión precisa de lo que se quiere

enseñar.

ISBN: 978-84-1122-631-8

muy relacionados entre sí. Por ejemplo, se puede tener un profundo dominio del trabajo

Los tres aspectos mencionados tecnológico, personológico y comunicativo están

metodológico y hacerlo muy bien en este sentido y ser, además, una excelente persona,

pero si falla la comunicación no se logra un desempeño profesional exitoso y así sucede

cuando falla cualquiera de los otros dos aspectos.

Los tres aspectos señalados (metodológico, personológico y comunicativo)

suficientemente armonizados garantizan el liderazgo del profesor en el PEA. Se trata de

un liderazgo distinto del administrativo o el político, aunque no faltan elementos

coincidentes. El profesor no es líder de un grupo humano formado por sus alumnos, lo

que alcanza es la admiración, el respeto, la confianza de ellos, de eso se trata y es en

extremo importante porque un educador solo obtiene verdadero éxito en su trabajo

educativo si los educandos confían en él.

Aunque algunos autores, confundidos y poco conocedores de la Didáctica han

pretendido sustituirla, en su rol de ciencia para la gestión del proceso de enseñanza

aprendizaje (PEA), por la disciplina Dirección Científico Educacional, no cabe dudas

que el PEA se gestiona desde la Didáctica.

Se pueden hallar trabajos que incluso sugieren sustituir los principios didácticos

por los principios de la dirección científica. Los principios didácticos los puedes hallar

en cualquier libro sobre esa ciencia.

Conclusiones parciales

- La didáctica es la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso de

enseñanza – aprendizaje (PEA) y por lo tanto desde ella se gestiona este proceso.

- Una exitosa gestión del PEA exige del profesor liderazgo profesional, que se

logra atendiendo a tres aspectos: tecnológico (trabajo metodológico), personológico y

comunicativo muy integrados entre sí.

Conclusiones generales

La pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso educativo

intencional.

El proceso de enseñanza aprendizaje es el núcleo del proceso educativo en una

institución educacional.

La didáctica es la rama de la pedagogía que se especializa en el proceso de

enseñanza aprendizaje, es una pedagogía especializada. La Didáctica general es una

abstracción que se desgaja en didácticas particulares.

La labor que realizan los educadores como orientadores de sus alumnos (labor

educativa) debe atenerse a principios e ideas rectoras de marcado carácter humanista.

Las principales categorías pedagógicas son proceso educativo intencional,

enseñanza, aprendizaje, instrucción, orientación educativa, desarrollo y formación.

El proceso educativo intencional debe tender al desarrollo del pensamiento

científico de los estudiantes por el carácter desarrollador que en lo intelectual y en lo

moral este logro puede tener.

El proceso educativo intencional es una abstracción que se concreta en los

proyectos educativos de las instituciones educacionales. El proceso educativo

intencional se gestiona mediante proyectos educativos.

La Didáctica se compone de un aspecto epistemológico y otro metodológico este

último en manos del profesor constituye la gestión del proceso de enseñanza

aprendizaje.

Además de las anteriores se pueden deducir indirectamente otras conclusiones:

- Como se aprecia siempre estamos al borde de transgresiones de límites y

contradicciones lógicas, eso ocurre por la necesidad, que, para profundizar, nos obliga a

dividir la ciencia. En realidad, la ciencia es una sola porque la realidad es una sola. Por

eso debemos ser conscientes de que en los análisis que hacemos del proceso educativo o

formativo, y PEA que es su núcleo central, las fases de este último, su compleja gestión

y los aspectos que intervienen, no se puede ser rígido ni pretender establecer límites

exactos.

- Estudiar la carrera pedagógica es mucho más complejo e interesante de lo que se

piensa. La profesión pedagógica es muy exigente; pero en la conciencia de la mayoría

de las personas está desvalorizada.

- La desvalorización se aprecia en los que consideran al desempeño pedagógico

simplemente arte; en los que creen que enseñar es explicar lo que otros deben

comprender y repetir y que por lo tanto basta con saber de algo para enseñarlo bien. No

ISBN: 978-84-1122-631-8

se han detenido a pensar que enseñar, pedagógicamente hablando, es contribuir a desarrollar.

- Para ser un profesional de la educación hay que estudiar para eso o profesionalizarse pedagógicamente después de haber estudiado otra cosa. Esa profesionalización no es obligatoriamente obtener un nuevo título, es fundamentalmente dedicarse a estudiar el asunto a profundidad, esto siempre ocurre coexistiendo con la práctica profesional y sucede que devienen excelentes profesionales de la educación personas inteligentes y responsables que en pregrado no estudiaron para maestros, a veces mejores, incluso, que muchos que si estudiaron para eso.

- A la desvalorización de la Pedagogía y de la Didáctica contribuyen entre otros factores, los que teorizan sobre ellas a partir de su desempeño como profesores de una especialidad, desde esa perspectiva no alcanzan a comprender la relación Pedagogía – Didáctica, solo pueden entenderla si abandonan esa perspectiva. Por eso frecuentemente encontramos lúcidos pedagogos entre buenos y experimentados maestros de la educación primaria.

Referencias

Alfonso, J. (2014). El estudio y el trabajo autónomo del estudiante. www.buenastareas.com.

Alonso Rodríguez, S. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. (Tesis de doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas).

Amador, A. (1999). *La Escuela y el problema de la formación del hombre*. La Habana: ICCP.

Baxter Pérez, E. (2002). Educación en valores. Papel de la escuela. p. 193-198. En García Batista, G. comp. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Bermúdez Morris, R., Pérez Martín, L.M., García García, V., Marcos Marín, B., Pérez Viera, O., y Rodríguez Pérez, M.A. (2002). *Dinámica de grupo en la educación:* Su facilitación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

Bermudez Morris, R., y Pérez Martín, L. M. (2004). *Aprendizaje formativo y crecimiento personal*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación

135 70 04 1122 (21 0

- Blanco Pérez, A. (2001). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Buenavilla Recio, R. (2012). La Pedagogía como ciencia social de gran magnitud y alcance. p. 20–50. En Colectivo de autores. *Naturaleza y alcance de la Pedagogía cubana*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Castellanos Simón, D., Castellanos Simons, B., Llivina Lavigne, M.J., Silverio Gómez, M., Reinoso Cápiro, C., y García Sánchez, C. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Calle Márquez, M. G., y Saavedra Guzman, L. R. (2009). La Tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa*. No.11, pp 309-328. http://www.revistatabularasa.org/numero-11/12Calle pdf.
- Codina Jimenez, A. (2014). *Habilidades directivas. ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo?*. La Habana: Academia.
- Chacón Arteaga, N. (2002). *Dimensión ética de la educación cubana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINED. Algunas consideraciones metodológicas sobre el currículo para el trabajo en la generalización de las nuevas formas trabajo.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw Hill. http://es.slidesharenet/adalbertomartinez/estrategias-docentes-para-unaprendizaje-significativo-frida-barriga.
- Fernández Prados, J. S. (s/f). *Sociometría y dinámica de grupos*. Universidad de Almería. https://www.researchgate.net/publication/277945870_Sociologia_de_los_grupos_escolares_sociometria_y_dinamica_de_grupos
- Fernández González, A. M... [et al] (2002). Comunicación educativa. La Habana: Ed. Pueblo y Educación
- Freire, P. (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Ed. Caminos.
- Fuentes H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

- García Gutiérrez, A. (2005). *Metodología para el perfeccionamiento del ambiente* pedagógico en la Secundaria Básica (Tesis de doctorado, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela Morales).
- Delgado Guevara, E. (2020). La superación de los directores de escuela en el municipio Florencia (Tesis de doctorado, Universidad de Ciego de Ávila).
- García Gutiérrez, A., Ulloa, Paz, E. (2019). *La educación intencional pedagógica. Para cuidar la vida*. Editorial Académica Española.
- García Gutiérrez, A., Ulloa, Paz, E. (2021). La orientación educativa como categoría pedagógica. *Educación y Sociedad*. 19(1), pp 1 15.
- Gestión. (31 de mayo de 2022). En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada
- Klaus, G., y Burh, M. (1969). *Diccionario Filosófico*. Leipzig: VEB Instituto Bibliográfico.
- Llivina Lavigne, M. J., Castellanos Simons, B., Castellanos, Simons, D., Sánchez Toledo, M.E. (s/f). *Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Martí Pérez, J. (2001). *Ideario pedagógico*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Pla López., Ramos Bañobre, J.M., Arnaiz Barrios, I., García Gutiérrez, A., Castillo Estenoz, M., Soto Díaz, M.....Cruz Dávila, M. (2012). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia*. La Habana: Pueblo y educación.
- Ramos, Bañoubre, J. y Pla López, R. Metodología para la elaboración de proyectos educativos integrales. *Educación y Sociedad*, 7(1), 2 21. https://www.researchgate.net/publication/350189084 Metodología para la elabo racion de proyectos educativos integrales
- Real Academia Española (s/f). Gestión. *En diccionario de la lengua española*. Recuperado 31 de mayo de 2022, https://dle.rae.es/barda#54QcOlZ
- Sierra, Salcedo, R. A (2008). *La estrategia pedagógica. Su diseño e implementación.* La Habana: Pueblo y Educación.

Ulloa Paz, E. (2017). El perfeccionamiento de la dirección del trabajo independiente de los estudiantes en las carreras pedagógicas (Tesis de doctorado, Universidad de Ciego de Ávila)

CAPÍTULO 11

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES JÓVENES

Jorge Misas Hernández, María Magdalena López Rodríguez del Rey, Oruam Cadex Marichal Guevara

Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba

Email: jmisas@ucf.edu.cu

La necesidad de ampliar la participación de las personas en la transformación social condiciona por la necesidad de ampliar las concepciones con que se ha venido atendiendo la formación de líderes con una cultura de emprendimiento y proactividad. Convertida en el eje para el cambio educacional.

Entre las reflexiones que se asumen como referentes para enfrentar este desafío está el concebir el proceso de formación de líderes jóvenes como garantía de la sostenibilidad de los logros de la sociedad actual y del progreso. Sin embargo, las concepciones teóricas y metodológicas que se manejan en la práctica, dejan planteado un marco muy general de referencia para quienes están llamados a diseñar y desarrollar estos procesos como parte de las influencias educativas que se organizan en las escuelas, en las organizaciones políticas, de masas o en las empresas.

La sistematización de las experiencias personales de los autores en el trabajo de dirección de la formación docente y en particular en las organizaciones políticas y estudiantiles en Cuba, permitieron conformar un marco teórico general en respuesta a las interrogantes anteriores. El ejercicio realizado fue amplio y sin dudas se apoyó en las lecturas y análisis de ideas que emergen de las prácticas propias pero que al ser resignificadas en los propósitos el socializarlas, no se pudieron abstraer del sesgo interpretativo que aporta el investigador al transferir los conocimientos y configurar un pensamiento propio que enriquezca el estado actual del tema.

No hay aquí pretensión mayor que la de provocar la reflexión y el debate, la contribución de cada uno de los lectores y la búsqueda de una mirada crítica que permita la síntesis y toma de posiciones en el marco de la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) asumimos que el compromiso contraído quedará saldado en

las voces que se levanten y en las propuestas que, al implementarse en la práctica, generen

nuevos puntos de partida, coincidentes o no con los aquí planteado.

En este orden, las ideas se exponen en torno a ideas que actúan como organizadores

para comprender el tema, las posturas que se están asumiendo y las principales posturas

que sirven de base y la que se presenta como construcción de la experiencia que en los

últimos cinco años viene desarrollándose por los autores en contextos universitarios.

ACERCA DEL LIDERAZGO: CONSIDERACIONES DE PARTIDA

A pesar de que las reflexiones acerca del liderazgo y la formación de líderes se

considera un tema actual, éste se remonta en el tiempo y es extenso el número de

definiciones que se manejan para develar sus significados es necesario acercarse a la

pedagogía de estos términos. En este entramado conceptual es posible advertir, al menos

tres aspectos claves asociados a la relación de liderazgo con: la dirección de procesos; el

papel de la influencia que ejerce sobre otros y el vínculo directo con la mejora de la

organización.

En la práctica, es muy frecuente confundir el líder con el jefe o con la popularidad

que uno u otro miembro del grupo puede llegar a tener liderazgo con la popularidad. Esta

realidad desde el punto de vista esta situación está aclarada; pero, aun así, las precisiones

acerca de las características que distinguen al líder.

El líder inspira confianza, da poder a sus seguidores, entusiasmo e impulsa al grupo,

reconociendo y agradeciendo sus aportes, comprende y redirecciona; rescatar, rehabilitar y

crea nuevas e importantes oportunidades. El líder invita, induce, da el ejemplo, trabaja con

y como los demás; es congruente con su pensar, decir y actuar. Sobre todo, no se cansa,

transmite la alegría de vivir y trabajar, enseña cómo debe hacerse, lo que permite que la

gente crezca, se desarrolle y lo supere.

En los últimos años los enfoques empresariales del liderazgo han dado paso a otro

más centrado en el desarrollo de capacidades técnicas y humanas para el desempeño de

estas funciones. La capacidad técnica: que supone un conocimiento alto del trabajo, con o

sin especialización, y que se manifiesta por una capacidad analítica, una facilidad de

manejo de instrumentos y técnicas, y una habilidad a la hora de compaginar de forma

coherente los recursos y tecnologías disponibles; las ideas y las circunstancias que se

traducen en la obtención de resultados tangibles.

De este modo la capacidad humana, hace referencia básicamente al trabajo con

personas, y es la que le permite manejarse con desenvoltura antes las actitudes, opiniones y

suposiciones de otras personas o grupos, así como intuir y mostrar sensibilidad hacia sus

sentimientos, lo cual le permite influir en su conducta. En ella se sustenta la posibilidad de

crear un clima positivo de aprobación, de respeto y de seguridad entre su gente.

Al mismo tiempo, la capacidad intelectual, en el sentido de saber contemplar la

empresa como un todo y en la captación de todos los elementos relevantes que pueden

influir en ella. La capacidad intelectual es la que permite hacer que las personas se

desarrollen ampliamente las capacidades anteriores y tengan más ventajas para alcanzar los

puestos de liderazgo más elevados de la jerarquía.

En este sentido, se coincide en que la unidad de estas capacidades es la que permitirá

al líder su capacidad para puede crear disposición en los demás para seguir una idea, aunar

voluntades, ofrecer medios para la satisfacción de sus deseos y necesidades, crear

motivaciones, para que puedan apreciar mejor la situación y la razón de llevar a cabo las

acciones necesarias para lograr objetivos o metas comunes. (Chang et al., 2012). Por tanto,

una persona se identifica como líder a partir de sus características personales, capacidades

y actitudes frente a los demás miembros del grupo y la organización.

Desde esta consideración, el líder será aquel miembro de la organización que se

identifica por su tendencia a promover la transformación de las creencias, sentimientos y

actitudes de los seguidores, para cambiar y mejorar la cultura de la organización (Burns,

1978; Bass, 1985,1990; Bass & Bass, 2008).

Cierto es que el liderazgo se ha estudiado como un como un fenómeno social y que,

en diferentes culturas, el liderazgo se asocia al ejercicio de influencia y poder sobre otras

personas, que permiten a un individuo hacer cosas y llevar a cabo acciones que serían

inalcanzables por él mismo. En este marco también son amplias las posturas que se toman.

Estas ideas han ido conformando la idea del líder global de manera que desde: lo que

es, lo que hace y el estilo que tiene para liderar, van configurando la identificación del

líder.

El "liderazgo es el proceso de motivar e influir significativamente en otros de manera

espontánea para la consecución de metas compartidas; recibir un alto grado de respaldo de

aquellos que los rodean y realizar contribuciones de significación a la solución de los

ISBN: 978-84-1122-631-8

problemas que se plantea el grupo, a la solución de los problemas que se plantea en el interior de la organización". (Casales, 2015, p. 2)

Es significativo destacar que el liderazgo tiene varias manifestaciones tal y como se describe desde el punto de vista teórico, se encuentran huellas del tránsito de estilos autocráticos o autoritarios a distribuidos y compartidos en la obra de Leithwood (2009), y reafirmadas en los estudios de Barrientos, Campos y Marichal (2022); Marichal et al., (2021); Marichal, Mazariegos, Gatica y Moscoso (2021); Marichal, Barrientos y Hernández (2019), Marichal y Barrientos (2019); Marichal, Barrientos y Martínez (2019), Marichal, Fuentes; Rey y Romero (2018); Marichal, Rodríguez y Cáceres (2018); Marichal, Ramos y Rey (2017); Marichal, Rey y Hernández (2017); Hernández, Marichal y San Gil (2017); Ramos, Dorta, García y Marichal (2015); Marichal, Ramos y Hernández (2015); Hernández; Marichal y San Gil (2015) y Marichal, Zamora y Madrigal (2012).

Desde estos referentes en los últimos años, se asiste al resurgir de las discusiones que apuntan más al entendimiento de que la formación del líder, y en consecuencia la concreción del liderazgo, está ligada a la creación de determinadas condiciones que tienen mayor o menor relevancia.

Por un lado, hace ya bastante tiempo que se desestimó el aspecto genético, innato o biológico en la concepción acerca del líder, se ven progresar aquellas propuestas que sostienen posiciones más centradas en la estructura de las relaciones, las posibilidades de socialización y aprendizaje en determinado entorno, así como las características de los grupos, la organización y/o comarca en la que el individuo se integra como ser social.

Por otro lado, el debate actual considera que lo realmente importante y deseable, es comprender la sinergia de estos elementos y los mecanismos formativos que hacen posible que los líderes se pueden desarrollar. En consecuencia, no es solo un asunto de identificación del líder potencial sino de comprender cómo hacer viable y sostenible su formación. En este marco es un aspecto esencial tener en cuenta las teorías que existen acerca del líder, el liderazgo.

Existe cierto consenso en que la teoría de los rasgos, puede ser la más antigua y extendida interpretación acerca del liderazgo. Ella considera que líder es aquel sujeto que posee un conjunto de cualidades que le permiten lograr una posición de dominio en cualquier situación. Luego, a priori, el problema de delimitar estos rasgos parece simple y

fácil, pero el énfasis en el análisis psicológico de las características personales de los

líderes, refiere que rasgos personales tipificaran a las personas líderes (Murillo, 2006, Bass

y Bass, 2008; y constituyen premisa para desempeñarse de manera destacada. Por tanto, la

personalidad, las motivaciones, los valores y las competencias que desarrolló la persona

permite definir un perfil de líder.

Autores como Bass y Bass, (2008) y Bolívar (2010), advierten que el verdadero

liderazgo se asienta en las cualidades del sujeto y sus capacidades, por tanto, es un atributo

independiente del poder y de la costumbre; en este caso, es preciso contar con sistemas de

apoyos que posibilite el desarrollo de habilidades específicas que permitan su concreción.

De este modo, han desarrollado una postura que ponen atención en las conductas de las

personas al considerar que es el conjunto de acciones las que llevan a identificar y

concretar el liderazgo.

Se trata entonces de asumir el ejercicio de liderazgo participativo y transformador

con una visión estratégica sustentada en el amor por la actividad que es lo que lo hace, ser

creativo, dinámico. Cada vez más esta posición le hace un lugar a otras que pone la

atención en la construcción intersubjetiva que establecen los sujetos en la actividad como

aspecto esencial para la configuración del liderazgo sobre todo por el valor que tienen los

vínculos existentes entre líderes y sus seguidores. Mulford (2013).

A diferencia de las posiciones anteriores, en este caso, se incorporan las

características contextuales en la que el líder desarrolla su actividad, ponderando la

situación específica dada por quienes le siguen, la naturaleza del trabajo y el tipo de

organización en que trabaja conforman un conjunto de elementos que permiten o no el

desarrollo de liderazgo (Burns en 1978).

Desde esta perspectiva, el liderazgo es un fenómeno de tipo social en el que se

establece una relación entre líder y seguidores, por tanto, no solo intervienen aspectos

relacionados con las características y acciones (conductas) de los líderes, sino también las

características, los deseos y las necesidades del personal seguidor en momentos específicos

de la organización o la comunidad.

Se entiende entonces, que el liderazgo se expresa en la capacidad de interacción de

energía humana que tiene por atributo principal abrir y desarrollar los procesos de

crecimiento y mejoramiento de quiénes la conforman: líder y liderados. El líder, en

ISBN: 978-84-1122-631-8

consecuencia, se identifica como el centro de convergencia de las energías que caracterizan al grupo, ha de concebirse como el agente movilizador que clarifica objetivos y articula los recursos, que potencia y nutre inteligentemente sus potencialidades humanas, convirtiéndose en motivador de sus seguidores, pero sobre todo mantiene el entusiasmo y vigor en las acciones de crecimiento y avance de la organización o grupo (Barreto, 2009, 2010). Lo cual explica que pueda identificarse modelos de liderazgo.

En el terreno de la gestión personal es importante no perder de vista que la ausencia de avance implica, casi siempre, un retroceso. Pero, además, la propia disposición de una persona para mejorar, aprender y desarrollar sus habilidades y competencias depende fundamentalmente de su actitud no sólo hacia el trabajo o la organización de la que forma parte, sino de su actitud ante la propia vida puede ser un poderoso motor o un obstáculo casi infranqueable.

Siguiendo esta idea, la competencia gestora del líder es expresión de la manera en que como individuo responde a las actuales exigencias y, con su influencia, puede crear disposición en otros para seguir una idea, aunar voluntades, ofrecen medios para la satisfacción de sus deseos y necesidades, crear motivaciones, para que puedan apreciar mejor la situación y la razón de llevar a cabo las acciones necesarias para lograr objetivos o metas comunes. (Harold Koontz,1986)

El liderazgo, por tanto, no tiene tanto que ver con la actividad, cargo o puesto laboral que desarrollo, sino con la capacidad que demuestra la persona para manejar las situaciones de su organización o grupo. Por tanto, el líder nace en el seno de la organización, y es allí donde se entrena y se destaca por el éxito que logran los demás, y el mismo. Esta consideración es la que desencadena todo el potencial del líder y la formación que recibe es la que la complementa al dotarlo de las técnicas y las estrategias para influir en las personas de una organización a que alcancen objetivos.

Es preciso entonces descomponer el proceso desde una visión integradora desde la cual se estimule el dinamismo, la valentía, la creatividad, la cooperación, la iniciativa, la innovación, la participación o la proactividad, se presentan como fundamentales para que, junto con los de carácter ético, tales como, honestidad, tolerancia, respeto, responsabilidad, justicia, igualdad, autenticidad, bondad, solidaridad, en remen integralidad formativa se manifiesten en la actuación de un liderazgo eficaz para que con el tiempo, la formación del liderazgo se pueda identificar como un ejercicio cultural e histórico en el que son

concurrente características , valores, capacidades y actitudes que sustentada en la ética y el emprendimiento puedan ser exitoso.

Por tanto, la formación para el liderazgo entonces se identifica en la oportunidad para estimular la energía, la fuerza inteligente y racional del líder potencial para que este pueda enfrentar la movilización de grupos o de la organización hacia las transformaciones y la búsqueda de iniciativas para resolver los problemas emergentes desplegando las posibilidades que tienen los otros para aportar a la organización.

2. Consideraciones para la formación de líderes

En los últimos años se transita desde enfoques empresariales a otro más centrado en el desarrollo de capacidades humanas y, por tanto, se confirma la idea de que el líder se forma y que las influencias formativas a lo largo de la vida pueden constituir un importante sustento de la existencia del líder en los grupos humanos.

Se asume que la formación y desarrollo de líderes, no se refiere a los aspectos académicos, objetivos y/o técnicos, sino a una formación entrenamiento socio psicológico que fortalezca la configuración de la personalidad y ejercite en las relaciones con los demás, por tanto, se trata del diseño de actividades y/o programas que modifiquen las circunstancias que rodean el sujeto en formación y le permita el desarrollo más efectivo del grupo u organización en cuestión. En cualquier caso, se trata de comprender que existe una relación directa entre las posiciones que responde a interrogantes como acerca de ¿qué tipo de influencia se deberá ejercer para que emerja el líder?, ¿cómo ordenar y guiar el proceso de formación de líderes jóvenes?

En primer lugar, es necesario asumir que la formación de líderes delinea un objetivo explícito del proceso educativo se sustenta en la idea de que este término según Vivas (Flórez y Vivas 2007: 166) podría constituir "el principio unificador del campo conceptual de la pedagogía" y el criterio de validez o no de toda acción educativa. Y es que por su proximidad el término formación remite a la acción de formar: dar forma' hasta identificarse con voces como informar, educar, perfeccionar, adiestrar, enseñar, doctrinar, instruir, dirigir, guiar, enderezar, encaminar y criar, todos ellos, vinculadas al campo de significaciones pedagógicas.

La formación de líderes posee una naturaleza científico pedagógica la cual es resultante de la articulación de las ideas filosóficas, sociológica, psicológicas y didácticas

que pueden llegar a convertirse en el sustento teórico metodológico de una concepción o *modelo de formación y desarrollo* de líderes. (Venegas 2004)

Desde estos referentes se privilegia, la Teoría de las Motivaciones Sociales de David McCllelland, operativizada e instrumentalizada mediante el trasvase del Modelo de Gestión de Recursos Humanos basado en Competencias a otras áreas de la vida social, y ambos, contextualizados en el entorno da cuenta de las tres motivaciones sociales que sustentan el proceso

- Motivación por el logro Es el impulso de superación en relación a un criterio de excelencia como el éxito en la competición, pues se explica estas son común en las personas conocedora de que sus posibilidades, se evalúan de manera sistemática y poseen una reacción emocional de orgullo ante el éxito y de vergüenza ante el fracaso que les impulsa a actuar. Téngase en cuenta que una persona con una alta motivación por el logro desea triunfar en una tarea que supone un desafío, situación que les impulsa a disponerse a realizar tareas persistir en ellas, persiga el éxito social y laboral de forma innovadora e independiente.
- Motivación por la afiliación que se define como el establecimiento, mantenimiento o recuperación de una relación afectiva con otra persona o personas que hace que las personas se preparen para que desarrollen las relaciones interpersonales y mantenga las redes interpersonales.
- Motivación por el poder que se define como el deseo de hacer que el mundo material y social se ajuste a la imagen o plan de uno. En este caso el poder se asume como la necesidad de tener impacto, control o influencia sobre otra persona, grupo o el mundo en general; por tanto, es posible iniciar y establecer el poder, el control ayuda a mantener el poder y la influencia permite extenderlo o recuperarlo. La presencia de la motivación por el poder hace que ciertos tipos de conductas entren en un estado de preparación; es decir, la motivación por el poder prepara a la persona para que se asuma el liderazgo y el reconocimiento de grupos y consiga desarrollar una carrera socioprofesional influyente.

De esta manera, se puede optar por una concepción basada en el modelo de **formación centrado en la gestión de las competencias para el liderazgo**, al considerar que este incluye la integración de aquellas habilidades, capacidades, valores y actitudes que predisponen al éxito del sujeto en la organización, contribuyendo así, al desarrollo

079 94 1122 621 9

personal y de los grupos en los que participa sobre la base del conocimiento, la información y el respeto a los demás.

Este modelo, supone que se tome conciencia de la importancia de la formación de los líderes como protagonistas de los cambios, pues en la medida que domine las funciones de información, acerca de temas como la comunicación, los recursos psicológicos para la sensibilización y persuasión y la socialización podrá dedicar sus esfuerzos al desarrollo de valores y capacidades personales y sociales necesarios en la gestión del cambio

En las experiencias registradas en Europa identifica la existencia de **Programas de inducción para aquellos directores escolares** recién nombrados, con el objetivo de mejorar se liderazgo escolar. Estos programas, se presentan como cursos breves de uno o dos días, organizados por las autoridades locales para introducir a los líderes escolares a la realidad educativa o se presentan como capacitación complementaria a la formación inicial en los que, por lo regular, se incluyen temas legislativos, financieros, que adoptan la tutoría en los primeros años y ayudar a nuevos directores a desarrollar redes de apoyo desde el puesto de trabajo.

La sistematización de la literatura respecto a las propuestas de formación en varios sectores y países de América Latina, sustentan que la concepción formativa del liderazgo cursa desde diversas posturas metodológicas que aun cuando no evadan el cuestionamiento tampoco dan lugar a descartarlos, al contrario, desde ellas es posible configurar un marco más general de referencia.

En primera instancia están las propuestas orientadas a identificar los líderes potenciales (Ingenieros, 2002); en ellos se privilegian procedimientos basados en los resultados y no sólo en las necesidades individuales de los profesores. Pero, la alternativa más viable está asociada al registro del comportamiento en los diferentes momentos de las actividades. En cualquier caso, no se trata de identificar necesidades sino potencialidades en las personas y que después serán estimuladas.

Estas experiencias han centrado un precedente importante para formar líderes educacionales, pero cada vez más se consolida la idea de que la formación del líder está asociada a la intencionalidad de las influencias educativas a lo largo del ciclo escolar, aun cuando, por las características etarias y la responsabilidad social que se le adjudica, se le

encarga a la educación universitaria, la misión de concretar su realización. La posición que defiende los autores respecto a este tema avala esta idea.

3. La formación de líderes jóvenes en la universidad

Las concepciones tradicionales, que parten de la consideración de las organizaciones son estructuras formales articuladas en torno a relaciones explícitas de autoridad y subordinación, avanzar hacia una concepción más amplia en la que se considera que la organización en sí misma es el nicho de formación del liderazgo pues cuando se hace notable una sinergia que genere un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración. La formación del líder no deberá solo pensarse desde el ejercicio de sus funciones considerarse un simple adiestramiento de comportamientos. Es preciso ampliar la postura al respecto y en este sentido se está apostando por incluir este propósito como un aspecto clave en la educación universitaria.

Al asumir que la universidad, tiene la función de contribuir a la formación integral de los estudiantes para que puedan asumir los retos que la vida social y profesional en los diversos contextos, se justifica la consideración respecto a que es en estas instituciones donde se puede gestionar el proceso de formación de líderes jóvenes.

Si bien las tareas académicas, laborales, de investigación y extensionista que desarrolla el joven en la universidad, poseen por naturaleza un impacto social, el liderazgo de los jóvenes emerge de la iniciativa personal de quienes, por sus características, se destacan en el cumplimento de las tareas o se identifican como parte de la dinámica de la organización estudiantil o de las prácticas educativas, sin que se disponga hoy de referentes para diseñar y desarrollar programas de formación de los líderes juveniles.

En este caso, un líder juvenil se identifica con aquellos jóvenes que por sus características y actividades que realizan son seguidos por los demás en las diferentes tareas que desarrollan. Por tanto, los líderes juveniles son aquellos que organizan equipos de trabajo convirtiéndolas en redes formales e informales para retroalimentar y apoyar el trabajo de los demás. Es también aquellos que fomentan la colaboración y crean un clima de confianza, participación y compromiso, para lo cual facilita el entendimiento respecto a los cambios organizacionales y promueve la implementación de acciones necesarias para contribuir a la transformación para lo cual generar diálogos e interacciones centradas en las

problemáticas propias de la organización y es capaz de confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales en beneficio del colectivo.

La concreción de la responsabilidad de la universidad con la sociedad ha permitido concebir la contribución de los procesos sustantivos a la concepción formativa del protagonismo y liderazgo estudiantil y juvenil al integrar las influencias de todos los actores que participan en el proceso, tanto dentro como fuera de los predios de la institución. Con el propósito de lograr una propuesta formativa coherente con las necesidades sociales y la dinámica de los procesos científicos, tecnológicos que dejan su impronta en todas las áreas del desarrollo del país, las acciones formativas que tiene lugar en la universidad —ya sean por su de contenido instructivo o educativo- se presenta desde una amplia gama de intenciones que de manera articulada contribuyen al cumplimento de los objetivos del modelo del profesional y sintetizan la relación entre las demandas del desarrollo personal, las exigencias sociales y las particularidades del contexto.

Desde la perspectiva el proceso pedagógico universitario encuentra su especificidad, tanto por el contenido como por las relaciones que se establecen entre quienes participan y en los problemas sociales que resuelve, pues en ella descansa la contribución que la universidad hace al desarrollo social.

En estos años han crecido las oportunidades para que la universidad ofrezca una formación cultural, profesional y ciudadana, sustentada en un proceso de integración de saberes y participación protagónica del estudiante en la socialización de aprendizajes desde los que se develan y concretan los relaciones entre la actividad profesional y la práctica social. Así, las tareas de impacto social, que devienen como resultado de la investigación o de la intervención sociocomunitaria para atenuar, prevenir y transformar, le adjudicaron a la universidad un papel importante en la concreción de propuestas con este objetivo.

Sin embargo, los vínculos de la actividad profesional y la práctica social del estudiante universitario, no destacan la responsabilidad social de la universidad en cuanto a la formación de líderes, esta pareciera implícita en el encargo formativo al considerar que el liderazgo se genera desde las propias actividades de formación en las que se asegura el vínculo de los estudiantes y profesores en la solución o transformación de problemas del desarrollo económico y social. Se trata entonces de revalorizar el alcance de la formación del estudiante como joven, para que sea capaz de aportar a la sociedad desde su participación protagónica, convirtiéndose en un líder exitoso en la transformación social.

Esta posición, permite comprende que el liderazgo de los estudiantes universitarios se identifica con las tareas de formación integral, responde a la secuenciación del trabajo educativo y le imprime una intencionalidad marcada por el *compromiso y apoyo para resolver problemas sociales y preprofesionales en un marco de gestión interdisciplinar y participativo, que debe privilegiar las* alternativas de formación de líderes.

En varios los países, la responsabilidad que se le otorga a las universidades se relaciona con la formación y desarrollo de habilidades para el liderazgo están centradas en el desempeño académico, profesional, investigativo, y aunque no se descarta la posibilidad de desarrollar iniciativas que formalicen este proceder como parte del currículo de formación inicial, se mantiene la tendencia a que este tipo de saber está asociado a la capacitación profesional posgraduada vinculados a los directivos en su desempeño. propósito.

Los contenidos y metodologías de estos cursos de capacitación y posgrado, enfatizan en el conocimiento (saber qué), en tanto que otros ponen énfasis en el conocimiento procesal (saber cómo), pues se insiste en que se necesita preparar líderes que sean eficaces en la práctica pero que, a la vez, posean los conocimientos básicos para su desempeño.

Las recomendaciones metodológicas apuntan a reconocer la importancia del trabajo teórico o académico complementado en el aprendizaje o de la práctica; por tanto, sugieren centrarse en actividades basados en problemas, y vivencias. Asimismo, el trabajo de grupo, las redes, la instrucción y la tutoría son aspectos de los programas, pues, sirven tanto para involucrar a los aprendices más intensivamente en el manejo de su aprendizaje como para aterrizar su conocimiento y desarrollo de habilidades en ambientes del mundo real, prácticos y consecuentes.

Una de las experiencias más relevantes está asociada a la Formación de Líderes Juveniles para la Construcción de Entornos Saludables desde la cual se contribuye al mejoramiento de la salud pública, el medio urbano, generando espacios propicios para "conversar" y "re-pensar" de manera colectiva, otras formas de cuidarnos y cuidar nuestro ambiente. En este proceso se deberá preparar a los líderes para establecen las interacciones entre las personas en comunidades, barrios, ciudades, desde la que se pueden potencializar comunidades saludables en la medida que puedas contribuir a lograr una ciudad más amigable entre las personas y con el ambiente.

El análisis de este proyecto pone en, primer lugar, las necesidades humanas y estimula a los participantes para que aprendan a ofrecer apoyo y aprender para transformar las condiciones de vida, sin disminuir las oportunidades de generaciones futuras, aportando de esta manera a los objetivos del desarrollo del milenio, específicamente orientada a garantizar la sostenibilidad ambiental.

Con todo, la formación de líderes mediante programas formativos es considerado como un proceso en el cual los estudiantes son dotados de herramientas e instrumentos conceptuales, psicopedagógicos que les permite identificar y solucionan problemas, ya sea en contextos reales o en contextos simulados, al integrar el conocimiento teórico y las experiencias prácticas y generan la participación movilización y autodirección para el desempeño social.

Los programas de formación basada en actividades insertadas al currículo universitario se caracterizan por utilizar el desempeño en pre-servicio, alineando la formación del líder a los estándares profesionales y las exigencias sociales a los jóvenes universitarios, luego, el eje estructurador de estos programas es la intencionalidad formativa hacia el liderazgo.

Esta posición, supone un cambio en la concepción didáctica, pues para lograr este propósito es preciso, modelar, ejercitar y sistematizar habilidades intelectuales y sociales básicas para ejercer el liderazgo. Esta proyección supone la utilización de las estrategias de enseñanza- aprendizaje basada en metodologías centradas en el estudiante, que integra la teoría y práctica; estimular la reflexión y el aprendizaje basado en problemas y en la investigación acción; o mediante la organización de proyectos o propuestas de actividades, en las que se les insista en la planificación, organización, movilización de su compañeros y la reflexión crítica de su propia actuación, se elaboren reportes y se sistematicen sus resultados como recurso para que puedan identificar sus logros y dificultades.

En este contexto, es posible que los colectivos docentes incluyan actividades de intercambio de experiencia en liderazgo y administración; de apoyo social y profesional, a través de asesoramiento por parte de directores con mayor experiencia lo cual se combina con el diseño y supervisión de las prácticas, permitiendo a los profesionales en formación participar en responsabilidades de liderazgo por períodos importantes de tiempo, bajo la tutela de líderes expertos.

Al mismo tiempo, se valorizan los **programas basados en la metacognición** para el emprendimiento (Chatterjee, 2007), en los cuales se potencia el conocimiento sobre sí mismos, la organización de equipos de trabajo, experiencias para el manejo de conflictos, el análisis y reconocimiento de las debilidades y fortalezas para ejercer el liderazgo y promover el desarrollo o programas de inducción que tienden a ser opcionales y favorecen el manejo de temas legislativos, de dirección y trabajo grupal que proporcionan ayudas y apoyos ante nuevos tareas. Estos pueden ser cursos breves, de uno o dos días, organizados por las autoridades locales para introducir el reconocimiento del contexto, la especificidad de los mecanismos para ejercer el liderazgo. (Misas, 2019)

Es notable, también, que la concreción de **programas de formación de líderes, se orienten a desarrollar habilidades socioemocionales** como parte del currículo, o como espacios de influencias, que servirán de apoyo al aprendizaje en el manejo de conflictos, la resiliencia, el autocontrol y la dirección de la organización. Al mismo tiempo, se estimula la presentación, defensa y ejecución de un pequeño proyecto de investigación o intervención en los que los estudiantes se impliquen como gestores y líderes en la solución de los problemas que afectan a los grupos.

Existen, también, otras iniciativas estratégicas en diferentes niveles de concreción desde los que es posible gestionar y supervisar el proceso de mejora mediante un entendimiento actual y crítico de las situaciones, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y la retroalimentación de los procesos y sus implicaciones para mejorarla. Entre estas iniciativas se identifica propuestas que se dirigen a la configuración del líder simbólico, desde el cual se modelan los valores y actuaciones importantes para la organización y toda la comunidad, incluyendo un compromiso de crear y sostener dentro de la institución y en todos los niveles del sistema, influencias orientadas a este propósito. También están los programas basados en marketing social que se asumen como herramienta para el desarrollo de líderes a través de los medios de comunicación de masas (Campo, 2010)

Pero, más allá de una u otra alternativa existe consenso en que los programas de formación de líderes, se deberán iniciar en una etapa bastante temprano en el desarrollo de las habilidades de liderazgo, en las que es posible desarrollar las actividades de apoyo al aprendizaje de los estudiantes o mediante un pequeño proyecto de investigación en las se

estimule el liderazgo de equipo, grupos de tarea o grupos de trabajo y encabezar proyectos a pequeña escala.

El contenido de los programas de formación va desde el desarrollo del conocimiento y las habilidades relacionadas con el contenido legislativo y gerencial, considerados para funcionar en un nivel básico en la organización que dirigen hasta el desarrollo de un liderazgo más sofisticado capaz de elevar los niveles de desempeño.

En este propósito urge conformar una concepción pedagogía que centre su interés en el proceso de formación del liderazgo en el cual se coloque a los líderes potenciales ante la responsabilidad de forjar actitudes, contribuir al control y desarrollo de sí mismo, guiándolos en situaciones de aprendizajes en los que consigue liberarse y pueda aflorar ante todo la autoestima, el conocimiento, habilidades valores y modos de actuación que constituyen la base para promover el emprendimiento y la proactividad en la solución de dificultades de la organización o grupo.

3. Hacia una Pedagogía y Didáctica de la formación de líderes juveniles

Asumir la necesidad de aportar a una concepción pedagógica y didáctica de la formación de líderes juveniles, presupone responder a la interrogante cómo se forma un líder. EN Estas posiciones, sin embargo, solo puede ser presentada como proposición pues pueden variar las posiciones respecto a qué, cuándo, cómo, dónde y, sobre todo, las condiciones que deben darse para que este proceso tenga lugar.

En cualquier caso, se comparte la idea de que la formación de líderes jóvenes es resultado del sistema de influencias formativas que a lo largo de la vida, reciben las personas y que van configurando su concepción del mundo, de su responsabilidad social en el contexto en que se desarrolla y que le empodera de posibilidades para convocar, movilizar e implicar a las demás personas con que comparte un espacio o actividad hacia la acción trasformadora estimulando el cambio y el desarrollo de todos los que participan

Esta idea avala la posibilidad de concebir la formación de líderes desde dos acepciones. La primera, como un proceso continuo y progresivo, que se inicia como experiencias vitales en las que, el propio sujeto configura la visión de sí mismo y de su tarea frente a los grupos en los que participan. La segunda posición reconoce que la formación del líder joven como un conjunto de influencias intencionadas, contextuales que tiene la finalidad de potenciar el desarrollo de los jóvenes universitarios que son

identificadas como posibles líderes potenciales y se les convoca a insertarse en un

programa o sistema de formación., en los que se aprovechan las posibilidades y se crean

oportunidades para ampliar la experiencia formativa

Más allá de una u otra posición, existe consenso en que la formación del liderazgo

se basa en experiencias reales, la observación reflexiva de estas experiencias, las

oportunidades para preguntar y solucionar problemas, analizar y desarrollar nuevas

maneras de pensamiento y acción desde las que se configura una experiencia vital que es

después, resignificada en actividades formativas intencionadas.

En este sentido, los programas de formación de líderes por su carácter formal,

legitima el valor de determinados de conocimiento teórico, metodológico, y prácticos

necesarios para desarrollar habilidades prácticas y técnicas, así como actitudes propias de

los líderes. Estos contenidos por su carácter general deben ser transferibles a cualquier área

de ejercicio del liderazgo por eso, pueden ser utilizados tanto en las prácticas de liderazgo

profesional o social.

Aunque estas perspectivas no están exentas de críticas, resulta válidas asumirlas

cuando forman parte del proyecto de crecimiento y mejoramiento de quiénes la conforman:

líder y liderados, por lo que es preciso estimular la dinámica de este tipo del ejercicio

pedagógico.

En este propósito se asume que la formación del líder se relaciona primero, con la

identificación de aquellos que se muestran interesados en el desarrollo del grupo y recibe

créditos de quienes comparten la actividad, destacando el merecimiento y reconocimiento a

sus características; la entregar del tiempo y sus mejores esfuerzos a favor de las objetivos y

tareas del grupo. Pero no se puede obviar aquellos que aún no han despertado sus interés y

cualidades para asumirse con posibilidades de liderazgo. Por tanto, se reafirma el valor que

tiene el diagnóstico de los líderes potenciales para iniciar cualquier proyecto formativo.

En un segundo lugar, es necesario connotar la necesidad de ahondar en otros

aspectos menos trabajados pero que constituyen un aspecto pedagógico esencial para la

concreción de los procesos formativos: el clima socio psicológico de la organización y de

las actividades de formación.

Existe cierto consenso en que el **clima socio psicológico** constituye un aspecto clave

en los procesos formativos y constituyen un punto de partida para crear las condiciones

para asegurar la calidad de la educación, pues en la medida que se logra un clima de

confianza, de apoyo, de comunicación y de coordinar las acciones es posible alcanzar los

objetivos implica la formación de líderes pues estas serán condiciones que se que

deberán crear también en la organización o grupo.

En tercer lugar, se precisa comprender que las formas de organización de las

actividades de formación no pueden ser estandarizadas, dependerán de las condiciones

concretas y del alcance del proceso formativo. En este caso las propuestas de formación de

líderes varían desde iniciativas instruccionales grupales e individualizadas hasta formas

más complejas como las asesoría o tutorías, estas últimas cada vez más populares en el

ámbito educativo.

Los programas de inducción se utilizarán como cursos breves de familiarización y

autodiagnóstico metacognitivo, se dirige a todos los interesados, tengan o no claro su

condición para el ejercicio de liderazgo. Incluirá, conferencias, intercambios de

experiencias

La tutoría se emplea de manera más general, para referirse a un proceso en el cual

un individuo más experimentado, busca guía estimular las posibilidades del otro creando

oportunidades para su desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal hacia el liderazgo. Se

tarea de un conjunto de actividades enfocadas a la ayuda a estimula el aprendizaje la

reflexión y modelación de la actuación de los jóvenes ante situaciones reales o simuladas

en las que irán descubriendo su potencialidad en desarrollo.

Las asesorías se utilizan para referirse a unas formas de ayuda relacionadas con las

tareas, el desarrollo de habilidades o capacidades de una persona para las funciones más

específicas que este deberá realizar ya sea en su puesto de trabajo o estudio o de una u otra

actividad que realiza el líder potencial. Por tanto, cursa como un proceso de entrenamiento

directo de retroinformación sobre el desempeño.

La sistematización de las prácticas en este tema, develan la importancia de tutoría

para estos fines han mostrado que es eficaz pero, los **programas de inducción**⁷, se utilizan

⁷ En Estados Unidos de América y el Reino Unido, en estos programas se modelan las prácticas iniciales para el liderazgo escolar de los directores y se les proporciona oportunidades para crear redes en los que se compartan inquietudes y dificultades. De esta manera, se reducen los costos de formación y se promueven formas más específicas de capacitación al ajustar las intervenciones a las necesidades propias de los directores nuevos.

como la vía más estandarizada en la preparación de directivos escolares. Estos programas

promueven la combinación de conocimiento teórico y práctico con el autoestudio, pues se

diseñan se en correspondencia con la estructura general de desarrollo para proporcionar la

concentración apropiada.

Programas de orientación y estimulación del desarrollo personal incluye un

grupo de actividades de formación en las que se promueve la reflexión y búsqueda de

significado y sentido al desarrollo de cualidades, capacidades o competencias personales

que debe posee el líder potencial para que pueda desempeñar esta función con éxito. En

este caso se trabaja todos los aspectos sociopsicológicos, contextuales y metodológicos

para la convocatoria, movilización y dirección de la organización o grupo hacia la acción.

Incluye el entrenamiento, las charlas, los grupos de discusión y talleres de sistematización

y socialización de experiencias y aprendizaje.

Entonces, para incrementar la versatilidad en la formación y desarrollo de un

liderazgo, deberá estar acorde a cualquier espacio (comunidades, organizaciones,

asociaciones, familia, etc.) y circunstancia del ciclo vital del ser humano (infancia,

adolescencia, adultez temprana, adultez mayor y ancianidad), proveyendo las condiciones

para:

• Establecer espacios para el entendimiento reflexivo y de encuentro humano

orientados al desarrollo de virtudes individuales al servicio de la organización, los

colectivos o grupos a los que pertenece.

• Facilitar la apropiación y práctica de mecanismos y procesos efectivos de

comunicación y gestión del conocimiento.

• Aumentar el sentido crítico, autónomo y soberano sobre sí mismos al estimular

la autoconciencia sobre la responsabilidad de tomar sus propias decisiones, evaluar sus

acciones e incrementar su participación como protagonistas y constructores de la visión

colectiva.

• Potenciar la reinterpretación y búsqueda de soluciones para superar los desafíos

cotidianos, los eventos inesperados y para hacer progresar al cada uno de los miembros del

colectivo.

• Promover el enriquecer las capacidades colectivas de manera integrada.

ISBN: 978-84-1122-631-8

Siguiendo esta postura se comparte las posibilidades del enfoque pedagógico y didáctico critico o socio-crítico que predica el cambio desde la dialéctica de la experiencia y el análisis teórico a partir desde la reflexión/concienciación de los problemas y del lugar que cada uno tienen en transformación social. Así, esta perspectiva no sólo promueve la explicación y el control de las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las que dichas relaciones puedan ser transformadas en acciones organizada y compartida por las personas que quieren participar en el cambio.

Por tanto, más allá del entendimiento (interpretativo), para encontrar las soluciones a los problemas sociales y procurar los cambios que sean precisos, la formación de líderes jóvenes debe verse como un proceso de estimulación de las capacidades intelectuales, sociopsicológicas y de gestión de los implicados para que puedan protagonizar la transformación al combinan la reflexión y la práctica como ciudadanos reflexivos y activos

Tal consideración exige entonces que la didáctica a utilizar se centre en potenciar la contradicción y el conflicto se consigue la crítica a problema que afectan a la organización y grupo al tiempo que se consigue establecer pautas y proyecciones en función de lograr el desarrollo de cada uno de los que participan y del grupo en general.

Por tanto, la racionalidad socio-crítica procura elaborar una lectura más estructural de lo social, pone atención en la relación entre los sujetos, ejercita en el proceso reflexivo y crítico que servirá de base para su inserción en un proceso más amplio de transformación social, al poner atención en las practica y distinguir interpretaciones

Desde una u otra perspectiva debe irse elaborando la concepción integradora del proceso formativo del liderazgo, supone que no sólo se estimule las cualidades, virtudes ya existentes o se potencie la ejemplaridad del sujeto en un contexto dado, sino se crean condiciones socio psicológico emerjan, se fortalezcan y se prolongue la permanencia de motivos diversos para estimular la formación de líderes juveniles.

Desde esta perspectiva se entretejen diversos propósitos alrededor de la actividad formativa de la universidad y el liderazgo juvenil. Se configura así un entramado de influencias de carácter multidimensional, en la que se coloca en el centro de la formación la responsabilidad social y el compromiso individual de los jóvenes en la conducción de las tareas y actividades fundamentales de las organizaciones a las que pertenece y que se

vinculan al estudio, el trabajo y las diferentes esferas sociales en las que se demanda su participación social.

En este propósito, el proceso pedagógico universitario encuentra su especificidad tanto, por el contenido como por las relaciones que se establecen entre quienes participan en la formación de los estudiantes para promover en ellos el interés por participar directamente en la búsqueda de solución de los problemas sociales. Por eso es necesario diversificar las actividades.

En este caso, la organización de actividades prácticas, reflexivas en las que se logre la de integración de saberes, la convocatoria a la participación protagónica en la socialización de aprendizajes en los contextos más próximos, así como la adopción de una posición crítica proyectiva ante la apropiación y utilización de conocimientos debe cursar desde los compromisos sociales que asume el joven ante la sociedad. Este aspecto en particular deberá considerarse el eje estratégico desde el cual, emerge su liderazgo, al tiempo que exige tomar posiciones acerca de las *pautas metodológicas que deberán seguirse para concretar la formación de líderes jóvenes en la universidad*

En efecto el ejercicio de formación de líderes jóvenes en las universidades ha de entenderse, más allá de ejercer la influencia en todos los estudiantes e incluir actividades de carácter diferenciado pues, en este nivel educativo el proceso formativo tiende a diferenciarse por la especificidad e intencionalidad de las influencias, característica que delinea los límites de los procesos sustantivos aun cuando se advierte la integralidad del proceso como totalidad.

Luego, la formación de líderes juvenil en la universidad, debe ser concebida como el centro de convergencia de las influencias que recibe el estudiante universitario a lo largo de la carrera; incluye las acción que realizan los profesores (de manera individual y colectiva) como aquellas actividades que se generan como parte de la vida estudiantil, y de otras más directamente dirigida a consolidar y desarrollar los recursos psicosociales las motivaciones, el entusiasmo en la participación en las acciones de transformación crecimiento y desarrollo de los jóvenes hasta que estos asuman su papel de líder ante las tareas que deben desplegar junto con otros.

Luego el diseño y desarrollo de la formación del lidere jóvenes al guiar las decisiones y sustentar cualquier iniciativa. permita:

- Hacer del liderazgo una actividad desarrolladora supone difundir, persuadir acerca de las ventajas del liderazgo, reconocer los aprendizajes, los valores, los retos que presupone desarrollar el liderazgo en etapas tempranas, cómo puede ayudar en el manejo de emociones, en el conocimiento de sí mismo y en el emprendimiento en otras etapas de la vida.
- Establecer un clima de confianza y de estimulación del desarrollo personal, que sirva de base o punto de partida para crear las condiciones que permitan lograr autoconocimiento, pensamiento crítico e innovador, compromiso social, al tiempo que logre estimular la satisfacción, la colaboración, el trabajo sin estrés, sin rutinas. En el que predomina el buen trato del personal, la comunicación, el reconocimiento individual y de equipo que permite trasmitir entusiasmo y crear buenas relaciones en el trabajo.
- Introducir la orientación, la tutoría, el trabajo colaborativo, el aprendizaje de pares, la reflexión crítica en las actividades, otorgándose un mayor protagonismo y autonomía al joven en la construcción y actualización del conocimiento cambiable, que le permitan para buscar y proporcionar ayudas relacionadas con las tareas, habilidades o capacidades de una persona sobre el desempeño
- Organizar programas de inducción, valiosos en particular para preparar y moldear las prácticas iniciales de liderazgo, así como para proporcionar redes para que los jóvenes compartan inquietudes, dificultades y pueden contribuir a proponer y difundir sus ideas en proyectos e iniciativas de cambio.
- Entrenar a los líderes en las habilidades de orientación enfocado a desarrollar las capacidades de liderazgo en los demás. Se desarrollan actividades de aprendizaje y ejercitación de las habilidades de líderes como orientadores para que estos aprendan a potenciar al ser humano desde sus realidades particulares (cultural, género, posición política, espiritualidad, ámbito social), y fomenten sus capacidades para dirigir la gestión de la energía humana.

Luego, la formación de los líderes juveniles debe promocionar el desarrollo integral de las personalidades individuales enmarcadas en un contexto sociocultural, desde la cual, acorde con los diferentes procesos a cualquier espacio (áulicos, pre profesionales, sociocomunitarios, organizaciones o asociaciones), se proyecten las actividades para despertar y promover el establecimiento de espacios para el entendimiento reflexivo que aumenten el

sentido crítico, autónomo sobre sí mismos con el fin de estimular su conciencia sobre la responsabilidad de tomar sus propias decisiones, evaluar sus acciones (Freire, 2005)

De lo que se trate entonces es de incrementar la participación de los jóvenes con una visión de su participación protagónica en la vida cotidiana y en la solución de problemas desde los que le sea posible interpretar y superar los desafíos cotidianos propios y los que enfrentaran sus seguidores. Se trata entonces de crear una disposición y proactividad del joven a asumir responsabilidad histórica en la transformación y el cambio sobre la base de su s potencialidades y de la utilización razonada y emotiva de los conocimientos en su desempeño.

Conclusiones

La formación de líderes jóvenes que tomen en cuenta las ideas aquí planteadas pero que acentúe en la configuración de una pedagogía enfocada comprender la responsabilidad de aquello jóvenes que pueden liderar los procesos de cambio de la realidad al tiempo que gestionan el desarrollo de las habilidades y actitudes para que puedan valorarse a sí mismo, comprender y guiar a los demás en los proyectos colectivos y sociales más innovadores y revolucionarios en los que el aprendizaje colectivo les haga aflorar lo mejor de sí mismo y de todos, configurando un marco de satisfacción, y los disponga hacia el cambio y progreso en la vida cotidiana

Asumir la formación de líderes como un tipo de actividad supone por un lado el cambio de concepciones y prácticas de las organizaciones estudiantiles y políticas e implica asumirse como un objetivo implícito en la intencionalidad de los programas de formación o como actividades prácticas de reflexión y autoconocimiento extensión al considerar que en ese joven universitario están los líderes que darán continuidad e impulsarán el desarrollo socioeconómico y cultural del país.

Aportar a una concepción pedagógica y didáctica de la formación del liderazgo juvenil se sostiene la idea de que es necesario disponer de programas de formación de líderes juveniles en la universidad los cuales deben asumirse como una dirección estratégica del proyecto educativo de las carreras con el apoyo de los organizaciones estudiantiles y políticas de la universidad. En estos programas se debe secuenciar la intencionalidad de las acciones según cada año académico, pero en cualquier caso deberá

asumirse tanto de manera colectiva e individual lo cual solo es posible con un diagnóstico previo de las potencialidades de cada estudiante y su proyección en este ámbito.

REFERENCIAS

- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. [Liderazgo y rendimiento más allá de las expectativas] New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications [Bass y Stodgill's manual del liderazgo: Aplicaciones, teoría, investigación y de gestión] (Third Edition). New York: Free Press.
- Bass, B. M. y Bass, R. (2008). The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research & Managerial Applications [traducción]. New York: Free Press.
- Barreto, A. (2009). Liderazgo Transformacional para la gerencia empresarial basado en la gestión del conocimiento y la innovación. (Tesis de maestría inédita). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Barreto, A. (2010). El líder de la energía humana organizacional: Un innovador gerente, educador y motivador. Barquisimeto, Venezuela: I Congreso de gerencia organizacional y liderazgo.
- Barrientos Piñeiro, C.A., Campos Méndez, M.C.; Marichal Guevara, O.C. (2022).

 Competencias directivas, participación de padres en escuelas básicas de Chiloé, Chile. Educ. Form., Fortaleza, v. 7, e7630. disponible en: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7630
- Barrientos, C., & Marichal, O. (2019). Competencias y liderazgo directivo para promover la participación de familias y comunidad en las escuelas. En J. Weinstein, *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora Escolar* (págs. 268-272). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Obtenido de http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-de-cilme-2019-ya-esta-disponible/
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9(2) 2010, 1-20. Recuperado de: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140

- Burns, J. (1978). Leadership [Liderazgo]. New York: Harper & Row.
- Campo, A. (2010). Herramientas para directivos escolares. Madrid: Wolters Kluwe.
- Casales, J, (2015) Programa de televisión "Hacer y Pensar la Psicología") Liderazgo, procesos directivos y efectividad de grupos y organizaciones.
- Chang, C., Barrio Minton, C., Dixon, A., Myers, J., & Sweeney, T. (2012).

 Professional counseling excellence through leadership and advocacy. Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Chatterjee, D. (2007). El liderazgo consciente. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica S.A.
- Edmunds, B., Mulford, B., Kendall, D. y Kendall, L. (2007). Leadership tensions and dilemmas [Tensiones de liderazgo y dilemas]. Documento ERIC. Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940607.pdf
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Coyoacán, México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Harold Koontz, Heinz Weihrich. ADMINISTRACIÓN Una perspectiva global 11a Edición. Mc Graw Hill.
- Hansen, J., Himes, B., & Meier, S. (1990). Consultation: concepts and practices. New Jersey: Prentice Hall.
- Heider, J. (2004). El tao de los líderes. 1era. Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial del Nuevo Extremo S.A.
- Hernández, N., Marichal, O., & San Gil, E. (2017). El rol de comunicador del directivo educacional con los actores sociales. *Revista Gestión y Estrategia Universitaria*, V(2), 140-153. Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/1000
- Hernández, N., Marichal, O., & San Gil, E. (2015). Formación del dirigente estudiantil universitario para el liderazgo. *Revista Universidad&Ciencia*, *IV*(1), 71-83. Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/351
- Marichal Guevara, O. C., Mazariegos Biolis, W. R., Gatica Secaida, M. T., & Moscoso Portillo, O. M. (2021). Indicios de liderazgo en directores de escuelas de la

- República de Guatemla. En S. Alonso García, J. M. Trujillo Torres, A. J. Moreno Guerrero, & C. Rodríguez Jiménez, *Investigación educativa en contexto de pandemia* (págs. 667-679). Madrid: Dykinson, S.L. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8338309
- Marichal Guevara, O. C., Cáceres Reche, M. P., Barrientos Piñeiro, C. A., & Moscoso Portillo, O. M. (2021). Hacia el fortalecimiento interuniversitario a través del trabajo colaborativo en red. El caso de RILPE (Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas). En I. Aznar Díaz, J. A. Lopez Nuñez, M. P. Cáceres Reche, C. De Barros Camargo, & F. J. Hinojo Lucena, *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (págs. 176-189). Madrid: Dykinson, S.L. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7939813
- Marichal Guevara OC, Rey Benguría CF, Molina Velasco M, Perdomo Vázquez JM et al. (2021) Formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas (2015-2020). Anales de Academia de Ciencias de *Cuba*;11(3), 1100. Disponible en: http://www.revistaccuba.cu/indexphp/revacc/article/view/1100
- Marichal , O., Barrientos, C., & Hernández, N. (2019). La relación del liderazgo con la Ciencia-Tecnología-Sociedad y sus dimensiones. *Revista Educación y Sociedad, XVII*(3), 61-75. Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088
- Marichal, O., & Barrientos, C. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos, & M. Campos, *Inclusión, Tecnología y Sociedad: Investigación e Innovación en Edcuación* (págs. 1791-1802). Madrid: Dykinson S.L. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177
- Marichal, O., Barrientos, C., & Martínez, Y. (2019). Constructo teórico competencia liderazgo educacional para la formación permanente del director de escuela. En J. Weinstein, *Libro de actas del III Congreso Internacional sobre Liderazgo educativo y Mejora Escolar* (págs. 110-116). Santiago de Chile: Universdiad

- Diego Portales. Obtenido de http://www.rilme.org/el-libro-de-actas-de-cilme-2019-ya-esta-disponible/
- Marichal Guevara, O.C. (2018). Formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas [Tesis de doctorado, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez]. Repositorio Institucional UNICA. https://dspace.unica.cu/xmlui/handle/123456789/195
- Marichal, O., Fuentes, A., Rey, C., & Romero, J. (2018). Impacto del foro virtual en el desarrollo del liderazgo pedagógico. En J. Gairín, & C. Mercader, *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (págs. 15-18). Barcelona: Wolters Kluwer. Obtenido de https://edoserveis-uab.cat/congreso2018/actas
- Marichal, O., Rodríguez, A., & Cáceres, M. (2018). Impacto del grupo de discusión en el liderazgo directivo y su" praxis" inclusiva en el contexto educativo cubano. En M. León, & T. Sola, XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y de Educación Inclusiva: Liderando Investigación y Prácticas Inclusivas (págs. 177-185). Granada: Editorial Universidad de Granada. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=709946
- Marichal, O., Ramos, J., & Rey, C. (2017). Virtual influence for educational leadership. *Revista 3HAHUE*, *II*(12), 11-25. Obtenido de http://www.nic-znanie.org.ua/images/docs/October_2017/Kharkiv_october_2017_part_2.pdf
- Marichal, O., Rey, C., & Hernández, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, 5(2), 103-120. Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/regu/article/view/864
- Marichal, O., Ramos, J., Rey, C., & Hernández, C. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. Revista Universidad&Ciencia, 6(3), 134-155.
 Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/661
- Marichal, O., Ramos, J., & Hernández, N. (2015^a). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad&Ciencia*, 4(1), 58-72. Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/350

- Marichal , O., Zamora, J., & Madrigal, R. (2012). La preparación de los profesores colaboradores de asignaturas priorizadas una necesidad en los centros mixtos. *Revista EnlancE, XVIII*(106 mayo-junio), 64-74.
- Misas, J (2019) La preparación de los dirigentes estudiantiles en la Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez". (Tesis de Diploma). Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- MULFORD, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: capacity building and synergy. International Journal of Educational Leadership and Management, 1(1): 7-32.
- Murillo, J.F., Raquel Barrio Hernández y Ma. José Pérez Albo. (1999). La Dirección Escolar Análisis e Investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura CIDE.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile. Obtenido de http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf.
- Ingenieros, J. (2002). Las fuerzas morales. Bogotá, Colombia: Ediciones Universales. Flórez Ochoa, Rafael, Mireya Vivas García, "La formación como principio y fin de la acción pedagógica". Revista Educación y Pedagogía, Medellín Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.XXI, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp.165-173.
- Venegas Renauld María Eugenia 2004. EL CONCEPTO PEDAGÓGICO 'FORMACIÓN' EN EL UNIVERSO SEMÁNTICO DE LA EDUCACIÓN Revista Educación 28(2): 13-2
- Robbins, S. P. Comportamiento Organizacional. Edit. Prentice Hall. México 1999.

CAPÍTULO 12

APROXIMACIONES ANALÍTICAS AL ESTUDIO DEL LIDERAZGO EN TIEMPOS DE CRISIS: LOS RECTORES UNIVERSITARIOS FRENTE A LA COVID-19

Rosalba Badillo Vega¹, Angélica Buendía Espinosa², Alejandra Garza López³, José Gerardo Villela González¹, Luis Enrique Lozano Pérez¹

¹Universidad Autónoma de San Luis Potosí ²Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco ³Universidad Carolina

Email: rosalba.badillo@uaslp.mx

Introducción

Las universidades son consideradas actores organizacionales en función de sus formas de gobierno y organización, sus procesos decisionales, sus interacciones con el entorno y, derivado de ello, su compromiso y responsabilidad social traducido en lo que se ha denominado transparencia y rendición de cuentas (ver Krücken & Meier, 2006). Sin embargo, su alto nivel de complejidad como organizaciones de expertos les otorga una clara distinción (ver Musselin, 2007), ya que tienen objetivos heterogéneos, ambiguos y a veces competitivos, y deben de considerar la autonomía del trabajo científico en sus formas de organización y gobierno. En este sentido, el liderazgo resulta clave para coordinar la estructura interna en el campo organizacional y aumentar la legitimidad ante la sociedad (Badillo-Vega, 2018).

La singularidad organizacional de las universidades ha colocado en la agenda de investigación también la especificidad de su conducción. El estudio sobre los líderes universitarios, en especial los rectores, ha ido ganando importancia en los últimos años, aunque sigue siendo un área relativamente poco explorada (Badillo-Vega, Krücken, & Pineda, 2019). De acuerdo con Paxton y Thomas (1977, p. 351) el estudio del liderazgo para el desarrollo y funcionamiento de las universidades debe tomar en cuenta que un conjunto aceptable de características personales de los líderes, en especial los rectores. En este sentido, diversas investigaciones han abordado el estudio de sus perfiles en diferentes sistemas universitarios (ver Breakwell & Tytherleigh, 2010; Harper et al., 2017; Tolliver & Murry, 2017). Particularmente, en México es aún un tema pendiente en la agenda de investigación (ver Acosta Silva, 2010; Badillo-Vega & Buendía-

Espinosa, 2020; López Zárate, 2007), a pesar de que los rectores juegan diversos roles al interior de las organizaciones universitarias, así como en el ámbito social y político (López Zárate, 2007).

El análisis resulta relevante, sobre todo en momentos de crisis como la pandemia causada por el Sars-Cov-2, y donde los modelos de liderazgo que son aplicables a los negocios no pueden ser sólo tomados y reproducido en las universidades. El proceso de adaptación que ocurre, deben considerar sus características específicas y las de sus miembros y conciliar los valores de la gestión con la academia (ver Musselin, 2007; Clark, 1998). Es por ello que, en el contexto de la pandemia y la situación de crisis generalizada a nivel mundial en prácticamente todos los ámbitos de la vida social, particularmente el de la educación, esta investigación realiza un análisis del estilo de liderazgo de rectores en 40 universidades públicas en México y su respuesta ante la pandemia. Se cuestiona ¿cuál es el estilo de liderazgo de los rectores en el contexto de la pandemia causada por el Sars-Cov-2? Y ¿cómo ha influido el mismo en la implementación de innovaciones organizacionales para enfrentar la crisis? El presente trabajo da cuenta las perspectivas teóricas sobre las que se ha configurado la investigación y está organizado en cinco secciones. En la primera se aborda el contexto de las universidades ante el Sars-Cov-2 y como éstas se vieron afectadas con la pandemia. Posteriormente se analiza el concepto de liderazgo en educación superior, con énfasis en el rol de los rectores, el liderazgo en las universidades ante las crisis y los tipos de innovaciones organizacionales surgidos para enfrentar la pandemia. Finalmente, apuntamos algunas conclusiones sobre las perspectivas teóricas.

Universidades ante el Sars-Cov-2

El Sars-Cov-2 tomó por sorpresa a las universidades alrededor del mundo. De acuerdo con el Banco Mundial (2020), se calcula que son más de 220 millones de estudiantes de educación media y superior en el mundo los que han sufrido la interrupción de su educación debido a los cierres como consecuencia de la contingencia sanitaria. Mientras algunas universidades se vieron obligadas a cerrar temporal o definitivamente, otras continuaron con labores haciendo el esfuerzo de migrar a un formato a distancia sus planes y programas. Ello generó una gran cantidad de retos o problemas que la Asociación Internacional de Universidades (Marinoni, Land, &

Jensen, 2020) clasifica en tres grandes áreas: 1) infraestructura técnica y accesibilidad, 2) competencias y pedagogía de la enseñanza a distancia y 3) área de estudio.

Esta situación ha sido similar a nivel global y aún no existen suficientes estudios que puedan describir con detalle la forma en que las universidades enfrentaron estas problemáticas y cuál ha sido el impacto en el aprendizaje de los estudiantes en el mediano y largo plazo. Sin embargo, existe información disponible respecto a que muchas universidades suspendieron por completo sus funciones y de cómo esto acentuó los problemas de desigualdad y falta de acceso en las regiones de mayor pobreza, como lo reporta la Asociación Internacional de Universidades (Marinoni et al., 2020); que llevó a cabo un estudio con 424 universidades en 109 países. La investigación da cuenta de que, en general, en el 59% de las universidades las actividades se vieron suspendidas por completo. Por ejemplo, en el continente africano, que tiene con conocidas limitaciones de acceso, este porcentaje correspondió a un 77%, lo que significa que desde el inicio de la pandemia a mayo del 2020 sólo estaba funcionando un 23% de las universidades encuestadas en este continente.

En el mismo reporte de Marinoni et al. (2020) explican que la vida universitaria se transformó drásticamente y en aquellas universidades donde no se detuvieron las actividades académicas, se registraron cambios notables en las modalidades de enseñanza-aprendizaje. Solo un 2% de la muestra encuestada menciona que su forma de enseñar no se vio afectada, 7% reitera la cancelación de sus clases, 24% menciona que la mayoría de las actividades se suspendieron mientras se desarrollaban propuestas para continuar con la enseñanza, ya fuera digital o estudio independiente, y 67% expresa que las clases en aula se vieron completamente sustituidas por enseñanza a distancia. Particularmente, en el continente americano, el 72% de universidades reportaron haber sustituido el aula por la enseñanza a virtual.

Se suman a los retos de continuidad en los procesos de formación que enfrentan las universidades, los relacionados con la investigación, la vinculación social y la gestión. Las universidades han respondido de manera distinta ante la contingencia, por lo que las medidas van desde el aislamiento social, hasta estrategias de rediseño curricular para ofrecer programas en línea (Crawford et al., 2020). Así mismo, las universidades enfrentan nuevos retos relacionados a la higiene, la salud mental, los servicios médicos (Toquero, 2020). Strielkowski (2020, p. 2) esta pandemia se

constituye en un parteaguas para entrar a una nueva era de la educación superior llamada la universidad digital y en línea, con la primacía de las plataformas tecnológicas. Para afrontar este nuevo reto, los docentes y tutores han tenido que adquirir nuevas competencias al verse limitados en interacciones cara a cara y procurar la seguridad de la comunidad de forma activa (Murphy, 2020), y ello significó un reto más grande en países con menores recursos tecnológicos. En general, las universidades han hecho un gran esfuerzo para esta migración y digitalización y se cree que muchos docentes seguirán utilizando el material que han desarrollado una vez que se regrese al esquema normal en el futuro, lo que implica el fortalecimiento de la infraestructura y de las habilidades digitales en un contexto de cambio organizacional que exige un gran replanteamiento en y para el futuro (Zawacki-Richter, 2020).

Algunas experiencias a nivel mundial dan cuenta da la profundidad de los cambios y de sus efectos para el futuro inmediato y el largo plazo. Wang et al. (2020) mencionan que, frente a la COVID-19, las universidades chinas respondieron razonablemente rápido, y añaden que se debe buscar la prevención y el control de la epidemia, investigar problemas a largo plazo sobre posibles mutaciones, compartir los últimos avances de la investigación y establecer redes colaborativas de investigación y tecnología para garantizar una investigación sostenible sobre el problema. En ese mismo sentido, Crawford et al. (2020) añaden que las facultades se apresuraron a convertir el plan de estudios en un entorno en línea, conscientes de la tecnología y los sitios web a los que se podía acceder desde China.

En el caso de España se han identificado tres brechas en el contexto educativo como respuesta a la pandemia: 1) el acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a Internet, 2) el tiempo y calidad de la conexión a internet, y 3) las competencias digitales que posea el profesorado, como el utilizar adecuadamente las plataformas con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de estas (Fernández Enguita, 2020). En Alemania, país considerado como una potencia en el desarrollo tecnológico en diferentes áreas y modelo de la universidad orientada a investigación, la transición a la digitalización de la educación ha desatado un debate sobre la privacidad y uso de datos (ver Kerres, 2020), el peligro para las clases frente a frente y la necesidad de desarrollar un marco legal moderno que regule la educación digital (ver Zawacki-Richter, 2020).

Adicionalmente, y a nivel económico, países como Australia y Reino Unido, están siendo afectados por la pérdida de ingresos de las universidades, ya que cada año reciben numerosos grupos de estudiantes internacionales, y en 2020 disminuyeron en gran medida debido a la COVID-19 (Geulette, 2020). Para la primavera de 2020, Australia ya había registrado un declive dramático en los números de alumnos internacionales con la ruta de China cerrada por completo; solo en un semestre la pérdida fue de 150,000 estudiantes provenientes de este país. Una propuesta para la solución a esta problemática, es migrar a una movilidad más "responsable" en donde puedan coexistir la movilidad física con la virtual y ésta pueda proveer una plataforma útil de internacionalización en casa (Mercado, 2020).

En el caso de Latinoamérica, la pandemia añade un grado mayor de complejidad a los retos que ya enfrentaba el continente; "el crecimiento sin garantías de calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público" (UNESCO-IESALC, 2020, p. 14). En la región se ha discutido ampliamente la necesidad de implementar políticas públicas que combatan los niveles de desigualdad, misma que se acentuó con la crisis actual particularmente en dos áreas: la salud y la educación (Didriksson et al., 2019). Los autores argumentan que ni equipando hospitales con infraestructura física y humana en el caso de la salud, ni dando clases a distancia, en el caso de la educación, se podrá tener como resultado una solución a la crisis desencadenada por laCOVID-19.

En México el 29 de febrero de 2020 se confirmó el primer caso de COVID-19 por parte del gobierno (BBC News Mexico, 2020). Particularmente, en este país, "las desigualdades e inequidades sociales se han visto exacerbadas frente al confinamiento obligatorio y la implementación de la modalidad de educación online desde la casa" (Suárez-Zozaya & Martínez Stack, 2020) lo que evidenció la amplia brecha digital existente en este país. Malo Álvarez et al. (2020) aseguran que las universidades en México no estaban preparadas para enfrentar la crisis. En ese sentido, las universidades mexicanas tomaron acciones para la disminución de contagios, acataron las indicaciones de autoridades de salud, y adoptaron diferentes medidas para continuar funciones bajo las nuevas circunstancias. Los autores señalan que las respuestas institucionales ante la crisis se dieron en cuatro ámbitos principales: procesos de enseñanza-aprendizaje, de investigación, de vinculación y de organización y planeación (ver Malo Álvarez et al.,

2020, pp. 11–13). Por otra parte, Suárez-Zozaya y Martínez Stack (2020) pronostican que el largo cese de actividades presenciales traerá la caída de la matrícula de educación superior en el país y que las universidades privadas, que dependen principalmente de colegiaturas, tendrán que administrar recortes de personal e incluso, cerrar.

Los procesos de adaptación para la continuidad de las actividades en las universidades han significado retos para la universidad como organización y para sus actores. Profesores y estudiantes han vivido experiencias educativas diversas en función de los recursos tecnológicos disponibles y la capacidad de aprendizaje para su utilización. En la implementación de las políticas y estrategias institucionales para la continuidad. la influencia de los estilos de conducción en tiempos de crisis, traducidos en las funciones que corresponde desempeñar a los rectores, se constituyen en objeto de estudio relevante.

Liderazgo en educación superior

El liderazgo, y en especial la primera línea de gestión en la estructura organizacional, en las universidades como actores organizacionales (Georg Krücken & Meier, 2006), es un factor fundamental para enfrentar crisis. De acuerdo con House et al. (2004) el liderazgo se define como la habilidad de influenciar y motivar a otros para contribuir a la efectividad y el éxito de las organizaciones de las cuales son miembros. Algunos de los elementos que componen el liderazgo son: visión, estrategia, compromiso, conocimiento y habilidades administrativas (Bendermacher, oude Egbrink, Wolfhagen, & Dolmans, 2017). En ese sentido y debido a la demanda social del liderazgo, los líderes deben poseer habilidades que reflejen su actitud hacia otras personas y hacia la sociedad en general, tales como compromiso, determinación, confianza, responsabilidad, actividad, eficiencia, éxito, influencia y resistencia las cuales les permiten influir en los demás (Soroka, Kalaur, & Balendr, 2019). En el contexto organizacional el liderazgo une los elementos estructurales y administrativos, así como los culturales y psicológicos, creando confianza y compartiendo comprensión (Bendermacher et al., 2017).

El liderazgo es uno de los temas más estudiados en las organizaciones. Una de las teorías de liderazgo que ha sido más estudiada en la literatura es el "Full Range of Leadership" (Bass & Bass, 2008), que incluye tres tipos de liderazgo: transformacional, transaccional y laissez-faire. Éstos describen la forma de trabajo de los líderes, así como

su enfoque para motivar a los integrantes de la comunidad e inducir el cambio en las organizaciones (Kezar & Eckel, 2008).

El liderazgo transformacional es típicamente conceptualizado mediante cuatro dimensiones (Bass, 1990; Bass & Riggio, 2006): 1) Influencia idealizada – el grado en que los líderes se comportan de maneras admirables para causar respeto y confianza en los seguidores; 2) Motivación inspiradora – caracteriza a los líderes que usan símbolos, metáforas o apelan a las emociones para promover la comunicación de una visión colectiva compartida y con expectativas de alto rendimiento; 3) Estimulación intelectual - se refiere a los líderes que estimulan a sus seguidores en la creación e innovación, así como participar activamente en la resolución de problemas y la toma de decisiones; y 4) Consideración individualizada – se refiere a la medida en que los líderes se preocupan por las necesidades de cada seguidor, proporcionando apoyo individualizado como mentores o entrenadores y escuchando atentamente. Además, Kouzes y Posner (1995) abordan el modelo de liderazgo transformacional destacando cinco prácticas: desafiar el proceso, inspirar una visión compartida, permitir a otros actuar, servir como modelo, y alentar a los seguidores. El liderazgo transformacional se destaca debido a que favorece el logro en una variedad de contextos (Judge & Piccol, 2004). El liderazgo transformacional es particularmente efectivo en contextos marcados por una alta volatilidad e incertidumbre (Bedell-Avers, Hunter, & Mumford, 2008; Shamir & Howell, 1999). Esto podría ser porque los líderes transformacionales ofrecen una visión a sus seguidores que les permite avanzar más fácilmente y se enfoca en las necesidades fundamentales del equipo de trabajo para mantenerlo funcionando en condiciones óptimas (Conger & Kanungo, 1998).

El segundo tipo de liderazgo, el liderazgo transaccional, tiene como objetivo monitorear y controlar a los colaboradores a través de medios racionales o económicos (Bass & Bass, 2008). Es decir, los líderes brindan apoyo y recursos tangibles o intangibles a los seguidores a cambio de sus esfuerzos y desempeño. Este tipo de liderazgo tiene tres componentes: 1) Recompensa contingente - se basa en el intercambio realizado entre líderes y colaboradores al proveer recompensas psicológicas o materiales por el satisfactorio desempeño de sus funciones; 2) Managment by exception - activa - se refiere al monitoreo el desempeño y la toma de medidas correctivas necesarias, el establecimiento de estándares y monitoreo de las desviaciones

de estos estándares y 3) Management by exception - pasiva - los líderes adoptan un enfoque pasivo, interviniendo solo cuando los problemas se vuelven serios (Bass & Bass, 2008). Podríamos resumir que el liderazgo transaccional, tal como indica su nombre implica una transacción entre el líder y su seguidor como estrategia para alcanzar objetivos.

Para concluir, en la teoría del Full Range of Leadership existe un tercer tipo de liderazgo que Bass y Bass (2008) definen como laissez-faire, y lo describen como una conducta ineficiente del liderazgo o como la ausencia del mismo, ya que los líderes evaden la responsabilidad, retrasan la toma de decisiones y no consideran las necesidades de sus colaboradores (Bass & Bass, 2008). Sin embargo, en la práctica el liderazgo laissez-faire puede promover liderazgos emergentes en la organización, permitiendo que los miembros del equipo tomen las decisiones cuando se requiere. Algunos estudios (Badillo-Vega, 2018) sugieren que en organizaciones de expertos como las universidades, el liderazgo laissez-faire puede tener como efecto en el empoderamiento de los colaboradores.

En general, varios estudios (por ejemplo Noorshahi & Sarkhabi, 2008; Spendlove, 2007) coinciden en que el liderazgo transformacional es el estilo más adecuado para las necesidades de las universidades ya que favorece y promueve la colegialidad, autonomía y participación en la toma de decisiones. Así mismo Bendermacher et al. (2017) afirman que el estilo de liderazgo más adecuado en organizaciones de expertos es aquel que está sensibilizado a los procedimientos y prácticas, valores y requerimientos específicos del personal.

La conducción de universidades en tiempo de crisis

La importancia en el estudio del liderazgo de los rectores se ha incrementado alrededor del mundo conforme las universidades se ven presionadas a alejarse de las prácticas de instituciones antiguas y tienden a convertirse en actores organizacionales; el liderazgo puede ser visualizado como un nodo central que genera puentes entre políticas nacionales, marcos legales, administración interna y organización (Badillo-Vega et al., 2019). Sin duda, el rol de los rectores ha cambiado con el tiempo y se ha ido adaptando a las épocas y exigencias actuales. Tolliver y Murry (2017) afirman que la rectoría universitaria de hoy es una posición que requiere múltiples habilidades para

administrar eficazmente una universidad entre ellas cualidades de liderazgo, habilidades de comunicación interpersonal y gestión organizacional y estratégica.

El estudio de los rectores como líderes se ha abordado desde diversas perspectivas e intereses, algunos temas relevantes se relacionan con los cambios que han experimentado en su constitución los actores de la universidad, profesores, estudiantes y hasta los llamados *stake hokders* Tolliver y Murry (2017). Por otro lado, el liderazgo tiene gran impacto en la gestión universitaria, en la manera en cómo se desafían los procesos de cambio y transformación dependiendo del estilo de liderazgo ejercido (Moreno-Freites & Pérez-Ortega, 2019). Las universidades se caracterizan por la autonomía institucional, la libertad académica y el profesionalismo colectivo, lo cual puede ser descrito como colegialidad (Badillo-Vega & Buendía-Espinosa, 2020). En este sentido, el liderazgo transformacional puede reflejar en gran medida el modelo de liderazgo tradicionalmente colegial, que muestra respeto y apoyo mutuo, autonomía y toma de decisiones participativa entre los líderes académicos y su personal (Brown & Moshavi, 2002; Su & Baird, 2017).

Otra vertiente en el estudio de los rectores como líderes universitarios es la de los perfiles sociodemográficos. Liu et al. (2020) realizaron una investigación sobre rectores en el mundo, y encontrando que la edad promedio era de 62 años, 80% eran de género masculino y un poco más de la mitad tenían formación académica en humanidades o ciencias sociales. Sin embargo, éstos varían en los diferentes sistemas de educación superior. Por ejemplo, Bieletzki (2018) señala que los rectores de universidades alemanas son, en su inmensa mayoría, profesores de ciencias naturales y exactas, de género masculino y que la carrera profesional no ha cambiado sustancialmente en los últimos treinta años. En el Reino Unido un estudio realizado por Breakwell y Tytherleigh (2010) revela que los rectores de universidades inglesas son en su mayoría profesores del género masculino, que fungieron como vicerrectores o directores de institutos de la universidad que dirigen, con estudios en universidades élite como Oxford o Cambridge y en muy pocas ocasiones son reclutados de forma externa. López Zárate (2010) complementa que, en México, por ejemplo, los rectores no necesariamente tienen experiencia previa en el cargo, y que, la mayoría son del género masculino, predominantemente casados, tienen entre 40 y 50 años de edad, y originarios del estado en el cual dirigen una universidad. López Zárate (2007), explica también que

de forma predominante los rectores en México obtienen su título de licenciatura en la universidad que posteriormente dirigen; finalmente, la rectoría implica una posición política que podría convertirse en un escalón a posiciones políticas estatales en un sentido más amplio.

Sobre las trayectorias profesionales de los rectores los perfiles también son diversos. De acuerdo con Cohen y March (1974) los rectores de universidades en los Estados Unidos de América empiezan sus carreras como profesores para después ocupar puestos administrativos como decanos o vicerrectores, pero es usual que ocupen la rectoría de otra universidad que no es la de origen. Mientras que en México, López Zárate (2010) describe que existen cuatro tipos de perfiles profesionales para el rector mexicano: 1) el rector con trayectoria institucional dentro de la universidad que dirigirá, 2) el rector con trayectoria académica, 3) el rector con trayectoria profesional no académica fuera de la universidad y 4) el rector con trayectoria política externa a la universidad que lidera. Cada una de estas trayectorias brindan de habilidades únicas y particulares al aspirante a la rectoría, así como de estilos administrativos y de liderazgo distintos.

Los rectores, además, tienen tradicionalmente una posición de influencia social y política importante. Badillo-Vega et al. (2019) argumentan que la influencia de los rectores va más allá del contexto social fuera de las universidades y que la posición requiere coordinación con gobierno y la industria, argumentan que son posiciones con una alta influencia en la sociedad. Adicionalmente, Tamtik (2018) menciona que los rectores están adoptando un enfoque proactivo al iniciar nuevas asociaciones industriales, crear redes regionales de innovación y atraer talento a las economías locales. Con estos antecedentes, y como Black (2015) argumenta, difícilmente el perfil de liderazgo explorado en la empresa podrá coincidir con el perfil de liderazgo en la educación superior, y aclara que aún faltan marcos por comparar y discutir. Ello aplica particularmente en situaciones de crisis, donde el liderazgo de la universidad como organización y en relación con su entorno, adquiere relevancia.

La situación por la que las universidades atraviesan hoy, caracterizada por la incertidumbre, una migración masiva de los métodos de enseñanza a modalidad a distancia, la acentuación de las evidentes brechas económicas y tecnológicas, y muchas otras condiciones críticas, han requerido una gestión eficiente de los líderes

universitarios, en especial los rectores. Wang y Hutchins (2010) y Wooten y James (2008) discuten que ante una crisis en la universidad, los rectores deben, no solo dirigir a la organización hacia una resolución de la problemática, sino hacerlo preservando y manteniendo la capacidad operacional, financiera y de recursos, así como la moral de los empleados y la imagen ante los actores con los que se relaciona la universidad como inversionistas, aliados, etc. Mitroff et al. (2006) mencionan que cuando ocurre una situación de crisis, es probable que la organización se recupere sustancialmente más rápido y a un costo mucho menor bajo el liderazgo de un equipo de gestión de crisis interdepartamental bien capacitado. Además, en situaciones de crisis, un liderazgo audaz y proactivo cobra mayor relevancia (Hannah, Uhl-Bien, Avolio, & Cavarretta, 2009) y demanda la integración de herramientas y habilidades que permitan la planeación, la respuesta y el aprendizaje de los eventos en el contexto de la transparencia y la rendición de cuentas (Wooten & James, 2008).

La crisis sanitaria demanda de los rectores universitarios cumplir diversos roles que han sido documentados en la literatura. Por ejemplo, Badillo-Vega y Buendía-Espinosa (2020) identifican cinco roles que los rectores pueden desempeñar debido a los vínculos más profundos entre la universidad y la sociedad: estrategas, comunicadores, motivadores, políticos y legitimadores.⁸ Además, Yu y Sun (2018) proponen que para cumplir esos roles, los rectores deben ser perfiles con dominio del tema en educación, gerentes con experiencia en gestión y operadores con conocimiento general.

En este sentido, Fortunato et al. (2018) señalan que una medida para evaluar a los líderes universitarios es su capacidad para predecir, evitar o mitigar posibles situaciones de crisis, implica valorar su capacidad para analizar la situación, movilizar los recursos correspondientes, responder de manera apropiada y oportuna, y comunicar cualquier decisión a cualquier grupo interno o externo. Adicionalmente, añaden que cuando la crisis ha pasado, una responsabilidad adicional del liderazgo es informar y analizar las lecciones que se pueden aprender de la situación, e implementar acciones correctivas que posiblemente puedan prevenir una recurrencia de un tipo de crisis

⁸ Las autoras proponen que los rectores de las universidades son actores políticos, y como tales, deben generar la confianza de los miembros de la organización y deben buscar incrementar la legitimidad de la organización por medio de su credibilidad y consistencia. Así mismo mencionan que la comunicación es otra área importante para establecer relaciones entre los líderes y los colaboradores. Además, discuten cómo los rectores de las universidades deben al mismo tiempo tener habilidades de planeación y ser capaces de motivar a los miembros de la organización. Destacan la capacidad del líder para persuadir, y la necesidad constante de innovación universitaria como resultado del contexto cada vez más complejo de sus discursos. Se suma la capacidad individual de liderazgo que deben de tener los rectores debe de ser expresada en la vinculación con el ámbito empresarial y la sociedad en general

similar. En el nivel organizacional, Rizal (2017) añade que las universidades pueden proporcionar funciones de apoyo al gobierno, así como contribuir a la planificación de la recuperación, realizar evaluaciones rápidas, proporcionar respuestas de emergencia y servicios médicos, y clasificación de traumas, además de encontrar formas de difundir y mantener el conocimiento sobre desastres. El autor agrega que las universidades requieren un liderazgo fuerte capaz de invitar a otras instituciones, ya sean instituciones nacionales o internacionales para asociarse en la gestión de desastres. Es necesario que los líderes universitarios asuman el rol político que le permita a la organización responder a las necesidades de la sociedad en la cual está inmersa (Badillo-Vega et al., 2015).

Finalmente, en el contexto de la llamada post pandemia, Tesar (2020) sugiere que es fundamental que la planeación y la estrategia que se ha de seguir para la transición a la normalidad debe considerar al virus como parte de la cotidianidad universitaria. Wang y Hutchins (2010) concluyen que se debe alentar la investigación de casos de éxito para identificar las mejores prácticas en la gestión de crisis y que las experiencias clave de aprendizaje pueden dar lugar a cambios sustanciales en las políticas locales y estatales. El liderazgo empleado en situaciones de crisis resulta relevante para afrontar las diferentes condiciones que se puedan encontrar dentro de las universidades en el futuro, y de ahí la importancia de estudiar las características de los rectores y la influencia de las mismas en su ejercicio como líderes de la organización.

Innovación y liderazgo en tiempos de crisis

Al asumir a las universidades como actores organizacionales (Krücken & Meier, 2006), el desarrollo de políticas y prácticas vinculadas con la institución y sus actores, en el contexto de la pandemia provocada por el SARS-Cov-2, es un asunto prioritario. Las condiciones actuales han intensificado las desigualdades existentes, las universidades se ven obligadas a innovar desde diversos ámbitos de la vida institucional y esas innovaciones⁹ ocurren al interior y en las relaciones con su entorno. Por tanto, los

⁹ Inicialmente, el término innovación fue definido por Schumpeter (1996) como una invención que se introduce en el mercado, es decir, con potencial de industrialización. En términos más amplios, la innovación generalmente se refiere a un elemento clave para crear nuevas ideas, métodos, estrategias e implementarlas correctamente en una organización (Brown et al., 2004) o a la implementación exitosa de ideas creativas (Amabile, 1988). Desde una perspectiva más social y a través del análisis de los objetivos de desarrollo sostenible, (Perales Franco & McCowan, 2020) se refieren a la innovación como un medio para hacer frente a los desafíos sociales, tales como reducir la pobreza, garantizar medios de vida sustentables y proteger el medio ambiente.

rectores como líderes deben orientar sus capacidades organizativas para promover procesos de innovación en ambos sentidos.

El concepto de innovación¹⁰ en el ámbito de la educación superior se puede entender principalmente en referencia a cuatro aspectos: 1) la transferencia de tecnología, el aprendizaje permanente y la participación de las universidades en la sociedad (Berghaeuser & Hoelscher, 2019, p. 2), 2) el desarrollo e implementación de ideas útiles y novedosas seguidas a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación (Chun & Evans, 2009; Zhu, 2015), 3) el uso de estrategias para interactuar y negociar en el proceso de construcción de consenso para las reformas institucionales, donde los cambios en la política de las universidades son importantes para poder realizar experimentos de implementación de nuevas leyes, y hacer uso de estas para beneficio de la sociedad y la economía (Han, 2020, p. 4)

Un aspecto estudiado especialmente sobre innovación en educación superior es la interacción cada vez más cercana de las IES con el sector productivo. En este sentido se afirma que las IES pueden desempeñar un papel clave en el ecosistema de investigación e innovación, especialmente en casos extremos como crisis económicas o humanitarias, desarrollando el capital humano a través de la educación, atrayendo talentos altamente calificados en tecnologías de vanguardia, interactuando activamente con la comunidad empresarial a través de colaboraciones de investigación y transferencia de tecnología y apuntalando la competitividad global (Pramatari, Doukidis, & Karagiannaki, 2019).

Estas interacciones se refieren a actividades basadas en personas y resolución de problemas, como conferencias y clases especiales (Moon, Mariadoss, & Johnson, 2019), o a publicaciones en revistas, conferencias o libros y hasta artefactos de software, prototipos e informes técnicos (Pramatari et al., 2019, p. 233), con el objetivo de transferir conocimiento entre las IES y el sector productivo. Asimismo, la innovación

¹⁰ En cualquier caso, la literatura coincide en que el proceso de innovación es complejo y posee características no lineales, como la retroalimentación y las interacciones entre usuarios y productores, así como la integración mutua entre instituciones y organizaciones (ver Edquist, 1997; Van de Ven et al., 1999). De igual forma, la innovación representa una serie de procesos más que una actividad instantánea, y las colaboraciones que se generan en el proceso pueden operar de manera distinta en diferentes etapas (Shi et al., 2020, p. 3). Por su parte, Caliskan y Zhu (2020) entienden la innovación como los cambios estructurales, sociales y tecnológicos en la organización, puntos importantes para el desarrollo de talento, producción e intercambio de conocimiento.

Respecto al concepto de innovación abierta, Ramirez-Portilla et al. (2014b, pp. 1191–1195) la definen como el uso de flujos de conocimiento salientes y entrantes para acelerar la innovación interna y expandir los mercados de uso externo de la innovación. Se describe a partir de un conjunto de prácticas desarrolladas por organizaciones para mejorar sus capacidades innovadoras (Grimaldi et al., 2007).

abierta se constituye en una estrategia organizativa útil para las IES, con la cual se propicia el flujo de conocimiento hacia dentro y fuera de la organización, que conduzca a la innovación educativa (Manjarres, Tarazona, Estupiñán, Solano, & Caballero, 2017). Dentro de este mismo contexto, Bernabeu Tamayo (2009) resalta en un estudio el crecimiento cuantitativo en la investigación científica y tecnológica como una innovación. Las innovaciones en investigación son el capitalismo académico, la triple hélice, el modelo de producción de conocimiento (Chun & Evans, 2009).

Adicionalmente, las innovaciones pedagógicas a través de la inclusión de nuevas tecnologías es un segundo aspecto que ha llamado la atención de los investigadores en educación superior (p. ej. Chun & Evans, 2009). En este contexto, la innovación abierta se constituye como una estrategia organizativa útil para las IES con la cual se propicia el flujo de conocimiento hacia dentro y fuera de la organización fomentando así la innovación educativa (Manjarres et al., 2017). En un contexto académico sociopolíticoeconómico complejo, la innovación pedagógica prevalece como una de las soluciones a los desafíos que enfrenta la universidad actual, constituyéndose en un mediador para el cambio y la adaptación, caracterizándose especialmente por la interacción humana más que la técnica, apoyando a los estudiantes y facilitando el proceso de enseñanzaaprendizaje (Walder, 2017, p. 1). Hannan y Silver (2000) clasifican 11 tipos de innovación pedagógica en la educación superior: 1) uso de la tecnología, 2) habilidades de comunicación personal y resolución de problemas, 3) proyectos de equipo y aprendizaje colaborativo y cooperativo, 4) presentaciones orales de estudiantes, 5) conferencias y tutoriales interactivos, 6) aprendizaje basado en el trabajo, 7) aprendizaje basado en problemas, 8) aprendizaje basado en recursos educativos, 9) aprendizaje abierto y a distancia, 10) tutoría o evaluación entre pares y 11) otros (aprendizaje dirigido por el alumno, cuadernos, portafolios, práctica reflexiva).

Hannan & Silver (2000) clasifican 11 tipos de innovación pedagógica en la educación superior: 1) uso de la tecnología, 2) habilidades de comunicación personal y resolución de problemas, 3) proyectos de equipo y aprendizaje colaborativo y cooperativo, 4) presentaciones orales de estudiantes, 5) conferencias y tutoriales interactivos, 6) aprendizaje basado en el trabajo, 7) aprendizaje basado en problemas, 8) aprendizaje basado en recursos educativos, 9) aprendizaje abierto y a distancia, 10) tutoría o evaluación entre pares y 11) otros (aprendizaje dirigido por el alumno,

cuadernos, portafolios, práctica reflexiva). Así mismo, Caliskan y Zhu (2020) examinan la relación entre las características de la cultura organizacional y las percepciones informadas por los estudiantes y la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante, el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías educativas innovadoras en la educación superior turca, encontrando que la falta de recursos financieros y apoyo son las principales barreras para las innovaciones educativas en las universidades turcas.

En cuanto a la innovación como estrategia política para generar reformas institucionales, por ejemplo, Han (2020) analiza como las IES en China experimentan con la negociación y generación de políticas para desarrollar, probar y evaluar iniciativas innovadoras, generar evidencia y persuadir a los actores de políticas y su utilidad. Ello se encuentra estrechamente relacionado con la legitimidad de la IES ante el estado, y la relación dinámica entre ellos, de tal manera que el estado confíe en la mano de obra y las innovaciones tecnológicas proporcionadas por la práctica universitaria para alcanzar su productividad a largo plazo y el objetivo de construir una economía del conocimiento (Han, 2020, p. 2).

A nivel de la institución son relevantes las políticas y prácticas implementadas que buscan promover una mayor inclusión y equidad para los estudiantes, en las condiciones actuales. Si bien, hoy se habla del acceso universal a la educación superior como un derecho humano, la pandemia evidenció que en el mundo, pero particularmente en la región latinoamericana aún hay pendientes por resolver (UNESCO, 2020) (Buendía Espinosa & Rivera del Río, 2010); (Darré, Fainstain, Sosa, & Beramendi, 2014); (Lloyd, 2016)

Las brechas institucionales entre las universidades, por lo tanto, se derivan de los contextos sociales que vive la comunidad universitaria, desde el alumnado hasta el profesorado. Un área en la que las universidades benefician a la sociedad es teniendo acciones que **disminuyan la desigualdad**. Un ejemplo que afecta directamente a la comunidad estudiantil es la adaptación a los actuales contextos tecnológicos, donde en América Latina uno de cada dos hogares tiene conexión a internet; mostrando latentemente las oportunidades desiguales que existen en la sociedad (UNESCO-IESALC, 2020). La universidad que reconoce este problema social y visualiza el efecto que tiene en la vida escolar, crea una universidad responsable como organización que brinda atención a diferenciar el alumnado y crea estrategias de atención para obtener

resultados favorables y así el egreso de los estudiantes con dificultades (Buendia & Rivera, 2018).

Finalmente, diversos autores (Lašáková, Bajzíková, & Dedze, 2017; Liyanage, Thakore, Amartunga, Mustapha, & Haigh, 2018) han identificado las barreras o facilitadores para generar innovación en educación superior. Por ejemplo, uno de los aspectos a trabajar sería motivar el apoyo político hacia al aumento a iniciativas de investigación e innovación (Research & Innovation, R&I) además de cooperar con los líderes de las universidades creando un ambiente colaborativo que fomente a prácticas más efectivas en la gestión de recursos humanos para construir una red y un lugar de trabajo cohesivo. En cambio, la falta de habilidades para investigación y desarrollo, la falta de financiamiento, y las estructuras de gobiernos poco claras con procesos lentos en la legislación de toma de decisiones de operaciones internas son algunas de las barreras.

Por otro lado, uno de los predictores de innovación dentro las universidades y otras organizaciones de expertos son las estrategias de desarrollo de talento y retención del personal (Salau et al., 2018), cuya responsabilidad recae finalmente en una estrategia de los rectores universitarios. Esto aunado a que los grupos de investigación dentro de las universidades pueden fomentar el desarrollo de la innovación como un elemento de competitividad (Cabeza-Pullés, Fernández-Pérez, & Roldán-Bravo, 2019), ya que dichos grupos tiene que ser capaces de desarrollar capacidades e incorporar procesos que fomenten las actividades relacionadas con el desarrollo del conocimiento, mientras que se crean nuevos conocimientos de manera simultánea (Sengupta & Ray, 2017). En ello las estrategias empleadas por los líderes pueden jugar un papel determinante. Más allá de ello, algunos autores (Li, Shang, Liu, & Xi, 2014a; Srivastava, Bartol, & Locke, n.d.; Xue, Bradley, & Liang, 2011a; Yang, 2007a) afirman que un liderazgo apropiado tiene el potencial de promover la innovación en la organización motivando a los empleados y fomentando un ambiente propicio para el desarrollo de sus habilidades creativas e innovadoras, las cuales eventualmente conducirán a mejores capacidades de innovación y traerán ventajas competitivas superiores para la organización. Estos procesos vincularán más estrechamente a la organización con la sociedad.

La innovación se ha medido en las universidades con el uso de diferentes métodos, destacando el análisis documental (Berghaeuser & Hoelscher, 2019; Han, 2020) o el estudio cualitativo de la innovación implementando cuestionarios y entrevistas (Caliskan & Zhu, 2020b; Manjarres et al., 2017; Perales Franco & McCowan, 2020; Zhu, 2015). Estudios futuros podrían comparar experiencias y percepciones de profesores, personal y administradores departamentales, identificar el tipo de cultura organizacional dentro de la universidad, considerar una mayor escala de investigación con más instituciones participantes, o también considerar otros factores, como la política educativa, el entorno socioeconómico y las competencias de los docentes para adoptar la innovación mejorada por la tecnología (Caliskan & Zhu, 2020).

Conclusiones

Sin duda, el liderazgo en las universidades es clave para mantener la estabilidad, contener y planear la recuperación de la crisis por el Sars-Cov-2. Es fundamental que los líderes de las universidades tengan la capacidad de analizar la situación rápidamente, implementar efectivamente los recursos, comunicar de forma oportuna y sobre todo apropiada y motivar el aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa (ver Fortunato et al., 2018). Con base en la literatura, el liderazgo transformacional podría contribuir en la conducción de las universidades para enfrentar la crisis causada por la COVID-19. Además de la implementación de cambios organizacionales traducidos en estrategias y prácticas para la continuidad, adicionalmente promueve una visión compartida hacia el futuro, permitiendo a los miembros actuar y sirviendo como modelo, además del notable factor motivacional que caracteriza este liderazgo (Kouzes & Posner, 1995).

Los cambios, lograrían promover la innovación, motivar a los miembros y fomentar las habilidades creativas (Li et al., 2014; Xue et al., 2011; Yang, 2007) y podrían también generar nuevas áreas para que la universidad que lideran se posicione como innovadora y proactiva en beneficio de la sociedad combatiendo la desigualdad. Los líderes universitarios deberían entonces ser capaces de: a) identificar las áreas de oportunidad de la organización ante la crisis generada por el Sars-Cov-2, b) decidir estratégicamente la implementación de los recursos y comunicar de forma efectiva el ejercicio de estos, y c) incentivar, motivar y detonar la innovación entre los integrantes de la comunidad universitaria y transferirla a la sociedad.

Tolliver y Murry (2017) también sugieren que futuras investigaciones se enfoquen en las habilidades, características y experiencias necesarias para que el liderazgo de los rectores universitarios sea efectivo. Respecto a los aspectos que deberían ser considerados en el futuro, Liu et al. (2019) señalan la ausencia de investigación empírica en estas áreas para identificar estrategias efectivas para seleccionar buenos candidatos para rectores universitarios.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2010). Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México (1. Aufl.). México: ANUIES.
- Badillo-Vega, R. (2018). *Präsidiale Führungsstile in Hochschulen* (1st ed.). https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-19817-6
- Badillo-Vega, R., & Buendía-Espinosa, A. (2020). The leadership roles of Mexico's university presidents. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750582
- Badillo-Vega, R., Buendía-Espinosa, A., & Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la "tercera misión" de la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 393–417.
- Badillo-Vega, R., Krücken, G., & Pineda, P. (2019). Changing analytical levels and methods of leadership research on university presidents. *Studies in Higher Education*, 1–13. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647417
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Retrieved from https://lib.ugent.be/catalog/rug01:001334607
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Taylor & Francis.
- BBC News Mexico. (2020). Coronavirus en México: confirman los primeros casos de covid-19 en el país BBC News Mundo. Retrieved June 24, 2020, from BBC

- website: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51677751
- Bedell-Avers, K. E., Hunter, S. T., & Mumford, M. D. (2008). Conditions of problem-solving and the performance of charismatic, ideological, and pragmatic leaders: a comparative experimental study. *Leadership Quarterly*, *19*(1), 89–106. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.12.006
- Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39–60. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2
- Berghaeuser, H., & Hoelscher, M. (2019). Tertiary education and management.

 Reinventing the Third Mission of Higher Educationin Germany: Political

 Frameworks and Universities' reactions, 26, 57–76.
- Bernabeu Tamayo, M. D. (2009). Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos. *Tesis Doctorals En Xarxa*, 1–557. Retrieved from http://www.tesisenred.net/handle/10803/5062
- Bieletzki, N. (2018). The power of collegiality. *SpringerVS*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20489-1
- Black, S. A. (2015). Qualities of effective leadership in higher education. *Open Journal of Leadership*, 4(2), 54–66. https://doi.org/10.4236/ojl.2015.42006
- Breakwell, G. M., & Tytherleigh, M. Y. (2010). University leaders and university performance in the United Kingdom: Is it "who" leads, or "where" they lead that matters most? *Higher Education*, 60(5), 491–506. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9311-0
- Brown, F. W., & Moshavi, D. (2002). Herding Academic Cats: Faculty Reactions to Transformational and Contingent Reward Leadership by Department Chairs.

 Journal of Leadership Studies*, 8(3), 79–93.

 https://doi.org/10.1177/107179190200800307
- Buendía Espinosa, A., & Roberto, R. d. (2018). Entramos, luego ¿existimos? Del ingreso a las trayectorias en la UACh. En J. M. Corona, & A. Buendía,

- *Desigualdad y pobreza* (págs. 273-310). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana; Bonilla Artigas.
- Buendía Espinosa, M., & Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de La Educación Superior*, 39(156), 55–72.
- Cabeza-Pullés, D., Fernández-Pérez, V., & Roldán-Bravo, M. I. (2019). Internal networking and innovation ambidexterity: The mediating role of knowledge management processes in university research. *European Management Journal*. https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.008
- Caliskan, A., & Zhu, C. (2020a). Educational sciences: theory & practice.

 Organizational Culture and Educational Innovations in Turkish Higher Education:

 Perceptions and Reactions of Students, 20(1).
- Caliskan, A., & Zhu, C. (2020b). Organizational culture and educational innovations in Turkish higher education: Perceptions and reactions of students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(1), 20–39. https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003
- Chun, E., & Evans, A. (2009). Special issue: bridging the diversity divide-globalization and reciprocal empowerment in higher education. *ASHE Higher Education Report*, 35(1), 1–144.
- Clark, B. R. (1998). Creating entrepreneurial universities. Organizational pathways of transformation. Oxford: Pergamon.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. https://doi.org/10.4135/9781452204932
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rodolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., ... Lam, S. (2020). Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7
- Darré, S., Fainstain, L., Sosa, & Beramendi, C. (2014). *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior: Actas del III Congreso Internacional MISEAL*. Recuperado el febrero de 2017, de

- $http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Estudio\%20 percepciones\%20 FINA \\ L_FF.pdf$
- Didriksson, A., Alvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Del Valle, D., & Perrota, D. (2019). Educación superior y pandemia: ¿Innovamos, dilatamos el riesgo o perecemos? Reflexiones desde América Latina. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689–1699. Retrieved from https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/bitstream/handle/123456789/598/Educación Superior y Pandemia Innovamos Dilatamos el riesgo 0 perecemos.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernández Enguita, M. (2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. Retrieved June 18, 2020, from Cuaderno de campo website: https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html
- Fortunato, J. A., Gigliotti, R. A., & Ruben, B. D. (2018). Analysing the dynamics of crisis leadership in higher education: a study of racial incidents at the University of Missouri. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 26(4), 510–518. https://doi.org/10.1111/1468-5973.12220
- Geulette, M. (2020). UK and Australian universities potentially worse hit financially by COVID-19 than EU and US universities. Retrieved from Science Business website: https://sciencebusiness.net/covid-19/news-byte/uk-and-australian-universities-potentially-worse-hit-financially-covid-19-eu-and
- Han, S. (2020). Experimental governance in China's higher education: stakeholder's interpretations, interactions and strategic actions. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–13. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1725876
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *Leadership Quarterly*, 20(6), 897–919. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006
- Hannan, A., & Silver, H. (2000). *Innovating in higher education: teaching, learning and institutional cultures*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Harper, D., Mathuews, K., Puicini, B., & Tackett, K. (2017). The role of the university president: an examination of contemporary narratives in higher education. *Journal* 186

- of Higher Education Management, 32(1), 149–166.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: the globe study of 62 societies.* (Vol. 1). SAGE Publications.
- Judge, T. A., & Piccol, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755
- Kerres, M. (2020). Against all odds: education in germany coping with covid-19. *Postdigital Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7
- Kezar, A., & Eckel, P. (2008). Advancing diversity agendas on campus: Examining transactional and transformational presidential leadership styles. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 379–405. https://doi.org/10.1080/13603120802317891
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1995). The leadership challenge. How to keep getting extraordinary things done in organizations (The Jossey). San Francisco: Jossey-Bass.
- Krücken, Georg, & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. In G. S. Drori, J. W. Meye, & H. Hwang (Eds.), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change* (pp. 241–257).
- Lašáková, A., Bajzíková, Ľ., & Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: case study-based evidence across ten European universities. *International Journal of Educational Development*, 55(May 2016), 69–79. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.06.002
- Li, G., Shang, Y., Liu, H., & Xi, Y. (2014a). Differentiated transformational leadership and knowledge sharing: A cross-level investigation. *European Management Journal*, 32(4), 554–563. https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.10.004
- Li, G., Shang, Y., Liu, H., & Xi, Y. (2014b). Differentiated transformational leadership and knowledge sharing: A cross-level investigation. *European Management Journal*, 32(4), 554–563. https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.10.004
- Liu, L., Hong, X., Wen, W., Xie, Z., & Coates, H. (2020). Global university president

- leadership characteristics and dynamics. *Studies in Higher Education*. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1823639
- Liu, P., Wang, X., & Liang, X. (2019). Understanding university president leadership research in china: a review. *Frontiers of Education in China*, 14(1), 138–160. https://doi.org/10.1007/s11516-019-0006-8
- Liyanage, C., Thakore, R., Amartunga, D., Mustapha, A., & Haigh, R. (2018). The Barriers to Research and Innovation in Disaster Resilience in Higher Education Institutions in Asia. *Procedia Engineering*, 212, 1225–1232. https://doi.org/10.1016/j.proeng.2018.01.158
- Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de La Educacion Superior*, 45(178), 17–29. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.002
- López Zárate, R. (2007). Four trajectories of rectors in Mexican public universities. *Higher Education*, *54*, 795–817. https://doi.org/10.1007/s10734-006-9025-5
- López Zárate, R. (2010). Los rectores de las universidades públicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 969–974.
- Malo Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel Ávila, J., & Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior En América Latina*, (8), 9–14. https://doi.org/10.14482/esal.8.378.72
- Manjarres, C. C. A., Tarazona, M. F. G., Estupiñán, L. M. A., Solano, L. J. C., & Caballero, W. V. H. (2017). An approach to the open innovation strategy in higher education institutions in the metropolitan area of Bucaramanga. *2017 Congreso Internacional de Innovacion y Tendencias En Ingenieria (CONIITI)*. https://doi.org/10.1109/CONIITI.2017.8273338
- Marinoni, G., Land, H. Van, & Jensen, T. (2020). *The Impact od COVID-19 on higher education around the world*. Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
- Mercado, S. (2020). Covid-19 and the future of international student mobility. *ESCP Business School. ESCP Impact Paper*, 2020-73-EN.
- Mitroff, I. I., Diamond, M. A., & Alpaslan, M. C. (2006). How Prepared are America's

- colleges and universities for major crises? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(1), 61–67. https://doi.org/10.3200/chng.38.1.61-67
- Moon, H., Mariadoss, B. J., & Johnson, J. L. (2019). Collaboration with higher education institutions for successful firm innovation. *Journal of Business Research*, 99(September), 534–541. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.09.033
- Moreno-Freites, Z., & Pérez-Ortega, G. (2019). Model of relationship of transformational leadership and university management. *DYNA*, 86(210), 9–16. https://doi.org/10.15446/dyna.v86n210.78035
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492–505. https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torka (Eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (Transcript, pp. 65–84). Bielefeld.
- Noorshahi, N., & Sarkhabi, M. Y. D. (2008). A study of relationship between consequences of leadership and transformational leadership style of the presidents of Iranian universities and institutions of higher education. *Academic Leadership*, 6(2), 1–12. Retrieved from https://scholars.fhsu.edu/alj/vol6/iss2/2
- Paxton, D. R., & Thomas, D. L. (1977). College presidents' role performance and faculty satisfaction. *Research in Higher Education*, 7(4), 341–353. https://doi.org/10.1007/BF00991910
- Perales Franco, C., & McCowan, T. (2020). Rewiring higher education for the sustainable development goals: the case of the intercultural university of Veracruz, Mexico. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00525-2
- Pramatari, K., Doukidis, G., & Karagiannaki, A. (2019). Greece—the athens university of economics and business: a case of a higher education institution acting as innovation and entrepreneurial hub. In G. Giannopoulos & J. Munro (Eds.), *The Accelerating Transport Innovation Revolution* (1st ed., pp. 233–243). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813804-5.09988-5
- Rizal, S. (2017). Role of universities in disaster management and recovery from the

- indian ocean tsunami: perspective from aceh, indonesia. In A. Hokugo & Y. Kaneko (Eds.), *Community-Based Reconstruction of Society* (pp. 51–59). https://doi.org/10.1007/978-981-10-5463-1_7
- Salau, O., Osibanjo, A., Adeniji, A., Oludayo, O., Falola, H., Igbinoba, E., & Ogueyungbo, O. (2018). Data regarding talent management practices and innovation performance of academic staff in a technology-driven private university. *Data in Brief*, *19*, 1040–1045. https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.05.081
- Sengupta, A., & Ray, A. S. (2017). University research and knowledge transfer: a dynamic view of ambidexterity in british universities. *Research Policy*, 46(5), 881–897. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.03.008
- Shamir, B., & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10(2), 257–283. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00014-4
- Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A. (2019). Diagnostics of Leadership Qualities of Specialists of "Man–Man" Type of Professions in Military and Civil Higher Education Institutions: Psychological and Pedagogical Approach. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 264–277. https://doi.org/10.18662/rrem/189
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407–417. https://doi.org/10.1108/09513540710760183
- Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (n.d.). *EMPOWERING LEADERSHIP IN MANAGEMENT TEAMS: EFFECTS ON KNOWLEDGE SHARING, EFFICACY, AND PERFORMANCE*.
- Strielkowski, W. (2020). COVID-19 pandemic and the digital revolution in academia and higher education. *Preprints*. https://doi.org/10.1097/01.m99.0000695184.52961.46
- Su, S., & Baird, K. (2017). The impact of collegiality amongst Australian accounting academics on work-related attitudes and academic performance. *Studies in Higher Education*, 42(3), 411–427. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1049142

- Suárez-Zozaya, M. H., & Martínez Stack, J. (2020). COVID-19: Efectos de la desigualdad social y la iniquidad en la educación superior en México. *Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. UNAM*, (15), 1–8.
- Tamtik, M. (2018). Movers and shakers of canadian innovation policy–recognizing the influence of university vice-presidents as policy advocates. *Tertiary Education and Management*, 24(4), 311–324. https://doi.org/10.1080/13583883.2018.1445772
- Tesar, M. (2020). Towards a Post-Covid-19 'New Normality?': Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Futures in Education*. https://doi.org/10.1177/1478210320935671
- Tolliver, D., & Murry, J. (2017). Management skills for the contemporary college president: a critical review. *Journal of Research on the College President*, 1(3), 9–17.
- Toquero, C. M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*. https://doi.org/10.29333/pr/7947
- UNESCO-IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. *Unesco*, 44. Retrieved from http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf
- UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Retrieved from COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones website: http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical innovation in canadian higher education: professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, *54*, 71–82. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001
- Wang, C., Cheng, Z., Yue, X.-G., & McAleer, M. (2020). Risk management of covid-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, *13*(2), 36. https://doi.org/10.3390/jrfm13020036

- Wang, J., & Hutchins, H. M. (2010). Crisis management in higher education: what have we learned from virginia tech? *Advances in Developing Human Resources*, *12*(5), 552–572. https://doi.org/10.1177/1523422310394433
- Wooten, L. P., & James, E. H. (2008). Linking Crisis Management and Leadership Competencies: The Role of Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*. https://doi.org/10.1177/1523422308316450
- World Bank. (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública.
- Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011a). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 299–312. https://doi.org/10.1108/13673271111119709
- Xue, Y., Bradley, J., & Liang, H. (2011b). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 299–312. https://doi.org/10.1108/13673271111119709
- Yang, J. Te. (2007a). Knowledge sharing: Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. *Tourism Management*, 28(2), 530–543. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2006.08.006
- Yang, J. Te. (2007b). Knowledge sharing: Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. *Tourism Management*, 28(2), 530–543. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2006.08.006
- Yu, Y., & Sun, K. (2018). The university presidents and the construction and development of world-class universities-an empirical analysis based on mit and tsinghua university. *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2018)*, 176, 611–615. https://doi.org/10.2991/icmess-18.2018.135
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, (November), 1–9. https://doi.org/10.1002/hbe2.238
- Zhu, C. (2015). Organisational culture and technology-enhanced innovation in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 65–79.

https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.822414

CAPÍTULO 13

LIDERAZGO INSTITUCIONAL PARA ADAPTARSE A LAS CONDICIONES

DE PANDEMIA EN UN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL

ISTMO DE TEHUANTEPEC

Esteban Ruiz Regalado

Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec.

Email: 01000101.e95@gmail.com

Resumen

La investigación como herramienta para los docentes resulta imprescindible para

mejorar y transformar la práctica educativa, en este sentido, un buen liderazgo

institucional retoma las necesidades reales de su centro para generar estrategias que las

respondan. El presente, engloba los resultados de una investigación centrada en un

primer ciclo de educación primaria, los hallazgos resultan interesantes desde una

perspectiva teórica y como un referente para la educación a distancia desde una

deconstrucción sociodemográfica que arroja indicadores para proyectos de liderazgo

institucional.

Introducción

La trascendencia de nuevos paradigmas educativos que derivan de la situación

actual del mundo, consecuencia de la declaración de Pandemia por COVID – 19 (OMS,

2020), ha despertado la inquietud y preocupación de los docentes. En concreto, las

instituciones educativas cuya modalidad de trabajo ha sido presencial, han encontrado

barreras problematizadoras para continuar con su práctica ante los nuevos escenarios.

Estas barreras se caracterizan específicamente por la falta de herramientas para

la transición oportuna de una modalidad de enseñanza presencial a una a distancia con

el uso de dispositivos electrónicos, tanto en el ámbito de la institución educativa, los

referentes teóricos, así como en las posibilidades socioeconómicas de las familias de los

educandos. Por tanto, el liderazgo educacional como lo concibe Marichal O, Barrientos

C. & Hernández. (2019), y que se concreta con la figura directiva de una institución

tiene la responsabilidad de plantear un diagnóstico de las características sociales y

económicas con las que cuentan dichas familias para actuar ante los resultados,

ISBN: 978-84-1122-631-8

194

replantear su práctica y servicio educativo de manera que garanticen las mejores acciones.

Una de las preocupaciones que contextualiza y realza el sentido de esta investigación, radica esencialmente dentro de la organización de una escuela primara en el Istmo de Tehuantepec, en un primer ciclo de primaria formal (1° y 2° grado) esto según la organización sistemática establecida por el plan de estudios mexicano titulado "Aprendizajes Clave para la educación básica" (Secretaría de Educación Pública, 2017). La insistencia en estos grados está fundamentada dentro de la preocupación por atender la matricula escolar entrante que garantice la prevalencia de los alumnos en la institución y así mismo el acompañamiento especializado a alumnos en su proceso de alfabetización.

La premisa se centra en la pregunta: ¿cómo organizar el trabajo docente para la educación a distancia a partir de las necesidades socioeconómicas del estudiantado del primer ciclo de educación primaria? Se retoman las inquietudes a través de una investigación de corte mixto, documental y exploratorio, con el fin de dar respuesta a la interrogativa diseñada y a los objetivos en función de las dimensiones de liderazgo Educacional (Marichal y Barrientos 2019): 1.-Revisar teóricamente las metodologías de educación a distancia para elaborar proyectos escolares integrales.2.- Analizar las condiciones reales de los educandos y la comunidad escolar para tomar decisiones que guíen el actuar institucional a mejores prácticas en torno a la educación a distancia.

1. Revisión Teórica

Para dar respuesta al primer cuestionamiento, se realizó una revisión teórica que engloba al concepto de la educación a distancia a través del devenir histórico del Sistema Educativo Mexicano (SEM) y su incorporación a la vida educativa dentro de las instituciones públicas. La UNESCO en el año 2002 aporta una definición internacional que es recuperado por Muncunill (2019).

... hace referencia a cualquier proceso educativo en el que toda o la mayor parte de la enseñanza es llevada a cabo por alguien que no comparte el mismo tiempo y/o espacio que el alumno, por lo que toda o la mayor parte de la comunicación entre

profesores y alumnos se desarrolla a través de un medio artificial, sea electrónico o impreso. (p. 02)

A partir de esta definición se establece un recuento histórico conforme a la utilización del término y sus aplicaciones retomando como pionero del estilo de aprendizaje a distancia a aquel suscitado a través de los servicios postales "penny post" a partir del año 1680. Este modelo se exponencía cuando las instituciones toman como objetivo el alcance de los servicios educativos a sectores poblacionales excluidos de la educación.

Con la llegada del sistema telefónico, la educación a distancia incorpora en 1939 a través de la universidad en un sistema de acompañamiento destinado a personas con algún tipo de discapacidad o enfermedad. Este nuevo sistema superó al modelo unidireccional para dar lugar a un esquema de intercambio, dotando de mayor flexibilidad y seguimiento a los procesos.

Bajo la evolución tecnológica el sistema educativo a distancia se innovó para hacer uso de aquellas herramientas que permitieran mayor alcance, tal es el caso de la radio y la televisión que permitió que a partir de 1952 la creación de instituciones y programas destinados precisamente a elaborar formalmente el contenido para transmitir en estos medios, tal es el caso de la Chicago Educational Television Asociation.

Young, Nagles, Mejia, & Chaparro, (2017) realizan un análisis en cuanto la evolución de la educación a distancia y establece una distinción significativa entre esta y la educación virtual: Educación a distancia: Aparece como una solución a problemas de cobertura y calidad, derivado de problemas de ubicación geográfica y gastos elevados de transporte y hospedaje. Esta educación permite la formación de estudiantes que no están de manera física en una institución. Una caracterización de este tipo de educación es que se apoya de diferentes medios de intercesión entre el alumno y el docente.

Educación virtual: En tanto, la innovación tecnológica trajo consigo las herramientas digitales, la educación virtual o educación en línea, se refiere al desarrollo de programas de formación que tiene como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciber espacio. Busca propiciar espacios apoyados en las TIC.

Los mismos autores analizan la evolución de la educación a distancia a través de generaciones representativas.

- Primera Generación. Educación epistolar apoyado de recursos impresos
- Segunda Generación. Educación Audiovisual con la integración del audio y el video más material impreso.
- Tercera Generación. Educación basada en TIC, integrando las TIC's como soporte de los procesos formativos.
- Cuarta Generación. Educación Basada en Web. Sumando el aprendizaje a través de la web 2.0 como Wikis, blogs, redes sociales, plataformas interactivas, etc.
- Quinta Generación. Educación Interactiva. Integra la Web 3.0 a los procesos de aprendizaje. Le suma la Telepresencia, Inteligencia Artificial, Mundos virtuales, Realidad Aumentada, entre otras.

García, (1999) por su parte, concibe a la educación a distancia como una metodología por lo que comparte las siguientes características que lo definen.

- 1. Tipos de diálogo.
- a. Simulado: La institución u organización es la que enseña, desarrolla y aplica instrumentos de aprendizaje.
- b. Real: Comunicación bajo el principio de tutoría donde el alumno no solo recibe, sino también pregunta y aporta. Se establecen canales de comunicación sincrónicas y asincrónicas.
- 2. El alumno. Solitario y autónomo, independiente y autodidáctico. Con características específicas de madurez, práctica de hábitos, conductas, actitudes e interés. El aprendizaje a distancia se adapta a las necesidades, características e intereses personales bajo su disponibilidad de tiempo, espacio, ritmo, motivaciones y estilos de aprender.
- 3. El docente y directivo. Experto en los contenidos, especialista en la producción de materiales didácticos, responsable de guiar el aprendizaje y tutor. La eficacia y la eficiencia de las instituciones educativas depende de la formación de sus docentes y su interacción con los medios para acompañar el aprendizaje de los alumnos.
- 4. Medios. En la educación es el docente quien gobierna y regula el proceso mediante la selección de medios.
- a. En función de la intermediación: Presencial o no presencial.

b. En función del tiempo: Sincrónica o Asincrónica

c. En función al canal: Real o virtual

Javier R, (2014) a través de una investigación documental sobre el tema destaca

que principalmente los fines de las políticas educativas en el área del uso de las tic's en

américa latina, se han orientado en buscar mejores condiciones de tal forma que aporten

desarrollo económico, con una mejor cobertura y una mejor producción económica

empresarial.

Finalmente, una de las características más importantes que enmarca la educación

a distancia son las concluidas por (Martínez, 2011) quien expresa que los estudiantes

con esta modalidad tienen que poseer obligadamente un alto grado de autonomía para

auto administrarse y ser capaces de procesar la información a través de herramientas

digitales. Concretamente la educación para la nueva normalidad en el Sistema

Educativo Mexicano se basa en principios de educación a distancia, por un lado,

establecido por la Secretaría impartido por Televisión, Radio y medios Digitales, en

tanto, el diseño metodológico de las actividades institucionales debe basarse a partir de

estas características y en función de las condiciones del alumnado.

2. Características socioeconómicas

Para un acercamiento más profundo al perfil social y económico de los

involucrados en la investigación, se retomaron las necesidades propias de la educación

a distancia abordado durante la presente, en contraste con la realidad económica,

tecnológica y social del estudiantado, por lo cual, se optó por realizar un sondeo de las

condiciones sociales, económicas y demográficas de la población presentada a

continuación.

La escuela primaria urbana Federal "Niños Héroes" se encuentra ubicada sobre

la colonia "Benito Juárez" de la población de Santo Domingo Tehuantepec de la región

del Istmo de Tehuantepec Oaxaca, México. La ciudad es definida como zona urbana,

colinda al norte con los municipios de Santa María Jalapa del Marqués, Santa María

Mixtequilla y Magdalena Tlacotepec; al sur con el Océano Pacífico; al oeste con San

Pedro Huamelula, San Miguel Tenango y Magdalena Tequisistlán; al este con San

Pedro Comitancillo, San Blas Atempa y Salina Cruz. (INAFED, s.f)

198

Se aplicó una encuesta a las 24 familias de los alumnos pertenecientes al grupo de estudio quienes forman parte del 1° y 2° grupo "A", los cuales respondieron de manera personal y a distancia a través de un formulario de la herramienta "Google Forms". Cabe destacar, que la herramienta fue proporcionada por el cuerpo académico del Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec (IESIT), instrumento validado y aplicado con fines educativos, y del cual se realizaron adecuaciones de contextualización de los ítems.

Análisis del Perfil Sociodemográfico

El primer apartado hace referencia a información recabada de los tutores, con un porcentaje de 62.5% correspondiente a mujeres y 37.5% a hombres. Los rangos de edad de los padres o tutores comprenden de 24 a 41 años y un caso de 72 años. A partir de esta información se puede inferir que al menos la mitad de los encuestados nacieron y crecieron dentro de la transición digital de la educación en la primera y segunda generación. (Young, Nagles, Mejia, & Chaparro, 2017), por lo que supone una ventana de contextualización al drástico salto generacional que implica mayor dominio tecnológico para la tercera generación.

Una situación compleja y de mayor atención está definida por la segunda mitad de los encuestados quienes cuentan con una relación más distanciada entre su proceso educativo y la era tecnológica, en tanto, la brecha generacional implica un reto en el apoyo de sus hijos y/o tutorados en estos nuevos esquemas educativos.

Lo referente a la pertenencia a una clase social según sus concepciones, el 62.5% de los participantes se consideran como familias de clase media baja, en una distinción del 25% considerado de clase popular, y solamente un 12.5% que se considera clase media. Esta interpretación a razón de ingresos permite saber el estilo y percepción de vida de los encuestados. En contraste, la pregunta referida al ingreso mensual por familia el 100% de las familias perciben un ingreso mensual de menos de \$5,000. En comparación con el reactivo anterior, se puede observar que, aunque estén en un mismo rango de ingresos si existen distintas percepciones en cuanto a pertenencia de clases.

En relación con el máximo nivel de estudios de las madres de familia, los resultados demuestran que un 50% solamente terminó la secundaria, el 37.5% el bachillerato y un 12.5% equivalente a 9 personas que terminaron su educación superior.

Derivado de esto, solamente el 87.5% cuenta con un certificado o título de su último nivel de estudio. En cuanto a la pregunta, ¿a qué se dedica la madre actualmente?, el 50% es representativo de madres que no reciben salario, por tanto, se dedican a labores del hogar, y un 12.5% perteneciente a la madre asalariada de tiempo completo, y un 37.5% a quienes tienen trabajo de medio tiempo.

En referencia a los padres, la mayoría representada por un 60% tiene como máximo nivel de estudios la secundaria, un 20% el bachillerato y el restante la educación superior, cabe resaltar que estos datos son referidos únicamente a los padres de familia que viven con sus hijos, por lo que los valores se refieren a un grupo de 15 padres de familia. De esta información, solamente existen un 20% de padres de familia que no cuenta con la certificación correspondiente a su nivel de estudio.

Con respecto al empleo asalariado los resultados fueron los siguientes, el 80% cuenta con un salario, de los cuales el 60% es por trabajo de tiempo completo y un 20% por trabajos por porcentaje, el 20% restante no trabaja y no recibe salario. Generalmente en las familias del Istmo de Tehuantepec ocurre un fenómeno, los padres optan con la responsabilidad del cuidado de los hijos de tal forma que 1 integrante, ya sea el hombre o la mujer se encarga de trabajar mientras su pareja cuida de los niños de tiempo completo. Esto es en el caso de que el alumno viva con sus 2 padres.

Según INEGI (2015), la población económicamente activa según el sexo es la siguiente:

Porcentaje de población de 12 años y más económicamente activa.	%
Hombres	66.3%
Mujeres	33.7%

Tabla 1. Recuperado de:

https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ag=20515#divFV6207019043

Con base a la tabla, se puede observar que existe un mayor porcentaje de varones económicamente activos (66.3%) frente a las mujeres (33.7%). La información comparada con la estadística del sexo de los padres y tutores participantes coincide de

manera correlacional; por lo que la población no empleada es la encargada del cuidado

de los hijos

Las características de los hogares con respecto a la posesión de dispositivos

electrónicos para el acceso a internet, el 100% cuenta con al menos un teléfono con

capacidad de conexión. En cuanto a otros aparatos electrónicos de acceso como lo son

la PC y la Tablet. La representación muestra una minoría con electrónicos de acceso a

internet, por lo que se infiere que la mayoría de los participantes (el 75%) no cuenta con

estos servicios.

El acceso doméstico a la red de internet, el 50% de los participantes si cuenta

con acceso y podrán emplear este recurso para mantener al menos dos formas de

comunicación (telefónica y digital), sin embargo, la otra parte se encuentra limitada a

usos externos del internet y solamente garantizando la vía telefónica.

Conclusiones

A través del análisis y reflexión de los resultados de la encuesta

sociodemográfica y de la revisión teórica que antecede y da lugar a la educación a

distancia, se pueden concluir puntualmente los siguientes enunciados que aportan

elementos para actuar por parte del liderazgo docente.

En un primer momento, la educación a distancia nace como un modelo

alternativo destinado y orientado a subsanar áreas de la población con dificultad de

acceso a la educación presencial. La traspolación de este sistema como método global

permitió tener ciertas nociones contemporáneas a cerca de metodologías de aplicación

que sirvieron de antecedente directo a las modificaciones metodológicas para la

educación emergente por la contingencia sanitaria, en este sentido, si existe una

estructura a la cual recurrir para implementar proyectos de enseñanza a distancia.

Existe un requerimiento mínimo a nivel tecnológico y de conocimiento para la

educación a distancia, en correspondencia con la generación predominante, la necesidad

de saberes previos resulta imprescindible para que, a lo inmediato se puedan establecer

relaciones educativas efectivas, especialmente en un primer ciclo de educación primaria.

En este sentido, muchas familias carecen de estos requerimientos, por lo que no

tienen garantizado el derecho a la educación como está estipulado en la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3°, o en la Ley Federal de

201

Educación. Existe una pronunciada brecha generacional entre padres de familia y la tecnología, por tanto, hay proporciones significativas a quienes los retos actuales de conectividad y educación resultan inalcanzables. En tanto, los niveles de ingreso familiar imposibilitan también el acceso a dispositivos electrónicos y conectividad a internet; situación alarmante y preocupante porque conlleva a una deficiencia de las políticas públicas y educativas.

Bajo este enfoque, la obligación institucional radica en la formulación de un proyecto escolar que retome la capacidad de conexión mínima con la que cuentan los educandos para establecer marcos de acciones de capacitación inmediata al uso tecnológico en medios de tercera y cuarta generación. Consecuentemente, la directiva escolar debe retomar los resultados de este proceso investigativo para fundamentar su quehacer, accionarla y promocionarla ante la comunidad escolar.

Es de suma importancia que las prácticas educativas, especialmente en tiempos de pandemia, se realicen en torno a procesos investigativos de las realidades sociales, económicas y culturales de su población estudiantil, asegurando de esta manera ofrecer un servicio congruente, especializado y oportuno.

Se considera que la educación global se enfrenta uno de los retos más grandes de la historia y, por tanto, está sumergido en un gran proceso de transformación, marcando un antes y después. En tanto, los lideres educativos tienen que transformarse con ella, propiciando procesos más comprometidos, innovadores y actualizados en vanguardia para responder a estas altas demandas.

Referencias

- García, L. L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia., 2(2). doi: https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2076
- INAFED. (s.f). Enciclipedia de los Municipios y Delegaciones de México. Recuperado el 16 de octubre de 2020, de http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20515a.html
- Javier R, A. (2014). Análisis de las políticas educativas en tecnología para la educación básica, 2000-2012. (U. P. Nacional, Ed.) Tesis de Maestría.
- Marichal, O., & Barrientos, C. (2019). Conceptualización teórica competencia del liderazgo educacional en directores de escuelas. En J. Marín, G. Gómez, M. Ramos, & M. Campos, *Inclusión, Tecnología y Sociedad: Investigación e*

- *Innovación en Edcuación* (págs. 1791-1802). Madrid: Dykinson S.L. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415177
- Marichal, O. C., Barrientos, C. A. & Hernández, N. C. (2019). La relación del liderazgo educacional con la ciencia-tecnología-sociedad y sus dimensiones. *Educación y Sociedad*, 17(3), 61-75. Obtenido de http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1088
- Martínez, M. E. (2011). La educación a distancia como una posibilidad de acceso al nivel medio superior: propuesta de un curso para jóvenes de tercer grado de secundaria. (UPN, Ed.) Tesis de Pregrado.
- Muncunill, A. V. (s/d de s/m de s/a). La educación superior a distancia. Modelos, retos y oportunidades. Recuperado el 22 de Agosto de 2020, de www.unesco.org: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/educacion_a_distancia_modelo_final.pdf
- OMS, O. M. (27 de Abril de 2020). Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 23 de Agosto de 2020, de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19
- Quintanilla, M. G. (2008). Política pública y regulación para la E-Educación en México. (U. P. Nacional, Ed.) Tesis de Maestría.
- UNESCO. (2001). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. General Conference, 31st session (pág. 178). Paris: UNESCO. Obtenido de Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural:

 http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL ID=13179&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html
- Young, E., Nagles, N., Mejia, & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. Revista Virtual Católica del Norte(50), 80-105. Obtenido de http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332

CAPÍTULO 14

ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI Y LA IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO DOCENTE

Katerin Concepción Pérez Sánchez¹, William René Reyes Cabrera¹, Jesús Enrique Pinto Sosa¹, Blanca Berral Ortiz²

¹Universidad Autónoma de Yucatán ²Universidad de Granada

Email: a15002011@alumnos.uady.mx

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la sociedad ha influenciado las formas en las que las personas interactúan y realizan sus actividades diarias, lo que implica el desarrollo de habilidades que permitan adquirir habilidades y competencias digitales ocasionando que la educación fuera replanteada de acuerdo con las necesidades que presenta la sociedad actual (Pérez-Escoda et al., 2016).

La organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) menciona que desde finales del siglo pasado y a principios de este, los cambios tecnológicos, políticos, sociales y económicos, han sido una constante en la sociedad actual. Estos cambios se deben principalmente a las innovaciones en los distintos ámbitos de la actividad humana como los productos, servicios, procesos, organizaciones y marketing; lo que incide en formar individuos cuyas competencias sean más tecnificadas, con habilidades digitales de búsqueda y procesamiento de la información (OECD & Eurostat, 2018).

Sin embargo, existe diferencias entre los grupos con capacidades para entender y emplear la tecnología adecuadamente, a lo que comúnmente se le llama brecha digital, que va más allá de tener acceso a dispositivos tecnológicos. Para Sepúlveda-López y Ramírez- Castañeda (2018) el factor que se debe combatir en la brecha digital es el desarrollo de habilidades intelectuales y socio afectivas que permitan a los individuos explorar las fuentes de información, herramientas tecnológicas y sus características personales y grupales esto con la finalidad de adquirir información verídica y confiable para su utilización, así como el uso de manera eficiente las diversas herramientas tecnológicas

Para reducir estas brechas digitales, las instituciones y gobiernos a nivel internacional se plantean la necesidad de introducir conocimientos relacionados con las competencias digitales, al desarrollo de dichas competencias se le denomina Alfabetización Digital (AD). Por lo que se ha tenido que diseñar sistemas educativos que brinden habilidades digitales para poder competir en un mundo más globalizado, inmerso en el uso de las TIC y formar ciudadanos digitales, así como punta de lanza para enfrentar a la cuarta revolución industrial (Castañeda et al., 2018).

En el marco de lo planteado, hablar sobre alfabetización digital en las prácticas educativas, conlleva desarrollar habilidades en el cuerpo docente. En esta línea, sonde el liderazgo recobra importacia para poder enfrentar con éxito las exigencias de la sociedad en lo relativo a ambientes de aprendizaje virtuales o digitales

2. LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

El concepto de alfabetización se popularizó con Paulo Freire en los años 60, puso como centro del proceso educativo estar alfabetizado para potencializar el desarrollo político, social y cultural de los individuos mediante el dominio del lenguaje escrito, la lectura y la escritura (Castañeda-Vallejo & Fino-Garzón, 2010). Sin embargo, en los años noventa del siglo pasado este concepto tuvo que adaptarse agregando lo digital por la necesidad de aprender a utilizar permanentemente la tecnología ante los cambios estructurales y avances tecnológicos; por lo que la alfabetizació incluye habilidades como el uso de la tecnología y el manejo de la información.

Esto ha generado que no exista una definición única para la AD, ya que en cada modificación se atribuyen nuevas características y nuevos términos de acuerdo con las necesidades que se presentan (Avello-Martínez et al., 2013). Tal es así que, debido a los cambios sociales que se han presentado, el término de la alfabetización comienza a presentar transformaciones relacionadas con:

a) el código, debido a que en la actualidad la mayoría de la información y comunicación se presenta por medio de contenido multimedia;

b) el soporte, pues ya no se requiere de elementos tangibles para acceder a la información debido al contacto con cualquier pantalla y

c) la estructura de los documentos, señalando que ya no se utilizan textos lineales precisamente por las facilidades que ha presentado la tecnología (Avello-Martínez et al., 2013).

En el año 2006 el Parlamento Europeo propuso la definición de Alfabetización Digital en los siguientes términos:

[...] el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament, 2006, p. 6).

Existen otros términos que se vinculan con la Alfabetización Digital (AD en adelante) se destaca: la alfabetización informacional, que hace referencia al acceso y dominio de la información en cualquier medio y/o soporte (García-Ávila, 2017); la alfabetización informática, que se refiere a localizar, seleccionar, analizar y reconstruir información; la alfabetización multimedia, referida al empleo de diversos formatos y lenguajes utilizando la tecnología; la alfabetización tecnológica, la cual está centrada en enseñar el uso del hardware y software; y, por último, la multialfabetización que consiste en el empleo de todos los alfabetismos mencionados (Area, 2014).

En relación con las dimensiones que la AD debe abarcar, autores como Cabero y Palacios (2021) señalan dos pricipales: la dimensión tecnológica y la dimensión educativa, que están íntimanente relacionadas con la formación de ciudadanos competentes; también se mencionan otras dimensiones como la instrumental, la cognitiva/intelectual, la sociocomunicacional, la axiológica, y la emocional, las cuales aportan elementos adicionales en la habilitación de una ciudadanía digital (Area & Guarro, 2012; Area-Moreira & Ribeiro-Pessoa, 2012; Guillén-Rascón et al., 2016).

Para el logro de estas dimensiones, organismos internacionales como la International Society for Technology in Education (ISTE) (2021), el Consejo de la Unión Europea (2018) y la UNESCO (Butcher, 2019) coinciden en estandarizar lo que se entiende por AD y las competencias digitales a desarrollar, como el aprendizaje empoderado, ciudadano digital, constructor de conocimientos, diseñador innovador, pensador computacional, comunicador creativo y colaborador global.

En este contexto, existen diversos marcos de competencia digital que se enfoca en diversos aspectos de la labor docente, la formación de la ciudadanía y el desarrollo de sus competencias y actitudes hacia la tecnología. Destacan el Marco Europeo de Competencia para la ciudadanía, DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022), los estándares de competencia digitial de la ISTE (Crompton, 2017) y el Marco Común de Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación de España (INTEF, 2017), que son los referentes a nivel internacional para el diseño de los programas nacionales de AD en el mundo.



Al hilo de lo anterior, el Marco Común de Competencia Digital Docente como

su propio nombre indica es un marco para la mejora y el diagnóstico de las competencias digitales del profesorado. Estas competencias digitales se definen como capacidades que los docentes del siglo XXI deben desarrollar en las prácticas educativas para el desarrollo profesional continuo y para mejorar la práctica educativa (INTEF, 2017).

Este se compone de cinco áreas competenciales: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digitales, seguridad y resolución de problemas (Imagen 1). Asimismo, veintiuna competencias

estructuradas en seis niveles competenciales, de manejo. Cada una de las competencias ofrece una detalla descripción y descriptores basados en términos de actitudes, conocimientos y capacidades. La base del Portfolio de la Competencia Digital Docente es dicho Marco, instrumento digital de INTEF para la acrecitación de las competencias citadas.

Figura 1. Áreas competenciales

Al realizar la comparación de estos tres marcos, se observa algunas similitudes en sus elementos, en la siguiente tabla se presenta las competencias que aborda cada uno de ellos.

Tabla 1. Competencias y Dimensiones de los tres principales marcos de competencia digital

Marcos y estándares de com	petencia digital	
DigComp 2.2	ISTE	INTEF
Información y alfabetización digital	Diseñador	Información y alfabetización digital
Comunicación y colaboración	Aprendiz	Comunicación y colaboración
Creación de contenido digital	Ciudadano	Creación de contenido digital
Seguridad	Colaborador	Seguridad
Solución de problemas	Diseñador Facilitador Analista	Resolución de problemas

Nota. Elaboración propia a partir de los marcos analizados.

Como se puede observar, el marco común de competencia digital y el Digicomp 2.2 son similares, por su parte el ISTE tiene un enfoque diferente. Sin embargo, estos tres marcos presentan dos dimensiones claras: la tecnológica y la educativa (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021).

2.1. Liderazgo docente para afrontar los desafíos del aprendizaje digital

En el marco de la alfabetización digital, si se considera que alguien tiene dichas habilidades, implica que no solo domina el texto, sino también la pantalla, el teclado, las imágenes, y todo lo que ello supone. La capacidad para leer textos multimedias y navegar cómodamente en los contextos virtuales. Ante estas situaciones, Contreras (2016) reconoce la complejidad del liderazgo, accediendo a su previa visualización

desde un modo integral, amplio y sistemático, essto posibilita explicar la participación en base a modelos y teorías que integran aspectos como la diversidad cultural, la globalización, la incertidumbre, la innovación, el emprendimiento, los cambios sociales y, principalmente, la incorporación de tecnologías a los procesos de comunicación, interacción y vinculación humana que están presentes en todos los procesos organizacionales.

Al hilo de lo anterior, el docente es un factor decisivo para posibilitar los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en el aula, pues todos los estudiantes requieren un mínimo de competencias digitales pero, evidentemente, para ello se necesita que los docentes tengan previamente adquirido dicha competencia digital. El alfabetismo implica formas nuevas de transmitir los conocimientos de un modo organizado, planeado, dirigido y evaluado para guiar la navegación en las redes hacia un conocimiento más justo e integral.

El liderazgo docente se enfrenta a estos entornos, donde se confronta con el liderazgo tradicional en formas de educación formales en contextos relativamente organizados y autoritarios en torno a presentaciones magistrales del docente al alumno. Todas las confrontaciones se deben a que la realidad ha cambiado, precisamente porque la sociedad y las interacciones sociales exigen la integración de las competencias digitales.

3. COMPETENCIAS DIGITALES PARA LA MEJORA EDUCATIVA

Como se ha observado, desarrollar adecuadamente las competencias digitales impacta de manera directa en los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo que favorece al desarrollo de entornos educativos innovadores y generadores experiencias de aprendizaje significativos (Area & Adell, 2021). En este contexto, el nivel de AD juega un papel fundamental para el mejoramiento de la educación, debido a que permite a los ciudadanos estar mejor capacitados para enfrentar los retos que implica estar en una sociedad hipermediatizada e hiperconectada, por lo que es crucial que en las programas educativos cuenten con programas de AD en sus currículos.

Algunos de estos ejemplos se pueden observar en países como Corea, Uruguay, Singapur, Finlandia y España, donde la inserción de programas de AD han potenciado sus sistemas educativos, alcanzando de este modo que los estudiantes que egresan sean

competentes en el uso de las TIC y con competencias digitales bien desarrolladas, contribuyendo de manera significativa en tener una mejores condiciones económicas, crecimiento sostenido y estabilidad social (Mateo-Berganza Díaz et al., 2022).

La inclusión de las TIC y las competencias digitales en las instituciones educativas, principalmente en la educación básica; pues es la etapa perfecta para introducir las herramientas digitales; permiten mayores oportunidades de acceso y condiciones propicias para contar con un ciudadanos competentes en el ámbito digital, incoporando dichas competencias en su vida cotidiana y en su futuro profesional, otorgándoles herramientas útiles para desenvolverse adecuadamente (Lustosa et al., 2021).

5. CONCLUSIONES

El impacto de los dispositivos tecnológicos en los modos de leer y entender el mundo es innegable pues se han modificado los modos de reorganizan estructuras, cambiar percepciones, moficar esquemas, entre otros. Debido a ello, no podemos ser meros observadores y testigos de los acontecimientos que van sucediendo a nuestro alrededor, ajenos a los cambios.

Cada estadio de la evolución tecnológica implica la oportunidad de un aprendizaje diferente y se han propuesto alfabetizaciones imprescindibles para afrontarlas. Las tecnologías no deben observarse únicamente como objeto de estudio, atendiendo a las herramientas digitales por sí misma y sus potencialidades, sino como recursos o medios para completar la educación. Por ello, se hace necesario conocer las tecnologías y a la par adquirir nuevas habilidades, actitudes y competencias que nos posibilitan aprovecharlas para integrarlas a nuestros modos de proceder y pensar en un contexto que demanda una mayor participación de todos.

Al marco de lo anterior es donde se presenta la necesidad de alfabetizaciones múltiples que nos posibiliten crecer como seres humanos de un modo colaborativo, participativo y en comunión con nuestros iguales para hacer de este mundo un mejor lugar. También, se debe atender a las diferencia entre los conocimientos de los estudiantes y de los docentes en cuando a competencias digitales, debido a la brecha generacional. Independientemente de los motivos, resulta indispensable atender, a la formación permanente del profesora por medio de la flexibilidad y la accesibilidad

propiciando el uso de las TIC en charlas, cursos virtuales, trabajos colaborativos en redes y, sobre todo, nuevos modos de evaluación y estímulos que promuevan el uso.

REFERENCIAS

- Area, M. y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista española de Documentación Científica*, 35(monografico), 46–74. https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977
- Area, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21–33.
- Area-Moreira, M. y Ribeiro-Pessoa, M. T. (2012). From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, *19*(38), 13–20. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01
- Avello-Martínez, R., López-Fernández, R., Cañedo-Iglesias, M., Álvarez-Acosta, H., Granados-Romero, J. y Obando-Freire, F. (2013). Evolución de la alfabetización digital: Nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *MediSur*, *11*(4), 450–457.
- Butcher, N. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO UNESCO Digital Library. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). METAREFLEXÃO NA COMPETÊNCIA DE ENSINO DIGITAL: ANÁLISE DE ESTRUTURAS DE COMPETÊNCIA. *Revista Panorâmica online*, 32. https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1239
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia* (*RED*), 56. https://doi.org/10.6018/red/56/6
- Castañeda-Vallejo, N. C. y Fino-Garzón, D. M. (2010). Diseño de un programa de

- desarrollo de habilidades informacionales aplicadas a la información pública para fomentar la ciudadanía digital en adolescentes. http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5544
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.), ST/9009/2018/INIT [Website]. Publications Office of the European Union. http://op.europa.eu/es/publication-detail/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2),231-248.
- Crompton, H. (2017). *ISTE standards for educators: A guide for teachers and other professionals* (First edition). International Society for Technology in Education.
- European Parliament. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. En *OJ L* (Vol. 394). http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/eng
- García-Ávila, S. (2017). Alfabetización Digital. Razón y Palabra, 21(3_98), 66–81.
- Guillén-Rascón, G., Ascensio-Baca, G. y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital:

 Una perspectiva sociológica. *e-Ciencias de la Información*, 6(2), 1.

 https://doi.org/10.15517/eci.v6i2.23938
- INTEF. (2017). *Marco común de competencia digital | AprendeINTEF*. http://aprende.intef.es/mccdd
- International Society for Technology in Education. (2021). *The ISTE Standards*. ISTE. https://www.iste.org/iste-standards
- Lustosa, A. C., Yaacov, B. B., Franco, C., Arias, E., Heredero, E., Botero, J., Brothers,
 P., Payva, T. y Spies, M. (2021). *Education Technology in Latin America and the Caribbean*. Inter-American Development Bank. https://doi.org/10.18235/0003828
- Mateo-Berganza Díaz, M. M., Lim, J. R., Pellicer Iborra, C., López, E., Rodríguez, H., López, R., Margo Mazo, C., Andrea, V. G., Quesada Alvarado, A. V., Brooks-

- Young, S., Álvarez, X., Ramos, Y., Rivas, A., Barrenechea, I., Brãzo, V., Ndebele, V., Nathan, D., Groot, B., Mateo-Berganza Díaz, M. M. y Lim, J. R. (2022). El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales. Banco Interamericano de Desarrollo. https://doi.org/10.18235/0004360
- OECD & Eurostat. (2018). Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264304604-en
- Pérez-Escoda, A., Gómez, J. I. A. y Rodríguez-Conde, M. J. (2016). Generación digital v.s. Escuela analógica. Competencias digitales en el currículum de la educación obligatoria. *Digital Education Review*, 165–183.
- Sepúlveda-López, J. J. y Ramírez-Castañeda, L. A. (2018). Brecha digital e inclusión digital: Fenómenos socio tecnológicos. *Revista EIA*, *15*(30), 89–97. https://doi.org/10.24050/reia.v15i30.1152
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2760/490274

CAPÍTULO 15

LIDERAZGO EDUCATIVO PARA EL LOGRO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

¹María Jesús Santos-Villalba, ¹Fernando Lara Lara, ²Jorge Raúl Maradiaga Chirinos, ¹José Antonio Martínez Domingo

¹Universidad de Granada

²Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC)

Email: mjsantos@ugr.es

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos el liderazgo educativo se ha convertido en una temática de gran calado en las políticas educativas y en las agendas de investigación a nivel nacional e internacional. Los líderes educativos son considerados agentes clave para lograr la calidad formativa de una manera holística, desarrollando una formación que permita potenciar la capacidad de la persona a distintos niveles, tanto desde el punto de vista relativo al rendimiento intelectual, como a todo aquello que permita contribuir al desarrollo social y afectivo. A este respecto, podemos afirmar que el liderazgo educativo constituye una excelente oportunidad para incrementar la productividad pedagógica de las instituciones escolares, y, con ello, implicar de forma activa a los diversos miembros que la conforman, desde los parámetros de coordinación propositiva, tolerancia y compromiso con el buen hacer educativo (Cáceres-Reche et al., 2021).

La escuela del siglo XXI viene marcada con tintes inclusivos y debe dar una respuesta adaptada a las necesidades del alumnado heterogéneo, así como luchar por la igualdad de oportunidades de aquellos estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad (Duarte, 2020; Trujillo et al., 2011; Weinstein et al., 2019). La inclusión educativa, no obstante, se presenta como una utopía para algunos, pero también como un hecho plausible para muchas instituciones educativas, considerada como unos de los factores más significativos para los procesos pedagógicos y como un itinerario que guía y garantiza la calidad educativa. Dentro de este encuadre, es clave contar con una formación innovadora y actualizada a los parámetros actuales no sólo del profesorado o directivos sino de todas aquellas personas que conforman la realidad educativa.

Los líderes educativos, por tanto, tendrán el potencial de diseñar medidas que favorezcan la inclusión en toda la organización, partiendo de una serie de valores, principios y supuestos que sustenten todas las acciones formativas. Esta función no solo recaerá en las personas que cuenten con algún cargo, sino que será llevado a cabo por un grupo de personas que trabajan de manera cooperativa, que comparten iniciativas y que construyen el día a día en las instituciones educativas (Barre-Bustamante, 2022).

La finalidad de este capítulo es poner de relieve la importancia del liderazgo educativo como herramienta pedagógica clave para impulsar la cultura de la inclusión educativa, en aras de atender a las demandas del alumnado y propiciar los procesos de acompañamiento a la comunidad en el logro de los objetivos propuestos.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN

El concepto de liderazgo se entiende como la capacidad de ejercer influencia en otras personas, motivarlas y acompañarlas en el logro de sus objetivos, sin ejercer el poder o autoridad. El liderazgo es un proceso que suele situarse en diversos ámbitos, como en el plano organizativo, en el que la figura del directivo orienta y dirige a su equipo para que partiendo de unas premisas básicas puedan alcanzar aquello que se propongan (Navarro-Corona, 2016). Por norma general el liderazgo suele asignarse a los directivos de los centros educativos, si bien es importante poner de relieve que el liderazgo docente es clave en la realidad educativa ya que este posee las mismas características que un líder directivo, impulsando en su alumnado el interés, la motivación, el trabajo en equipo, el rendimiento académico, potenciando los procesos y contextos educativos innovadores, así como favoreciendo las relaciones interpersonales con su alumnado y compañeros de profesión (González-Fernández et al., 2020).

En la actualidad y debido a los cambios acontecidos por la situación pandémica vivida, la importancia del liderazgo docente se ha visto incrementada, destacando la necesidad de que en el sistema educativo exista un perfil de líderes que cuenten con habilidades innovadoras y creativas que marquen los procesos educativos capaces de guiar a la comunidad educativa (Del Salto-Zurita et al., 2019).

Las características o cualidades que según Tolentino (2020) definen la figura de un buen líder educativo son las siguientes:

- Autoconocimiento, el líder debe tener conocimiento de sí mismo y saber interactuar en las diferentes situaciones y entornos en los que se desenvuelve.
- Comunicativo y democrático, puesto que debe saber transmitir sus ideas y comunicar su perspectiva acerca de cómo el equipo tiene que cumplir los objetivos y metas. Asimismo, debe incluir a toda la comunidad educativa de forma inclusiva para la toma de responsabilidades (Valdés-Morales y Gómez-Hurtado, 2019).
- Constante y persistente, en el sentido que debe tener una actitud responsable y
 disciplinada buscando el bien común y tratando de contribuir al desarrollo
 personal y profesional de todos los miembros que conforman la comunidad
 educativa.
- Cooperativo, el buen líder tiene que tener herramientas clave para la observación, planificación y capacidad de decisión, trabajando de manera proactiva con la intención de lograr los objetivos propuestos.
- Creativo, es preciso que el buen líder realice de manera adecuada un análisis de las diversas situaciones a las que deba atender para dar respuesta al alumnado de una manera creativa e inmediata.
- Empático y ético, se hace necesario que este sepa ponerse en el lugar del otro puesto que permite entender mejor a los demás y acompañarlos en el logro de sus metas. Asimismo, uno de los pilares básicos de un buen líder es la transparencia y actuar bajos unos principios profesionales morales y éticos.

A partir de estas características, los centros educativos marcados por la excelencia serán aquellos que se esfuerzan en desarrollar al máximo las distintas capacidades de los estudiantes, ganándose la lealtad de aquellos que forman parte de la misma. Se trata de trabajar en equipo, compartiendo objetivos comunes, bajo una filosofía basada en el respeto mutuo y en la confianza, todo ello respaldado por políticas educativas, que faciliten todo el proceso (Valdés-Morales, 2022).

Según establece López-Jurado (2018) existen una serie de premisas que propician un liderazgo educativo óptimo y que se deben agrupar en tres grandes dimensiones expuestas a continuación:

- Eficacia, entendida como la capacidad de la propia organización para dar respuesta a las motivaciones extrínsecas de aquellas personas que trabajan y

forman parte de la misma. Se debe apoyar e incentivar a los miembros de la organización para que puedan lograr sus objetivos.

- Atractividad, relativa a la capacidad de la organización para atender a las motivaciones intrínsecas, y, con ellas, el desarrollo del potencial humano. Se hace preciso favorecer el desarrollo de capacidades como la resiliencia y la implicación para que el alumnado consiga los mejores resultados posibles y construya un aprendizaje vivencial y significativo.
- Unidad, como forma de satisfacer la motivación trascendente, y así, generando confianza entre las personas, delimitando claramente los objetivos que van a tratar de lograrse y las formas de trabajar para poder conseguirlos. Además, las condiciones que se establezcan deben permitir que el alumnado pueda desarrollar al máximo sus capacidades y motivaciones.

El buen líder será aquel capaz de asentar la organización en estos tres pilares. Además, debe enseñar a pensar (desarrollo cognitivo) y enseñar a querer (dimensión afectiva y emocional). Para lograrlo, debe recibir una formación integral y ética, basada en virtudes (inteligencia, voluntad y afecto) que tendrán múltiples beneficios (ver figura 1) para hacer realidad el paradigma de la educación inclusiva, entre otros, potenciar un mejor conocimiento de las personas que conforman la institución escolar, favorecer el trabajo en equipo, propiciar la implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, conformar un ambiente de convivencia positivo, configurar un ambiente de trabajo marcado por la tolerancia, la solidaridad y la cooperación, así como garantizar que el centro educativo tenga una identidad propia (Cáceres-Reche et al., 2021; López-Jurado, 2018).

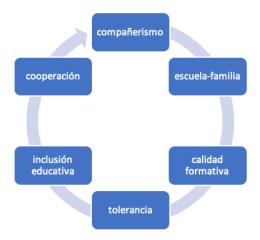


Figura 1. Ventajas del liderazgo desde un enfoque inclusivo

Desempeñar un liderazgo educativo en los procesos pedagógicos es factible y seguro para obtener una educación de calidad debido a que exige características y cualidades que hacen posible una sociedad más humana.

3. LIDERAZGO EDUCATIVO DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO DE LA FORMACIÓN

En este apartado se pretende exponer una propuesta de liderazgo educativo desde el enfoque radical e inclusivo de la formación (Herrán, 2016). Con este ánimo se intenta realizar una breve conceptualización del significado de liderazgo educativo junto con algunos fundamentos que creemos esenciales y parecen no desarrollarse en la mayoría de estudios sobre la materia. Partimos de la siguiente problemática:

la Pedagogía y la Didáctica normales están navegando en lo superficial, una línea de su evolución epistemológica podría consistir en su apertura hacia una mayor profundidad. O sea, en la normalización de su orientación a la hondura, hoy oculta, incluso negada, tapada o bastante desconocida. Quizá esto tenga algo que ver con la actitud del ser humano hacia su entorno exterior, donde las mayores alturas de la Tierra se conocen mejor que sus profundidades. Su atractivo aparente y su reto sonoro parece ser mayores. Pero este hecho, protagonizado por la Pedagogía y la Didáctica, pudieran ser una distracción, un error de bulto (Herrán, 2016, p. 251).

Recordaba Zubiri (2005) que investigar supone dedicarse a la realidad verdadera. Tanto los términos "realidad" y "verdad", la Real Academia de la Lengua Española los considera sinónimos. Más concretamente los entiende como la existencia de lo real o lo que ocurre verdaderamente. Sin embargo, desde nuestro punto de vista creemos que la educación y el liderazgo educativo actual prescinden de este axioma epistemológico esencial, o al menos no se ocupa de lo profundo.

El enfoque radical e inclusivo de la formación recoge este testigo recordando la vía o el camino para alcanzarla, esta es la conciencia como conocimiento reflexivo de la realidad. No se educa si no se parte de la conciencia, y no se lidera en educación si no se

cuida su formación. El liderazgo educativo es radical en la medida que se ocupa de lo central de la persona. Y es inclusivo en la medida que se preocupa por la integralidad de la experiencia humana. Podríamos proponer que el liderazgo educativo se ejerce cuando se busca fomentar menos el ego o la parcialidad, y más la conciencia en la realidad que afecta.

Por ejemplo, existen diversos estudios que se centran en el liderazgo educativo de los directivos o proponen un liderazgo distributivo según la eficacia en los aprendizajes de los estudiantes (Contreras, 2016; González-Fernández et al., 2020). Esta visión es insuficiente y parcial. No es inclusivo pues no incluye a los demás actores de la comunidad educativa, y tampoco es radical pues no responde a la integralidad de las necesidades de la persona. El aprendizaje no puede ser lo único que interese a la educación ni al liderazgo educativo. Otra cosa es el tipo de aprendizaje. Puede ser más importante desaprender o meditar en algún momento dado. Quizá se requiera de más silencio y menos ruido. También se puede aprender a aceptar al que no habla una determinada lengua o no repite ciertos "mantras" políticos cuando se incorporan al currículo.

Por lo expuesto, el liderazgo educativo requiere una formación de la conciencia como compromiso con la realidad que afecta. A continuación se expondrán algunos desafíos actuales de la realidad educativa desde nuestra propuesta de liderazgo: el liderazgo educativo está orientado a la universalidad y a la conciencia que discrimina el nacionalismo egocéntrico; el liderazgo educativo es intercultural e inclusivo, pues no utiliza el adoctrinamiento violento o impositivo; la evaluación del liderazgo incluye la complejidad de la realidad personal o no se lidera en educación, y el liderazgo educativo cuida la relación con la alteridad (ver figura 2).

Presencia del egocentrismo nacional en el currículo: parece haberse incorporado en la agenda política española la lengua como campo de batalla de distintos partidos políticos. El nacionalismo creciente es una manifestación de un egocentrismo colectivo que es contrario a la propia realidad educativa que se caracteriza por su complejidad. El liderazgo lejos de desconocer parte de una realidad, se compromete con toda ella. Por ejemplo, no podemos hablar de la existencia de liderazgo educativo en una sociedad en la que se acosa y excluye a la población que utiliza una lengua o desea aprenderla. Por el contrario, el

liderazgo educativo se preocupa por la posibilidad de conocer más lenguas de las que se utilizan.

- Adoctrinamiento ideológico: hemos pasado de dar el catecismo en clase a impartir ideología como una nueva religión civil. La violencia está fuera de cualquier idea de educación. La imposición ideológica presente en el currículo convierte la tarea educativa en un desafío. Se busca descubrir la verdad a través de la duda y de la pregunta, nunca de la imposición o violencia. Sin embargo, las agendas políticas globales y nacionales tienden a incorporar políticas rápidas o movilidades políticas que no parecen encajar con las necesidades reales de las personas (Williamson et al., 2018). Además, lo hacen de forma violenta, pues se impone sin procesos participativos, y en muchos casos criminalizando al que cuestiona. Es imposible hablar de liderazgo educativo en este contexto sin identificar el problema y debatirlo. Al liderazgo educativo le interesa incluir la diversidad como realidad intercultural.
- Evaluaciones de liderazgo desorientadas: el liderazgo educativo busca la madurez de la sociedad a través de la formación de su conciencia. Raro es encontrar evaluaciones que se preocupen por mostrar el grado de madurez en los estudiantes o que se conozca el significado que para ellos tienen esos aprendizajes. Por ejemplo, se ha demostrado como un factor esencial para combatir el abandono escolar el cuidado del buen ánimo mediante las relaciones con el grupo de iguales y profesorado (Hernández- Prados y Alcaraz- Rodríguez, 2018).
- Violencia en la relación educativa: son manifestaciones de violencia en la cultura educativa actual, la utilización de estereotipos, discriminación por puntuaciones, la humillación pública ante el error, la ausencia de perdón, la falta de compasión con el sufrimiento, o el desconocimiento de la realidad que vive el otro por poner algunos ejemplos (Álvarez- Sotomayor y Muñiz- Álvarez, 2021). Estas actitudes están presentes en la cultura educativa, aunque sean contrarias con la educación y con el liderazgo educativo. El liderazgo educativo busca el cuidado en la relación con el otro (Urrutia- Beaskoa, 2018). En otras palabras, pretende cuidad la relación para que la experiencia intercultural sea formativa y reflexiva, más no violenta.

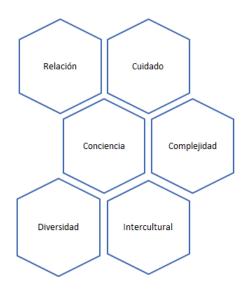


Figura 2. Fundamentos del liderazgo educativo radical e inclusivo

4. CONCLUSIONES

El liderazgo educativo tiene un rol muy importante para los profesionales de la educación siendo estos los principales autores de los cambios que hoy se necesitan como parte de la era digital, la cuarta revolución industrial y todos los cambios que ha sufrido la educación tras la pandemia. Hay necesidad de crear una cultura de calidad, compromiso, innovación, emprendimiento y muchos más valores, competencias y habilidades que parten de lo que el líder educativo puede transmitir y que trasciende de forma personal y en los estudiantes.

Las cualidades de un líder educativo ayudan en la dirección efectiva del personal y en la buena administración de los centros de educación ya que transmiten sus competencias en el entorno, aplicando la inteligencia emocional, liderazgo centrado en valores, administración estratégica, círculos de calidad, buenas relaciones interpersonales, mejoramiento continuo, buen trato hacia las personas de su entorno o a cargo. Además, saben negociar, emprender e innovar por lo cual estas cualidades o habilidades son muy necesarias en la visión que la mayoría de centros necesitan hoy en día como parte de los líderes del siglo XXI.

Los nuevos escenarios que se generan a través de los retos que la educación está presentando, requieren de un liderazgo transformacional por parte de los educadores que necesitan hacer frente a las nuevas formas de hacer las cosas mediante el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas innovadoras que permitan el desarrollo de las

habilidades y valores de los estudiantes para que puedan tener una formación de calidad y ética.

Las instituciones educativas necesitan desarrollar nuevas acciones que les permitan innovar en sus modelos de educación, estas acciones deben ser ejecutadas por los lideres educativos que puedan aprovechar las oportunidades que se presentan aplicando las mejores estrategias según las necesidades del entorno y el impacto que se busca a nivel administrativo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Sotomayor, I. D. y Muñiz- Álvarez, E. M. (2021). El perdón como forma de aprendizaje. *ESE:* Estudios sobre educación, (40), 9-25. https://doi.org/10.15581/004.40.9-25
- Barre-Bustamante, J. (2022). Estrategias de liderazgo inclusivo para fortalecer la práctica inclusiva del docente de la ciudad de Guayaquil–Ecuador. *Cátedra*, *5*(2), 98-112. https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3549
- Cáceres-Reche, M.P., López-Gómez, M., Sadio-Ramos, F.J., Berral-Ortiz, B. y Martínez-Domingo, J.A. (2021). Student Leadership at the University: An Explanatory Model. *Educ. Sci.*, *11*, 703. https://doi.org/10.3390/educsci11110703
- 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. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122
- Del Salto-Zurita, V., Fernández, A. y Pachar, M. (2019). El liderazgo educativo y el desempeño docente: un estudio etnometodológico de la realidad ecuatoriana. Revista electrónica Ciencia Digital 3(1), 257-271. http://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/vie w/287/688
- Duarte, R. F. M. (2020). Liderazgo educativo en el siglo XXI. *Revista Digital de Investigación* y *Postgrado*, 1(2), 86-111. https://redip.iesip.edu.ve/ojs/index.php/redip/article/view/22
- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y

- profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 207-228. http://dx.doi.org/10.15581/004.39.207-228
- Hernández- Prados, M. Á. y Alcaráz- Rodríguez, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de investigación en educación*, *16*(2), 182-195. https://bit.ly/2FyUsse
- Herrán, A. (2016). Enfoque Radical e Inclusivo de la Formación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(2). https://bit.ly/3qc33Yu
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.16148
- López-Jurado, M. (2018). Mirando hacia el futuro la competencia transversal del liderazgo. Liderar... ¿para qué?. UNED.
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2), 1-15. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40270
- Trujillo, J., López, J. y Lorenzo, M. (2011). "Análisis y descripción de las percepciones del liderazgo resiliente y liderazgo distribuido en torno al ejercicio directivo (2.0) como posibilidad para aprehender y transformar las instituciones educativas". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(3), 13-29.
- Urrutia- Beaskoa, A. (2018). Cuidar. Ariel,
- Valdés-Morales, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, *58*(2), 47-68. http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915
- Valdés-Morales, R. A. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27. https://doi.org/10.14482/zp.36.3719
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión

- sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, (51), 15-52. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.671
- Williamson, B., Bergviken-Rensfeldt, A., Player-Koro, C. y Selwyn, N. (2018). Education recoded: policy mobilities in the international 'learning to code' agenda. *Journal of Education Policy*, 34(5), 705-725. http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2018.1476735
- Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7. https://bit.ly/2CDVFwF

CAPÍTULO 16

NECESIDADES DE FORMACIÓN Y ROLES PARALELOS DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Claudia Navarro Corona¹, Oruam Cadex Marichal Guevara², Walter Ramiro Mazariegos Biolis³

¹Instituto de Estudios Superiores Tecnológico de Monterrey

²Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez

³Universidad de San Carlos de Guatemala

Email: c.navarrocorona@gmail.com

Resumen

La política educativa mexicana ha establecido como perfil deseable que los académicos de Educación Superior se desempeñen simultáneamente en roles de docencia, gestión e investigación. Dado que la función directiva suele ser abordada de forma independiente a las otras funciones, el presente trabajo busca caracterizar la función de los directores educativos de nivel superior, los aprendizajes declarados y las necesidades expresadas de formación. Se entrevistaron siete directores y directoras en Educación Superior. Como parte de los resultados se encontró que los académicos en puestos directivos no son ajenos a este paralelismo de funciones, por lo que describen sus funciones de responsabilidad con actividades que exceden el campo del liderazgo. La complejidad del puesto se traslada a las necesidades de formación expresadas, en las que los directivos señalan requerimientos relacionados no solo con el liderazgo, sino con actividades de enseñanza e investigación. Se encontró que la principal necesidad de formación expresada por los entrevistados refiere al desarrollo de habilidades para la innovación. Finalmente se discute la relevancia de considerar a los directores desde la integración de sus funciones en sus distintos roles y se establece una relación entre las competencias, las funciones, las necesidades y los aprendizajes que es relevante para el diseño de formación más adecuada a estos perfiles.

Introducción

La CEPAL y otras organizaciones internacionales han prospectado escenarios retadores para el 2050: la población del mundo crecerá desmedidamente, continuarán las movilizaciones masivas como las presentadas en 2018, 2019 y 2020 (Arroyo, 2020; CNN,

2020; BBC, 2021), se tendrá una enorme necesidad de alimento, agua y recursos naturales, habrá una mayor demanda de energía y necesidad de energías limpias, y se incrementarán las exigencias ciudadanas en torno a la vivienda, el transporte y el uso del espacio (Eberstat 2011; Bitar, 2014). Derivado del reto que estos contextos venideros representan para las naciones, la ONU publicó en 2015 y ha difundido desde entonces 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los ODS representan una agenda que busca "erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos", mejorando las condiciones de vida hacia el año 2030 (ONU, 2015). Uno de los objetivos es *Educación de Calidad* que se plantea como un elemento para la movilidad socioeconómica de la población y la disminución de la pobreza en el mundo. Entre otras metas, este objetivo busca el acceso igualitario de hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la universitaria. Con la diseminación alrededor del mundo de COVID-19 durante el 2020, este objetivo se ha visto obstaculizado ante el anuncio global del cierre de escuelas y universidades. Cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estuvieron fuera de la escuela durante la segunda parte del año (ONU, 2021), lo que incrementa la brecha de desigualdad y aumenta los retos no solamente los gobiernos del mundo, sino también para las instituciones educativas y para quienes las dirigen.

Concretamente en México, el Sistema Educativo Nacional incorporó los ODS como lineamientos básicos para guiar la educación superior hacia el 2030. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), cuyo propósito es "garantizar el acceso efectivo de las y los mexicanos a una educación de calidad" (SEP 2020, p: 14), se define a partir de reglas anuales de operación. En las reglas publicadas para el 2020, el programa tuvo tres fundamentos: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y los ODS (SEP, 2020).

El PRODEP busca contribuir al programa social del país por medio de la formación, proyectos de investigación y actualización académica o capacitación de profesores de tiempo completo, personal docente con funciones de docencia, dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica en educación básica, media superior y superior (SEP, 2020). Para el caso específico de la Educación Superior, el PRODEP tiene como objetivo la "habilitación de docentes para lograr los perfiles óptimos" (SEP, 2020, p: 16). Este perfil se integra de funciones simultáneas: (1) la docencia, (2) la generación o

aplicación innovadora del conocimiento o investigación aplicada y las tutorías de tesistas;

y (3) la gestión académica como dirección, coordinación y supervisión de programas

educativos, de investigación o vinculación.

Las funciones que realizan los académicos en puestos directivos en la Educación

Superior y las necesidades de formación que tienen para cumplir dichas funciones no

suelen ser analizadas de forma conjunta; sino que la función directiva con frecuencia es

analizada como responsabilidad única del actor en su puesto. El presente trabajo aborda

las funciones realizadas por los académicos de Educación Superior que ocupan puestos

directivos y analiza las necesidades de formación reportadas por los entrevistados.

Se plantea como preguntas de indagación: ¿cómo definen los directores educativos

del nivel superior las responsabilidades de su trabajo?, ¿qué necesidades de formación

refieren?, ¿qué aprendizajes recuperan de experiencias previas de formación? El trabajo

cumple los siguientes objetivos:

• Describir las funciones realizadas por directivos de mandos medios de educación

superior.

• Caracterizar las necesidades de formación de los directores de mandos medios de

educación superior en términos de competencias necesarias para realizar la función.

• Identificar los aprendizajes en experiencias de formación previas asociadas al

puesto directivo.

El presente trabajo se divide en diez segmentos adicionales a esta introducción. Los

primeros tres segmentos, corresponden a los fundamentos teóricos del trabajo. Se define y

discute el concepto de competencias; más específicamente el de competencias directivas;

se especifican algunos modelos y se explican las necesidades de formación. El cuarto

apartado detalla el método seguido en la investigación. Se especifican tres etapas

generales: la gestión de entrada al terreno, la realización del trabajo de campo, el análisis y

descripción de resultados.

El quinto segmento describe las características de los participantes del estudio. El

sexto, el séptimo y el octavo detallan los resultados de cada tema descrito en los objetivos:

las funciones que los entrevistados informan, los aprendizajes para la función en

experiencias de formación previas y las necesidades de formación sentidas y expresadas.

Esto resultados se presentan en función de frecuencias y se ilustran con citas

ISBN: 978-84-1122-631-8

representativas de los testimonios de los participantes. El segmento noveno realiza una comparación entre estas tres categorías generales.

Finalmente, el décimo apartado presenta una discusión de los resultados en los que se realiza un diálogo entre las aportaciones del estudio empírico y los fundamentos teóricos. En este apartado también se advierten las limitantes del estudio y la necesidad de realizar investigaciones similares que consideren la integración de todos los roles que realizan los académicos en funciones de directivas. Se incluyen 30 referencias.

Las competencias directivas en la educación superior

Una definición de partida para el concepto de competencias es "saber hacer en un contexto" específico (Posada, 2008, p: 1). Esta referencia aparentemente escueta recupera dos de las nociones centrales del concepto: la idea de aplicación y de la aplicación en una situación determinada. A esta noción, Sagi-Vela (2004) añade a su definición la idea de desempeño ejecutado para el logro; para el autor, las competencias son el "conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que, aplicados en el desempeño de una determinada responsabilidad o aportación profesional, aseguren un buen logro" (p: 86).

En el campo de la formación de profesionales de la educación, Perrenoud (2004) adoptó el concepto de competencias. Las definió como una aptitud para enfrentar con eficacia un conjunto de situaciones relacionadas por medio de la movilización rápida, en conciencia y creativa de diversos recursos cognitivos como los saberes, las capacidades, las actitudes las percepciones y los esquemas de valores. Todas estas definiciones permiten entender la competencia no es un elemento unitario, sino que se conforma de conocimientos teóricos y prácticos; de un conjunto de cualidades, afectividades, compromiso, cooperación y sentido de cumplimiento. Representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004)

Perrenoud (2004), Cano (2007), Posada (2004), Sagi-Vela (2004), Pereda, Berrocal y López (2002), Marichal, Ramos y Hernández (2015) y Vázquez, Liesa y Bernal (2016) han coincidido en que el concepto de competencia se integra al menos de tres elementos:

(1) Los saberes que se componen de conocimientos y que usualmente refieren al contenido conceptual o teórico.

(2) El saber hacer que implica habilidades y destrezas; representa conocimientos práctico y

aplicados.

(3) El querer hacer que refiere a la actitud y a las disposiciones para aplicar un

conocimiento.

Conviene también retomar la definición del concepto habilidades, retomado por

Barnett, (2001) como parte de su visión crítica hacia la adopción de competencias en la

educación superior. Barnett sostiene que las habilidades no tiene un contenido sustantivo,

sino que adquiere sustancia en situaciones concretas. "No podemos enseñar 'habilidades'

en general: debemos especificar las habilidades en cuestión" (p. 87). Argumenta, además

que la educación orientada al desarrollo de las competencias se vincula siempre a

estándares de desempeño que establecen medidas de conducta que soslayan el pensamiento

crítico que la Universidad debería desarrollar en los estudiantes.

Específicamente en el campo de la gestión, las competencias directivas, en la

Educación Superior se definen como el conjunto de "conocimientos, habilidades y

actitudes observables que debe poseer un directivo que dirige las Instituciones de

Educación Superior (IES), las cuales le permitirán alcanzar el éxito en el desempeño de sus

funciones en el contexto global" (Martínez, Hernández y Gómora, 2016, p.1). La literatura

también ha evidenciado la existente expectativa de que el trabajo directivo se fundamente

en competencias (Sagi-Vela, 2004; Vázquez, Liesa & Bernal, 2016; Patrón-Cortés, 2016).

Zermeño y otros (2014) señalaron que la gestión y las prácticas realizadas por los

directivos favorecen el cumplimiento de los objetivos institucionales. Su planteamiento

refuerza la idea que de las competencias necesarias no se ejecutan en un vacío, sino en un

marco institucional y contextual específico. Para Patrón-Cortés (2016) este marco se define

por distintas funciones. El autor definió las funciones directivas como: innovar la actividad

educativa, tomar decisiones, comunicarse con autoridades, profesores, padres de familia y

estudiantes. Se tienen distintos tipos de contenencias parra las distintas funciones. En el

siguiente apartado se detallan.

Tipología de competencias directivas

Distintos autores han presentado diferentes modelos y tipologías de competencias

directivas necesarias en la función directiva en Educación Superior. A continuación se

describen algunas de estas.

ISBN: 978-84-1122-631-8

Martínez y otros (2016) construyeron un modelo de cinco competencias: (1) autopersonal y de autoaprendizaje, (2) competencia para la planeación y gestión estratégica, (3) competencia de enfoque de Calidad, (4) Competencia Tecnológica e innovación y competencia multicultural. Si bien, los autores se centran en las competencias, al describirlas a detalle solamente se centran en las habilidades de cada tipo. Sostienen que existen seis habilidades relevantes para los directivos. Estas son: liderazgo, análisis y solución de problemas, inteligencia emocional, comunicación, manejo de conflictos, motivación y trabajo en equipo.

Uno de los modelos de competencias directivas más citados en la literatura es el de Cardona y Chinchilla (1999). Estos investigadores sostienen la existencia de dos tipos de competencias: (1) las competencias técnicas, que hacen referencia al puesto concreto que se desempeña y (2) las competencias directivas, que son genéricas. Éstas últimas de se dividen en tres tipos:

- (1) Competencias estratégicas. Refieren a la capacidad del directivo para relacionarse con el entorno externo organizacional, comprende un conjunto de competencias básicas:
 - a. Visión de negocio. Identificar y aprovechar oportunidades.,
 - Resolución de problemas. Capacidad para tomar decisiones a partir del diagnóstico de un problema.
 - c. Gestión de recursos. Empleo eficaz para consecución de objetivos.
 - d. Orientación al cliente. Toma de decisiones a la satisfacción de las necesidades del cliente.
 - e. Red de relaciones efectivas. Construye y mantiene una red en beneficio de la organización.
 - f. Negociación. Equilibra intereses para toma de acuerdos que influyen en la organización.
- (2) Competencias intratégicas. Refieren a la capacidad ejecutiva y al liderazgo con relación al entorno interior de la organización. Se orientan al desarrollo de los colaboradores y a aumentar la confianza y el compromiso. Incluye un conjunto de competencias básicas:
 - a. Comunicación. Comparte información adecuada y fundamentada.
 - b. Organización. Establece estructuras de funcionamiento adecuadas.

- c. Empatía. Accede a puntos de vista diferenciados y los comprende con respeto.
- d. Delegación. El poder de toma de decisiones se distribuye entre los miembros del equipo.
- e. Coaching. Orienta al personal para su desarrollo.
- f. Trabajo en equipo. Promueve la colaboración y el logro de metas comunes entre los equipos.
- (3) Competencias de eficacia personal. Se refiere a los hábitos que facilita el establecimiento de relaciones eficaces entre el directivo y el entorno. Incluye:
 - a. Proactividad. Muestra iniciativa.
 - b. Autogobierno. Posee disciplina.
 - c. Gestión personal. Controla sus recursos: tiempo, responsabilidad, tensiones y estrés.
 - d. Desarrollo personal. Es autocrítico, se evalúa, cambia y mejora.

La propuesta de Cardona y Chinchilla (1999) ha sido el referente teórico para otros estudios como los que realizaron Abad y Castillo (2004), Zermeño y otros (2014) y Vázquez y otros (2015): Primero, Abad y Castillo (2004) analizaron un ejercicio de intervención didáctica y valoración del curso implementado para el desarrollo e habilidades directivas. Los autores señalaron que las habilidades sociales son la clave en el desarrollo. Destacaron el manejo de problemas complejos, el desarrollo de habilidades de naturaleza actitudinal y emocional, el conocimiento de la organización, la identificación de problemas y la resolución dentro del contexto.

Zermeño y otros (2014) realizaron un estudio con 28 directores mexicanos de educación superior. Tomaron como base teórica la tipología de competencias directivas de Cardona y Chinchilla (1999) e identificaron las competencias a las que los directivos suelen otorgarle mayor valor. Para la población estudiada, los autores concluyeron que existe un equilibrio en la valoración que los directivos hacen de las competencias requeridas. Las estratégicas fueron valoradas por un 34%, y las intratégicas y las de eficacia personal en un 33%. No obstante, al comparar sus resultados con otras investigaciones, los autores advirtieron que las competencias estratégicas tienen una relevancia superior.

Vázquez y otros (2015) analizaron el perfil competencial de directivos educativos

en España y sus necesidades formativas. Ellos concluyeron que el perfil competencial se

sustenta en una doble faceta realzando tanto las características de un director líder, como el

del técnico-gestor. Los directores otorgan mayor relevancia a las relaciones

interpersonales, a la intervención en situaciones de conflicto y ante los problemas

disciplinarios de los alumnos, sobre otros temas como la innovación, la toma de decisiones

o el asesoramiento del profesorado.

Necesidades formativas

Un segundo concepto referencial es el de necesidades formativas. Este concepto ha

sido desarrollado en el campo de formación del profesorado. Se entiende como la

"discrepancia entre lo que es (práctica habitual) y lo que debería hacer (práctica deseada)

(Blair y Lange, 1990, p. 146). Esta definición sirve como concepto sustantivo para la

definición de las necesidades de los directivos educativos.

De acuerdo con Aránega (2013) las necesidades formativas pueden ser abordadas

desde dos perspectivas: La primera perspectiva se basa justamente en la idea de

discrepancia. De esta perspectiva se desprenden las necesidades normativas y

prescriptivas. Coincidentemente con Blair y Lange (1990), este tipo de necesidades

representan "la diferencia entre lo que cada uno es o tiene y lo que otros consideran que

debería ser o tener" (p: 22).

El diagnóstico de necesidades desde la perspectiva de la discrepancia con

frecuencia se desprende de los perfiles profesionales diseñados institucionalmente: se

describe el perfil ideal en el que se detallan funciones y características; luego, la diferencia

entre lo que el perfil solicita y las características del directivo es lo que determina la

necesidad; se establecen desde el exterior de la persona y se diagnostica a partir de

apreciaciones de terceros. De acuerdo con Aránega (2013) este tipo de necesidades se

enfoca en la percepción de carencia y en las debilidades que enfatizan lo que la persona

está haciendo mal.

La segunda perspectiva es la necesidad formativa basada en el problema. De esta

visión se desprenden las necesidades sentidas y expresadas. Esta forma de aproximarse a

las necesidades se fundamenta en la percepción de los propios actores involucrados. En

este tipo de detección de necesidad es el propio directivo quien observa, siente y, en última

ISBN: 978-84-1122-631-8

instancia, expresa la necesidad como "un problema existente que se puede resolver y que a

veces está al margen de lo que prescriptivamente exigen" (p. 25). El diagnóstico está

basado en una detección orientada a la exploración de los problemas que la propia persona

enfrenta en la función que desempeña.

Si bien, para Aránega (2013) las necesidades sentidas y las necesidades expresadas

refieren a un mismo tipo, Tejedor (1990) distinguió entre las primeras y las segundas. Para

este autor, las primeras se refieren a las carencias autopercibidas; las segundas se reflejan

en función de la demanda de un programa. Tejedor también refiere las necesidades

normativas. Las define como aquéllas impuestas por la política educativa o la

investigación. Un cuarto tipo son las necesidades relativas que se identifican por medio de

la comparación entre grupos.

La relevancia del concepto es que todo proceso de formación, sea regulado o no,

responde a las necesidades de formación de los participantes, en cualquiera de sus tipos.

Un adecuado equilibrio en la atención a las necesidades prescriptivas, normativas,

expresadas y relativas puede disminuir las brechas existentes entre la formación y la

práctica directiva al desarrollar competencias que vinculen ambas dimensiones y faciliten

la transferencia de conocimiento a contextos específicos.

Método

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa. Para el diseño de

la investigación se retomó a McCurdy, Spradley y Shandy (2004) quienes establecieron

cuatro pasos para estudiar los fenómenos que se presentan en un contexto determinado.

Dichos pasos son: (1) adquisición de herramientas conceptuales, (2) gestión de la entrada

al terreno, (3) realización del trabajo de campo y (3) descripción de los resultados. Con

esta base de elementos, el diseño de la investigación se integró por las siguientes etapas.

Gestión de la entrada al terreno

Se buscaron personas que ocuparan un puesto directivo, que se desempeñaran en

Educación Superior y que tuvieran disposición a participar en la entrevista. La invitación

se realizó a los directores participantes en el proceso de postulación a un programa

formativo para directores educativos. Se invitó a 13 directores y directoras. Finalmente el

grupo de estudio quedó conformado por siete directores y directoras que trabajaban en

ISBN: 978-84-1122-631-8

puestos directivos en Educación Superior. La identidad de los participantes quedó

resguardada por lo que se adoptaron pseudónimos para cada participante.

Realización del trabajo de campo

La información de análisis se levantó mediante dos técnicas: La primera técnica

consistió en una revisión documental. En ésta se realizó la extracción de información de

currículo vitae (hoja de vida) y de la revisión de registros de formación formal (grado y

posgrado). La segunda técnica fue una entrevista semiestructurada breve. Cada entrevista

tuvo una duración de 30 minutos. Las entrevistas se basaron en un guion de cinco

preguntas que planteaban ampliamente temas de interés. Para cada entrevista se adaptó el

guion general con la finalidad de abordar aspectos específicos derivados de la información

recuperada del currículo vitae y de los registros de formación formal. Todas las entrevistas

se transcribieron.

Análisis y descripción de los resultados

Esta fase se integró de cuatro pasos:

Paso 1. Organización de información recabada en documentos

La información recabada de los registros de formación formal y del currículo vitae

se registró en una matriz de doble entrada en la que se asociaron a cada participante las

siguientes categorías: Edad, sexo, formación formal (grado y posgrado), formación

asociada a la función directiva, experiencia docente, experiencia previa en puestos

directivos y otra experiencia laboral.

Paso 2. Ordenamiento y reducción de información

Para Saldaña (2009), "la codificación y el análisis no son sinónimos" (p. 7). El

proceso de asignar códigos es relevante pues permite encontrar las piezas que serán

ensambladas posteriormente; por tanto, una vez transcrita la información, los textos se

importaron al programa Atlas.Ti. Se establecieron como unidades de análisis los

segmentos de significado (Porta & Silva, 2003); es decir, la oración o el conjunto de

oraciones continuas que refieren a una misma idea o tema. Se obtuvieron 94 citas.

Posteriormente, se procedió a una codificación inductiva; por lo que se asignaron

códigos abiertos a cada cita. Esta codificación se realizó de acuerdo con Mayring (2000),

quien señala que los códigos deben etiquetar el contenido. Se buscó que dichos códigos

ISBN: 978-84-1122-631-8

fueran excluyentes y altamente específicos. En un primer etiquetado se identificaron 55

códigos. Un segundo paso consistió en la iteración del etiquetado. Todos los códigos y su

contenido fueron revisados y se eliminaron los códigos no excluyentes. Esta segunda

revisión dio como resultado 42 códigos organizados en los tres temas centrales del estudio:

(1) funciones del puesto directivo: 13 códigos; (2) Aprendizajes declarados en formación

previa: 12 códigos; y (3) necesidades de formación expresadas: 17 códigos.

Paso 3. Análisis e interpretación de los datos

Una vez que la información de las entrevistas se redujo a códigos, estos se

organizaron en categorías representativas de las funciones sustantivas de los directivos y en

temáticas generales se procedió al análisis axial. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002),

este tipo de análisis consiste en el establecimiento de relaciones existentes entre los

códigos. Se identifican dos momentos:

En el primer momento para el análisis se establecieron categorías para conjunto de

códigos temáticos. En cada tema se establecieron tres categorías base asociadas con las

funciones sustantivas del puesto de los académicos en funciones de dirección, de acuerdo

con el programa PRODEP: Coordinación y liderazgo, docencia y enseñanza e

investigación. Durante el ordenamiento se identificó como categoría emergente los

aprendizajes declarados de manera general.

En un segundo y el tercer momento se desarrollaron solamente en los códigos y

categorías de las necesidades de formación. En este segmento de la información se

identificaron los elementos de competencia: conocimientos, habilidades y actitudes que los

directores participantes refirieron en las entrevistas.

Paso 4. Adquisición de herramientas conceptuales y triangulación de la información

Una vez concluido el análisis, se buscaron herramientas conceptuales para la

interpretación del análisis, esto se realizó en coherencia con el enfoque de teoría

fundamentada de Strauss y Corbin (2002) en donde el análisis cualitativo es principalmente

inductivo. Posteriormente se realizó la triangulación con los referentes teóricos. El

resultado fue la discusión de resultados que se presenta al final de este documento.

Características de los participantes

Participaron en el estudio cinco hombres y dos mujeres. El promedio de edad es de

41.5 años (s=7.5; R=45-35). Todos los participantes ocupan un puesto directivo de mando

medio en educación superior, ya sea universitaria o normalista (magisterio). Destaca que solo dos de los directivos tienen grado en Pedagogía; aunque cinco cuentan con alguno estudio en un área afín. Cuatro de los siete directivos cuentan con al menos un posgrado. Todos tienen experiencia docente, tres han ocupado algún cargo de liderazgo en una experiencia previa y cinco poseen experiencia laboral en otra actividad. La precisión de características para cada participante se encuentra en la Tabla 1.

A continuación se muestran los resultados encontrados con relación a las funciones del puesto, los aprendizajes que se reconocen de experiencias de formación previas y las necesidades de formación expresadas en el momento de la entrevista. Los resultados de estos tres elementos se presentan mediante gráficas de burbujas. A diferencia de una tabla de frecuencias, este tipo de diagrama permite tener un resumen visual del comportamiento de los códigos al mismo tiempo que se cruzan las dimensiones de frecuencia y densidad. En este este estudio, la frecuencia se entiende como el número de personas que refirieron un código en particular; éste se registra en el eje *Y*. La densidad refiere a la cantidad de veces que el código fue mencionado por una misma persona y se refleja en el tamaño de las burbujas. El eje de las *X* es empleado para especificar los códigos analizados. Adicionalmente, de forma ilustrativa se agregan algunas citas referidas por los entrevistados.

Tabla 1.

Características de los participantes.

Pseudónimo Cualidad	Diana	Ezequiel	Armando	Emilio	Nancy	Yammel	Carlos
Sexo	Mujer	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre
Edad	40	36	57	40	38	35	45
Puesto que ocupa	Subdirectora en educación preescolar	Coordinador de docencia	Vicerrector académico	Director de empresa de servicios para le educación	Coordinadora de programa	Subdirector académico	Director escolar
Grado	Licenciatura en Psicología	Médico Cirujano	Licenciatura en Derecho	Ingeniero en Electrónica	Licenciatura en Comunicación	Licenciatura en Comercio exterior	Licenciatura en Pedagogía
Posgrado	Maestría en educación	Maestría en Ciencias fisiológicas	Maestría en Gestión Pública	Sin posgrado	Sin posgrado	Maestría en Desarrollo internacional	Sin posgrado

		Doctorado en liderazgo de instituciones de educación superior	Maestría en Neuropsicolog ía Doctorado en Economía y administración de empresas			Maestría en Pedagogía Maestría en investigación educativa	
Formación previa vinculada a la función directiva	Diplomatura en Dirección moderna en Recursos Humanos	Doctorado en liderazgo de instituciones de educación superior	Maestría en Gestión Publica	Ninguna	Diplomatura mediación y resolución de conflictos	Diplomatura en liderazgo educativo	Ninguna
Experiencia docente	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Experiencias previas en la función directiva	Ninguna	Ninguna	Jefe de carrera	Ninguna	Ninguna	Director comisionado.	Subdirector escolar

Otra experiencia laboral	Clínica	Investigación médica	Consultor	Consultor	No reportada	Investigación	No reportada
--------------------------	---------	-------------------------	-----------	-----------	--------------	---------------	--------------

Fuente. Elaboración propia.

Funciones reportadas del puesto directivo

Los participantes reportaron 13 funciones que realizan en sus puestos como directivos. Se tomaron como referencia las funciones sustantivas para definir las categorías de organización de los códigos; estas son: (1) Coordinación y liderazgo, que incorpora funciones asociadas al trabajo con subordinados, pares y superiores, así como la coordinación de programas y atención de agentes externos. (2) Docencia y enseñanza, que incluye funciones no solo de impartición de clases, sino también en la formación docente, su desempeño y evaluación. (3) Investigación incluye específicamente el desarrollo de proyectos investigativos, atracción de fondos y formación de recursos humanos por medio de la dirección de tesis. La Figura 1 muestra la frecuencia con la que se identificó cada una de las funciones y su frecuencia y densidad.

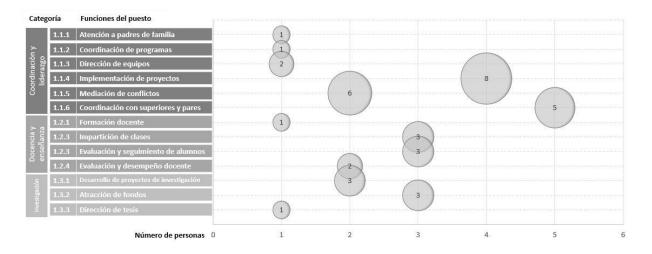


Figura 1. Funciones del puesto.

Fuente: elaboración propia.

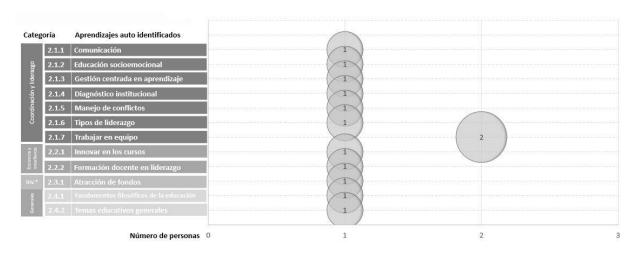
Se encontró que las funciones asociadas al liderazgo y coordinación de personas son las más numerosas. Se enuncian por un número mayor de participantes y con mayor frecuencia. Estas funciones se centran en el desarrollo de proyectos, programas y trabajo con personas dentro y fuera de la institución, como miembros de equipo, pares, superiores, padres de familia y alumnos. Si bien, las funciones de coordinación de personas son diversas, la función de implementación de proyectos es frecuente y densa (f4,d8), también lo es la coordinación con superiores y pares (f5,d5). Se destaca que solo dos participantes reportaron

la dirección de equipos como parte de sus funciones. "Coordino al personal para la realización de sus tareas" (Ezequiel).

La impartición de clases por parte de los directivos (f3,d3), la evaluación y seguimiento de estudiantes (f3,d3) y la atracción de fondos (f3, d3) son funciones frecuentes entre los participantes de la muestra. "Me encargo de dar clases" (Diana); "Soy el profesor de liderazgo y de ética" (Armando), "estoy en la normal del estado, también imparto clases" (Yammel).

Aprendizajes recuperados en experiencias de formación previas

Cinco de los participantes reportaron contar con alguna formación asociada a la función directiva. Tres de los programas son de nivel diplomatura: Dirección de recursos humanos, resolución de conflictos y liderazgo educativo; una maestría en gestión pública y un doctorado en liderazgo en instituciones educativas. De estos programas los participantes enunciaron 11 aprendizajes. Destaca la diversidad de las declaraciones; los aprendizajes enunciados tienen pocas coincidencias y nula saturación en los códigos. Solamente el trabajo en equipo fue enunciado por dos participantes. Los aprendizajes, la frecuencia y la densidad pueden apreciarse en la Figura 2.



*Investigación

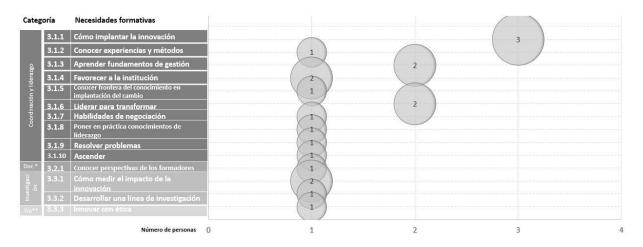
Figura 2. Aprendizajes declarados.

Fuente: elaboración propia.

Si bien la saturación de los códigos no fue posible, sí lo fue la identificación de categorías asociadas a las funciones sustantivas, así como la identificación de tipo de conocimientos valorados por los entrevistados. De los 11 elementos encontrados solo dos fueron enunciados como conocimientos: "[aprendí] lo que es la educación socioemocional" (Nancy), "aprendí los fundamentos filosóficos de la educación" (Yammel). Los nueve restantes son aprendizajes de tipo práctico, asociados principalmente a la función directiva, acorde con la naturaleza de la formación.

Necesidades de formación y expectativas de aprendizaje

Se identificaron 14 necesidades de formación. Esta fue la categoría más robusta. Si bien, cinco de los directivos participantes ya se habían formado en temas asociados al puesto directivo, reportan diez necesidades relacionadas con la función. También declararon necesidades asociadas a la enseñanza y a la investigación. La Figura 3 detalla las necesidades de formación expresadas por los directivos entrevistados.



^{*}Docencia. **Transversales

Figura 3. Necesidades expresadas de formación y expectativas de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Emergió una categoría transversal en una de las entrevistas: "innovar con ética" (f1,d1): "innovar con ética siendo coherente, sin sobrepasar los límites y sin sobrepasar a las personas; valorar a todos" (Diana). Una característica relevante es que las necesidades de

formación no solo se asocian a la función e dirigir; sino también a la de aplicar innovaciones en la función.

Una segunda reorganización de las categorías permitió identificar que las necesidades expresadas por los directores participantes poseen una orientación específica hacia alguno de tres propósitos: (1) fundamentar la práctica, (2) liderar o (3) implementar innovaciones en la institución. La Tabla 2 presenta organización de estas categorías.

Tabla 2

Reorganización de las necesidades expresadas por propósito y tipo.

			Elemento de
Orientación		Categoría	competencia
			competencia
	3.1.2	Conocer experiencias y métodos	Conocimiento
Para fundamentar	3.2.1	Conocer perspectivas de formadores	Conocimiento
	3.1.3	Aprender fundamentos de gestión	Conocimiento
	3.1.6	Liderar para transformar	Habilidad
	3.1.7	Habilidades de negociación	Habilidad
Para liderar	3.1.8	Poner en práctica conocimientos de liderazgo	Habilidad
	3.1.9	Resolver problemas	Habilidad
	3.1.10	Ascender	Actitud
Para	3.1.1	Cómo implantar la innovación	Habilidad
implementar innovaciones en	3.1.4	Favorecer a la institución	Actitud
la institución	3.1.5	Conocer fronteras del conocimiento en	Conocimiento

	implantación del cambio.	
3.3.1	Cómo medir el impacto de la innovación	Habilidad
3.3.2	Desarrollar una línea de investigación	Actitud

Fuente. Elaboración propia.

Se observa que las necesidades de formación expresada por los directivos participantes, son principalmente habilidades; es decir conocimiento práctico y de aplicación.

Relación entre las categorías Función-Necesidades-Aprendizajes

Establecer una categorización común entre los temas analizados tomando como base las funciones marcadas por PRODEP para los académicos, permitió identificar que las funciones, las necesidades de formación y los aprendizajes reportados por los entrevistados se organizan en las tres áreas relevantes: (1) la función directiva o gestión, (2) la investigación y (3) la docencia. Estas tres funciones sustantivas realizadas por los académicos confluyen en las responsabilidades de liderazgo.

Para fines comparativos se presenta la Tabla 3 en la que pueden verse los listados de códigos establecidos para cada tema, organizados por las categorías mencionadas.

Tabla 3. Comparación entre funciones del puesto, aprendizajes identificados y necesidades formativas.

		Funciones del puesto			Aprendizajes auto identificados			Necesidades formativas
	1.1.1	Atención a padres de familia		2.1.1	Comunicación		3.1.1	Cómo implantar la innovación
'n	1.1.2	Coordinación de programas	offz	2.1.2	Educación socioemocional	0	3.1.2	Conocer experiencias y métodos
ordinació Iiderazgo	1.1.3	Dirección de equipos	liderazgo	2.1.3	Gestión centrada en aprendizaje		3.1.3	Aprender fundamentos de gestión
Soordinación liderazgo	1.1.4	Implementación de proyectos	zión y	2.1.4	Diagnóstico institucional		3.1.4	Favorecer a la institución
00	1.1.5	Mediación de conflictos	oordinac	2.1.5	Manejo de conflictos	ý uội	3.1.5	Conocer frontera del conocimiento en implantación del cambio
	1.1.6	Coordinación con superiores y pares	8	2.1.6	Tipos de liderazgo	Coordinación y liderazgo		Liderar para transformar Habilidades de negociación
> 6	1.2.1	Formación docente		2.1.7	Trabajar en equipo	Coor	3.1.7	Poner en práctica conocimientos de
encia y eñanza	1.2.3	Impartición de clases	cia y anza	2.2.1	Innovar en los cursos		3.1.9	liderazgo Resolver problemas
Docer	1.2.3	Evaluación y seguimiento de alumnos	Docen	2.2.2	Formación docente en liderazgo		3.1.10	Ascender
о В	1.2.4	Evaluación y desempeño docente	Inv.*	2.3.1	Atracción de fondos	Doc.*	3.2.1	Conocer perspectivas de los formadores
ou	1.3.1	Desarrollo de proyectos de investigación	훒	2.4.1	Fundamentos filosóficos de la educación	tigaci n	3.3.1	Cómo medir el impacto de la innovación
tigaci	1.3.2	Atracción de fondos	Gener		Temas educativos generales	Inves	3.3.2	
Inves	1.3.3	Dirección de tesis				Tra**	3.3.3	Innovar con ética

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las funciones, se observa que las actividades realizadas por los directivos en educación superior exceden el rol; esto en concordancia con el perfil deseable establecido por PRODEP. El desempeño paralelo de estas funciones complejiza las condiciones para el desempeño.

Referente a los aprendizajes en experiencias previas de formación reconocidos por entrevistados, se identificó que existen funciones que han sido desatendidas, especialmente aquéllas que se encuentran fuera de la función o del rol directivo. La asesoría de tesistas, la evaluación y seguimiento de alumnos y el desempeño docente son actividades en las que los entrevistados no reportan ningún tipo de aprendizaje o atención en experiencias de formación previas. Se identificaron también algunos concomimientos de tipo genéricos.

En cuanto a las necesidades de formación, los entrevistados abordaron con mayor énfasis las vinculadas con el rol directivo, aunque también se identifican expresiones vinculadas a necesidades en otros roles desempeñados por los académicos participantes en el estudio. El énfasis en las necesidades de formación para actividades directivas no se considera un hallazgo significativo para el estudio; sino que se explica como un sesgo derivado de las características del grupo estudiado, en tanto que no solo eran participantes de la investigación sino postulantes de un programa concreto orientado a la profesionalización directiva. Por otro lado, sí se considera relevante que las necesidades de formación expresadas en las entrevistas estén orientadas a la gestión de proyectos de intervención e innovación y no a otro tipo de funciones: los entrevistados expresaron la necesidad de aprender sobre cómo implementar, dar seguimiento y evaluar el impacto de proyectos de innovación.

Discusión de resultados

Los directores y directoras participantes describen distintas funciones que dejan ver que las tareas que realizan en sus puestos no se limitan solamente al ejercicio del liderazgo, sino que lo excede al incluir el desarrollo de la investigación y la docencia; estos elementos usualmente quedan excluidos al analizar el trabajo de los directores educativos en este nivel. Si bien Patrón-Cortés (2016) no abordó las funciones de los directivos desde esta perspectiva, estas actividades son coherentes con las funciones definidas por el autor, en un sentido general, como por ejemplo, la innovación de la actividad educativa, la toma de decisiones y la

comunicación con autoridades. Los resultados obtenidos permiten dar un nuevo enfoque a la literatura que permite tener una mayor comprensión de la complejidad que enfrentan los directores en educación superior.

Los directores entrevistados refieren funciones, aprendizajes y necesidades de formación que dibujan competencias de la función directiva abordada desde una perspectiva más compleja e integral. Estos resultados confirman que los aprendizajes y las necesidades de formación para la función también tienen elementos característicos, tal como los tienen las competencias. Las necesidades expresadas y los aprendizajes valorados por los entrevistados tienen una orientación hacia el logro, se fundamenta en marcos contextuales y se centra en el conocimiento aplicado, tal como Posada (2004), Sagi-Vela (2004) y Perrenoud (2004) caracterizan el concepto de competencias.

Se observa una correspondencia entre las necesidades de formación prescritas por el PRODEP para los académicos mexicanos en funciones de dirección y las funciones sentidas y expresadas que refirieron Aránega (2013) y Tejedor (1990); no obstante, se encontró un énfasis en las habilidades cuya definición más específica debe ser abordada en otras investigación si es que se toma en consideración el planteamiento de Barnett, (2001) en el que las destaca como elementos vacíos de contenido sustantivo, que adquieren su significado a partir de situaciones concretas.

Tomando como fundamento los aportes de autores como Perrenoud (2004), Cano (2007), Posada (2004), Sagi-Vela (2004), Pereda, Berrocal y López (2002), Marichal, Ramos y Hernández (2014) y Vázquez, Liesa y Bernal (2015) en los que se desglosa la composición de las competencias de forma tripartita: conocimientos, habilidades y aptitudes, se observa que los entrevistados expresan el deseo de profesionalizarse para la práctica y adquirir conocimiento que respalden sus decisiones. Al participar en el proceso de postulación e incluso al expresar de forma abierta el deseo de ascender, se concluye que también se identifican actitudes orientadas hacia el desarrollo profesional.

Las competencias que se vinculan a las funciones y necesidades reportadas por los entrevistados concuerdan con las competencias genéricas clasificadas por Cardona y Chinchilla (1999). A excepción de la negociación, las demandas de formación corresponden a

las competencias intratégicas de la dirección, con las que dejan de visualizarse las competencias estratégicas y las de eficacia personal. Estos resultados difieren de las conclusiones de Zermeño y otros (2014) quienes señalaron que los directivos suelen dar mayor valor a las competencias estratégicas sobre los otros dos tipos.

Queda pendiente el desarrollo de trabajos de investigación e intervención que permita analizar la formación para directivos desde una orientación más integral de los distintos roles que realizan en la Educación Superior y no de forma desagregada como si se tratara de profesionistas distintos. Ignorar la confluencia de los roles de investigación docencia y gestión es perder de vista una situación de complejidad específica de este nivel educativo. Finalmente, se señala que la conclusiones deben ser confirmadas en estudios posteriores, con muestras más extensas y diversas dentro del nivel de Educación Superior.

Referencias

- Abad Guerrero, I. M., & Castillo Clavero, A. (2004). Desarrollo de competencias directivas: Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. Boletín económico de ICE, Información Comercial Española, ISSN 0214-8307, No 2795, 2004, 29-41.
- Aránega, S. (2013). De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad. ICE Octaedro UB. Barcelona.
- Arroyo, L. (10 Diciembre, 2020). Una nueva caravana de hondureños pone rumbo a Estados Unidos tras el paso de los huracanes Eta e Iota | Internacional | EL PAÍS. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2020-12-10/una-nueva-caravana-de-hondurenos-pone-rumbo-a-ee-uu-tras-el-paso-de-eta-e-iota.html
- Barnett, R. (2011). Los límites de la competencia. Biblioteca de Educación. Gedisa. Barcelona
- BBC (17 enero, 2021). La violenta represión en Guatemala contra la caravana de migrantes que se dirige a EE.UU. BBC News Mundo. Disponible en https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-55698861
- Bitar, S. (2014). Las tendencias mundiales y el futuro de América Latina. Serie Gestión Pública. Inter-American Dialog. Santiago. Disponible en

- https://www.cepal.org/es/publicaciones/35890-tendencias-mundiales-futuro-americalatina
- Blair, N. & Lange, R. (1990) A Model for District Staff Development. En P. Burke et al (Ed.) Programming for Staff development. London Falmer Press, 138-167.
- Cano, E. (2007). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Graó. Barcelona.
- Cardona, Pablo y Maria Nuria Chinchilla (1999). "Evaluación y desarrollo de las competencias directivas", Harvard Deusto Business Review, 89. 10-27.
- CNN (2 octubre 2020). Caravana de migrantes desde Honduras a EEUU escapa de la pandemia. Disponible en https://cnnespanol.cnn.com/2020/10/02/caravana-migrantes-honduras-se-dirige-hacia-ee-uu-para-escapar-de-la-pobreza-inducida-por-la-pandemia/
- Eberstadt, N. (2011). World Population Prospects and the Global Economic Outlook: The Shape of Things to Come. Journal of Cuantitative Mehods. The American Enterprise Institute Working Paper Series On Development Policy DOI: 10.2139/ssrn.2022417
- Marichal Guevara, O. C.; Ramos Bañobre, J. M.; Hernández, Crespo, N. (2015). La Formación de la Competencia Liderazgo en los Directivos Educacionales. Universidad&Ciencia 4(1). 58.72. ISSN: 2227-2690 RNPS: 2450. Disponible en http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/350/958
- Martínez Ávila, M., Hernández Silva, M. del C., & Gómora Miranda, J. Y. (2016). Modelo de competencias directivas en escenarios globales para las instituciones de educación superior / Model of managerial skills in global scenarios for higher education institutions. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(12), 321. https://doi.org/10.23913/ride.v6i12.212
- Mayring, Philipp (2000, June). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). ADisponible en: http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm
- McCurdy, D. W., Spradley, J. P., y Shandy, D. J. (2004). The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society. Tennesse: Sage.

- ONU (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/
- ONU (2021). Educación. Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/
- Patrón-Cortés, R. M. (2016). Competencias de directores académicos en instituciones de educación superior: Un estudio en el sureste de México. Gestión de la educación, 1–18. https://doi.org/10.15517/rge.v1i2.25479
- Pereda Marín, S., Berrocal Berrocal, F., & López Quero, M. (2002). Gestión de recursos humanos por competencias y gestión del conocimiento. Dirección y organización (28).
- Perrenouds, P. (2004) Diez Nuevas Competneicas para enseñar. Centro de Maestros MX.

 Disponible

 en:

 http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx.cepse/files/diez_comp.pdf
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. Anuario Digital de Investigación Educativa, 14, 388–406. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7015732
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación, 35(1), 1–33. https://doi.org/10.35362/rie3512870
- Sagi-Vela Grande, L. (2004). Gestión por competencias: El reto compartido del crecimiento personal y de la organización. ESIC.
- Sandaña, J. (2009). The coding manual for cualitartive researchers. Los Ángeles, CA. SAGE: Cap. 1
- SEP (2020). Reglas de Operación PRODEP 2020.pdf. (s/f). Disponible en: https://promepcm.colmex.mx/Formatos/Conv2020/RO_2020.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía-Contus.

- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Revista de Investigación Educativa 8(16). 15-38. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/9196
- Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M., & Bernal Agudo, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: El perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. Perfiles Educativos, 38(151). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54921
- Zermeño Casas, L. O.; Armenteros Acosta, M. C.; AnaSologaistoa Guangorena, A: G. Villanueva Armenteros, Y. (2014). Competencias Directivas: Su Identificación Para Instituciones De Educación Superior. Revista Global de Negocios 2(4). 1-18. ISSN: 2328-4668 (online). Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2498601