

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL:

Estrategia para mejorar la práctica docente en el aula

MAURICIO R. PALLARES ESCORCIA
KELLY I. RODRÍGUEZ LÓPEZ
Universidad de la Costa-CUC, Colombia

Introducción

En la última década se han gestado cambios en las funciones administrativas de las instituciones educativas, por lo que se ha incorporado a la jerga de sus actores, variables como la autonomía de la escuela, el rendimiento de cuentas y la presión por los resultados; dicho en otros términos, se propende hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, consecuente con ello, avizorar resultados de la escuela. En este orden de ideas, aparecen discursos gubernamentales, planes y programas administrativo que legitiman la aprehensión del liderazgo transformacional.

El efecto del liderazgo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, está supeditado tanto a las prácticas pedagógicas como a la misma cotidianidad en la institución educativa, y que sus acciones (docentes y directivos) sean la brújula del quehacer de los maestros; por ello no es gratuito que en el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Pont, Nusche & Moorman, 2008) se señale que: “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (p. 10). Es decir, esta mirada engloba responsabilidades y alcances del liderazgo escolar y con ellas, dar cuenta de sus actuaciones profesionales en todas las actividades desarrolladas en la institución educativa.



Resumen



El objetivo del artículo es comprender cómo se mejoran las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D. Loma del Bálsamo a partir de acciones propias del Liderazgo Transformacional, tomando como referencia los planteamientos de Bass y Avolio (2006), Bolívar (2010), Leithwood (2009), Maureira (2013), entre otros. Metodológicamente se asumió el paradigma Crítico Social y se aplicó la estrategia de la I-A. Los resultados de la investigación reflejaron que las prácticas de los docentes eran deficientes y presentaban tensiones en las categorías trabajo en equipo, carisma, empoderamiento y comunicación, lo que generaba un deficiente desempeño en su quehacer. Al aplicar un plan de intervención con actividades fundamentadas en acciones propias del liderazgo transformacional, se generó una fuerte motivación en los docentes, que conllevó a nuevas actitudes para contribuir a transformar la cultura escolar.

Abstract



The objective of the article is to understand how the classroom practices of teachers in the I.E.D. Loma del Bálsamo based on actions of the Transformational Leadership, taking as a reference the approaches of Bass and Avolio (2006), Bolívar (2010), Leithwood (2009), Maureira (2013), among others. Methodologically, the Social Critical paradigm was assumed and the I-A strategy was applied. The results of the research showed that the teachers' practices were deficient and tense in the categories of teamwork, charisma, empowerment and communication, which generated a poor performance in their work. By applying an intervention plan with activities based on transformational leadership actions, a strong motivation was generated in the teachers, which led to changes in their praxis, new attitudes to help transform the school culture, as well as increase their individual and collective.

Palabras Claves: Liderazgo Transformacional, Práctica de aula, Estrategias de enseñanza, Comunidad educativa, Investigación-acción.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS



Según Bass y Avolio (2006), el líder transformacional a través de la influencia que ejerce en su interrelación con los demás miembros de la organización, estimula la praxis y con ello, los conduce a buscar los logros colectivos. En consecuencia, los seguidores de ese líder transformacional tienen la posibilidad de convertirse en líderes capaces de dirigirse, regularse, actualizarse y controlarse, conllevando un efecto multiplicador que no solo lo afecta a él, sino que propicia la transformación del colectivo institucional.

En ese orden de ideas, para Bass y Riggio (2006), el líder transformacional es proactivo, y se enfoca en estimular permanentemente la criticidad en sus seguidores, centrándose en alcanzar los propósitos prioritarios para el colectivo; de allí, que la creatividad le permite al líder transformacional ser responsable y dirigir sus esfuerzos al logro de los objetivos propuestos, teniendo siempre presente un nuevo horizonte, que debe vivirse sin temores, enfrentando y superando aquellos problemas que se presenten. Para esto el líder debe emplear su inteligencia y sabiduría, y no ceñirse a pensamientos convencionales, pues, su rol permite estimular y llenar de optimismo a sus pares desde la visión institucional.

Para él es clara la relevancia de fomentar el sentido de propósito y con esto logra la participación activa de sus seguidores. Este tipo de liderazgo con una visión de futuro, propende por el mejoramiento de los canales de comunicación, así como la confianza en las capacidades de cada uno de los integrantes de la empresa.



Igualmente, Conger y Riggio (2007), consideran que el líder transformacional a través de sus metas personales, carácter y comportamiento ejemplares, se convierte en un modelo para sus seguidores. Es decir, se hace apología al carisma del líder y como este tributa a que sus seguidores se vinculen con él emocionalmente y se sientan motivados a alcanzar una visión hasta cierto punto compartida, pues la empresa o escenario donde se ejecuta la interacción, habita un conglomerado humano que se movilizan desde un conjunto de propuestas proactivas. De allí entonces que Bass y Avolio (2006), añadan el enorme papel que cumple la ética en el liderazgo transformacional, esta se caracteriza por prácticas con altos estándares morales y éticos. El líder aquí es respetuoso de las normas en todos los ámbitos ya sea social, político, religioso, entre otros. Más aún, el líder transformacional construye confianza entre sus seguidores a partir del testimonio que da con su comportamiento, lo que le da credibilidad.

De igual forma, Leithwood, Mascall y Strauss (2009), agregan que este tipo de líder tiene una alta capacidad de adaptabilidad y es capaz de reorientar su acción respondiendo a los cambios del entorno, pero siendo coherente, lo que inspira aun mayor confianza y compromiso por parte de los integrantes de la empresa u organización.

Esta caracterización implica para el ámbito educativo, que la gestión institucional y liderazgo ha de articular la misión, visión y filosofía institucional, así como los valores que se promulgan en ella, en pro de las necesidades contextuales y actores.

Un docente poseedor de las características de un líder transformacional, debe demostrar carisma, ser creativo, mostrar interactividad con los demás, así como un comportamiento ético, manifestando una coherencia entre sus palabras y sus acciones, siendo todo esto muy necesario para la consecución de las metas de la institución educativa.

Aunado a las características anteriores, se encuentran los Factores del Liderazgo Transformacional, referidos a aquellos elementos que se necesitan para configurar un mejor desempeño dentro del contexto institucional, tales como la consideración Individual, la estimulación individual, la apología a la motivación e inspiración, de igual modo, la influencia idealizada y la tolerancia psicológica. Paralelamente, Bass y Riggio (2006), agregan que, el líder transformacional debe ser capaz de entender sus propios errores y superarlos, para así ejemplificar a sus seguidores, tratando sin dramas y tapujos situa-

ciones conflictivas, siendo tolerante y estimulando el sentido del humor para crear ambientes y climas laborales afectivos y amenos, que propicien el normal desarrollo de las actividades laborales. Más allá de tratar de evitar conflictos, que a ciencia cierta en grupos humanos no son excluyentes, el líder transformacional debe generar en sus seguidores altos niveles de tolerancia, que les permita comprenderse y comprender a los demás.

Es pertinente entonces plantear: ¿Cuáles son las características que subyacen en el plano de las relaciones de liderazgo a nivel de las instituciones de educación?



¿Será que las mismas se encuentran en la lógica de la obediencia pregonada por Foucault?, ¿Es el liderazgo transformacional una posibilidad de encuentro entre los actores de una comunidad educativa?

Las respuestas a estos interrogantes quizás partan de la lógica común, ya que parece haber un consenso generalizado con respecto a la necesidad de que las escuelas repiensen su quehacer y respondan de una mejor forma a las expectativas que plantea la sociedad.

En tal sentido, la reflexión sobre el papel del docente en la educación se vuelve pertinente, porque, sólo cuando haya docentes comprometidos con las instituciones además de un buen direccionamiento estratégico, éstas podrán repensarse, actualizarse y transformarse para lograr mejores resultados.

Pero, ¿cómo los docentes pueden ayudar a mejorar las instituciones? Bueno, a través de la racionalidad práctica, donde el maestro sea un investigador sobre su práctica, que le permita comprenderla y transformarla; que le permita actuar sobre sus actitudes, juicios y prácticas. Para esto es necesario generar “hacer las cosas”, que haya voluntad, saber y poder para hacerlo.

A partir de esta perspectiva, y de lo que se ha venido conceptualizando, es posible que surja la inquietud del por qué visionar el liderazgo transformacional como una estrategia para mejorar el quehacer del docente en aras de transformar la escuela. Es imprescindible mirar que en el caso de Colombia, se han venido dando un sinnúmero de reformas políticas en aras de mejorar las instituciones educativas para obtener mejores logros académicos en los niños y jóvenes del país, con planes de mediano y largo plazo.

En este sentido, plantea Elmore (1995b), citado por Bolívar (1998), que “seguramente los cambios estructurales en las escuelas se han realizado con la intención de producir cambios en la enseñanza y aprendizaje” (p.23). Es necesario para esto, que la transformación de la escuela tenga como prioridad, la transformación en el quehacer del aula, espacio prioritario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El liderazgo transformacional va de la mano con el paradigma de escuelas eficaces o inteligentes, y en este caso, es la estrategia que permite convertir a los profesores en líderes de la acción educativa a través de la motivación, de la formación permanente, de la subordinación de sus intereses a los de la institución, del trabajo en equipo, la riqueza pedagógica y didáctica.



3 MÉTODO

3.1 Paradigma

El paradigma de investigación es de corte Crítico Social, que Colás Bravo (1999) enmarca dentro del enfoque Cualitativo y lo llama Método Cualitativo de Investigación para el Cambio Social, el cual se fundamenta en la acción, la práctica y el cambio, la cual está dirigida, según Hernández-Sampieri (2014), “a comprender los fenómenos y explorarlos desde las percepciones de los participantes en su propio contexto” (p. 409).

3.2 Diseño de la Investigación

El diseño aplicado es el de la Investigación-Acción, que según Hernández Sampieri (2014) “aporta información que guía la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (p. 498).

3.3 Población y Participantes

Los participantes son cinco docentes de los 50 de la Institución Educativa Departamental Loma del Bálsamo, ubicada en el Corregimiento Loma del Bálsamo, Municipio de Algarrobo, Departamento del Magdalena.

3.4. Técnicas e Instrumentos

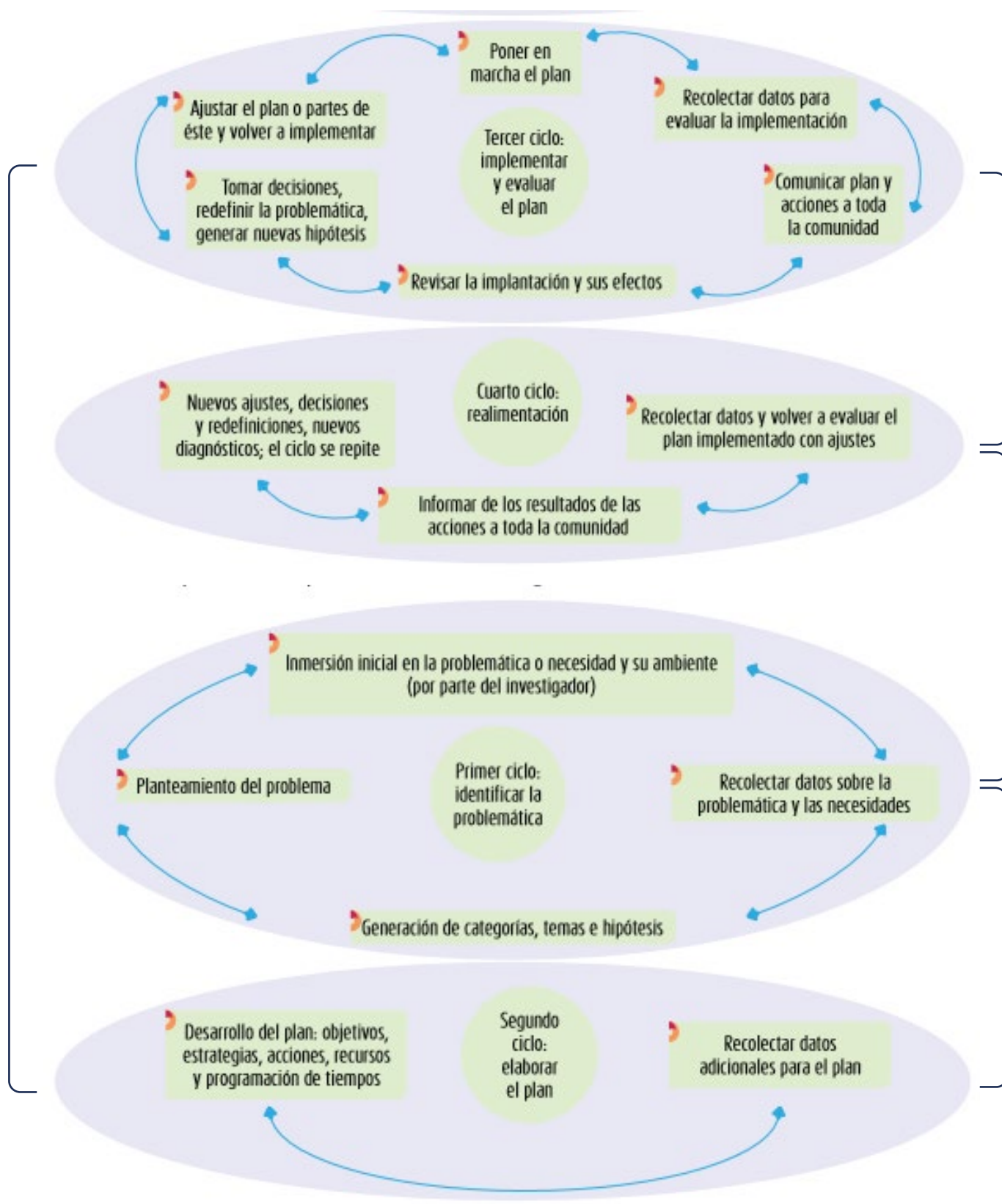
Para el proceso de recolección de información se utilizaron tres técnicas que de acuerdo a Hernández-Sampieri (2010) son propias de la I-A, como son la observación participante y no participante, el grupo de discusión y la entrevista semi-estructurada.



3.5 Procedimiento

El proceso se presenta en la Figura 1, que lo ilustra en un esquema con forma de “espiral” sucesiva de ciclos formulada por varios autores como Bartolomé, Pavlish y Pharris, Adams, Somekh, Sandín y León y Montero (citados por Hernández-Sampieri, 2014), así:

Figura 1



Nota. Dinámica de las fases en una Investigación-Acción. Tomado de Hernández-Sampieri (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill. p. 482

Tabla 1

Se plantean entonces cuatro ciclos de acuerdo a los objetivos específicos:

OBJETIVO	CICLO	ACCIONES
Caracterizar las prácticas de aula de los docentes y conjuntamente con los docentes focalizados, priorizar aquellas categorías que presentan más tensiones y bajos desempeños.	Establecimiento de la situación Problema	•Revisión Documental: PEI, PMI, mallas curriculares, actas, libros. •Caracterización de docentes respecto a su práctica de aula (rúbrica de observación). •Focalización de docentes (muestreo no probabilístico). •Organización del grupo de discusión. •Establecimiento de las subcategorías de la práctica de aula más relevantes de acuerdo al resultado de la caracterización, en el grupo de discusión. •Aplicación de la entrevista semiestructurada. •Análisis del resultado de la entrevista en el grupo de discusión
Elaborar un plan de acción conformado por actividades guiadas a partir del Liderazgo Transformacional, para mejorar las prácticas de aula de los docentes.	Elaboración del plan de acción	Se estructura en conjunto con el grupo de discusión, un plan de actividades fundamentado en acciones propias del Liderazgo Transformacional, que conlleven a mejorar aquellas categorías asociadas a la Práctica docente en el aula y que presentan mayores deficiencias.
Desarrollar las actividades que conforman el plan de acción, enfocadas a mejorar las categorías de la práctica de aula que presentaron más tensiones, a partir de las categorías del liderazgo transformacional.	Acción de Transformación	Desarrollar las actividades que conforman el plan de acción, siendo flexibles por posibles limitaciones de tiempo, lugar o factores personales y materiales.
Reflexionar en el grupo de discusión los resultados del plan de acción propuesto para mejorar las prácticas de aula de los docentes.	Reflexión	Se realiza una sesión con el grupo de discusión para reflexionar sobre los resultados de la implementación de las actividades aplicadas, valorar si fueron efectivas y lograron mejorar las prácticas de aula.

Nota: Elaboración propia

4 RESULTADOS

4.1 RÚBRICA DE OBSERVACIÓN

El parámetro para cada ítem de observación realizada, se hizo a través de la escala de medición de evaluación:

1. Por mejorar (No se observa la presencia del indicador), 2. Regular (Se evidencia un desarrollo incipiente del indicador) y 3. Bueno (Se observa cumplimiento del indicador) y cada indicador conlleva a reconocer acciones propias de la práctica docente.

El consolidado de la observación realizada a los 50 docentes de la Institución, en un lapso de tiempo de ocho meses, que incluyó además de la rúbrica descrita, revisión de actas e informes de las coordinaciones de la Institución y diálogos informales con estudiantes, fue la siguiente:

Tabla 2

ITEM	INDICADOR	PM	R	B
1	Comparte aprendizajes y recursos con los demás docentes de la Institución	11	24	15
2	Valora las contribuciones de los demás docentes en la toma de sus decisiones	12	26	12
3	Influye positivamente en el comportamiento de los demás, logrando que se comprometan con el logro de metas comunes	13	26	11
4	Promueve cambios que inducen al mejoramiento institucional	19	22	9
5	Demuestra esfuerzo y perseverancia en la consecución de sus logros, afrontando obstáculos y situaciones difíciles	17	20	13
6	Procura que sus estudiantes obtengan resultados de excelencia	12	23	15
7	Intercambia con empatía conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados	12	20	18
8	Demuestra habilidad social en la interacción profesional	9	20	21
9	Presenta un plan curricular organizado con la estructura propuesta por la Institución	14	25	11
10	Promueve la formación por competencias a través del desarrollo autónomo teniendo en cuenta los DBA y lineamientos curriculares	14	25	11
11	Implementa diversas estrategias para que los estudiantes alcancen los logros propuestos	15	21	14
12	Aplica el uso de las Tics como herramienta didáctica idónea, eficaz y motivante para los estudiantes	22	19	9
13	Interactúa con los estudiantes en un marco de armonía, respeto y desarrollo de competencias ciudadanas	13	15	22
14	Fomenta la participación activa de los estudiantes con actividades diversas y motivantes	19	22	9
15	Utiliza diversos tipos de pruebas para evaluar a los estudiantes y éstas concuerdan con las temáticas desarrolladas	12	26	12
16	Incentiva la autoevaluación como forma de verificación y retroalimentación del aprendizaje	15	27	8

Nota. PM= por mejorar; R= regular; B= bueno

Fuente: Elaboración propia

4.2 ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA APLICADA A DOCENTES FOCALIZADOS

Teniendo en cuenta, que por tratarse de información cualitativa, y que las respuestas a cada pregunta planteada, generó un espectro muy diverso entre ellas, se tabuló la información a partir de la convergencia o divergencia entre los conceptos dados por los docentes, resultantes de la mecánica propia de este tipo de entrevista. El consolidado de la entrevista por subcategoría fue el siguiente:

Tabla 3

Consolidado entrevista con relación a la Subcategoría Trabajo en Equipo

PREGUNTAS	DIVERGENCIA	CONVERGENCIA
¿Cómo describirías tus relaciones con los compañeros de trabajo?	0	5
¿Consideras que al trabajar en equipo potencias el logro de los Objetivos de la Institución?	0	5
¿Podrías mencionar alguno de los Objetivos?	0	5
¿Cuándo vas a tomar alguna decisión, tienes en cuenta las contribuciones de los demás?	3	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4

Consolidado de entrevista con relación a la Subcategoría Liderazgo / Empoderamiento

PREGUNTAS	DIVERGENCIA	CONVERGENCIA
¿De qué forma en las relaciones con los demás miembros de la Institución, ya sea estudiantes, directivos y docentes, y comunidad en general, transmites el horizonte institucional?	3	2
¿Con qué acciones reflejas la Misión y Visión de la Institución?	3	2
¿De qué forma induces a los demás para alcanzar objetivos comunes?	5	0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Consolidado de entrevista con relación a la Subcategoría

PREGUNTAS	DIVERGENCIA	CONVERGENCIA
¿Consideras que la disciplina ayuda a alcanzar altos niveles de calidad?	0	5
¿En tu quehacer docente qué acciones reflejan esa disciplina que conlleva a mejorar la calidad institucional?	0	5
¿Hay alguna dificultad para que tus alumnos alcancen la excelencia? Qué haces ante esto?	3	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Consolidado de entrevista con relación a la Subcategoría Comunicación / Clima escolar

PREGUNTAS	DIVERGENCIA	CONVERGENCIA
¿Cómo te consideras en la comunicación: un buen receptor o un buen emisor?	3	2
¿Crees que en este aspecto es importante la tolerancia y el manejo emocional? Por qué?	3	2
¿En una escala de 1 a 10 en qué nivel te colocas con relación a tu habilidad para interaccionar con los demás? Por qué?	3	2
¿Fomentas la participación activa de los estudiantes en tus clases? De qué forma lo haces?	0	5

Fuente: Elaboración propia

4.3 ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

A partir de los resultados de los instrumentos aplicados, el grupo de discusión procedió a elaborar un plan de acción, estructurado por actividades fundamentadas en las subcategorías del Liderazgo Transformacional más pertinentes, para mejorar las prácticas de aula de los docentes, que en este caso dejó claridad sobre las principales debilidades o tensiones de las prácticas de aula de los docentes en la I.E.D Loma del Bálsamo, y que subyacen en cuatro subcategorías, que son: trabajo en equipo, carisma, comunicación y clima escolar y, liderazgo y empoderamiento.

4.4 REFLEXIÓN SOBRE EL PLAN DE ACCIÓN

Reunido el grupo de discusión, se realizó la reflexión sobre el plan de acción ejecutado, a partir de cuatro interrogantes:

- ✓ ¿Qué incidencia ha tenido esta investigación para mí y para el grupo?
- ✓ ¿En qué hemos mejorado o cambiado?
- ✓ ¿Cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica y del entendimiento que poseemos de la misma?
- ✓ ¿Cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado?



5

DISCUSIÓN



Los resultados en la subcategoría Trabajo en equipo, reflejaron claramente una convergencia en las respuestas a los dos primeros interrogantes, ya que entre los docentes focalizados existen relaciones asertivas y en buenos términos, además consideraron que el trabajo mutuo y de apoyo, los conduce a obtener mejores desempeños en su propio trabajo, en el de los estudiantes, y en general, para toda la Institución. Sin embargo, en la caracterización de las prácticas de los docentes, se encontró que muy pocos mostraron acciones que reflejan un trabajo en equipo.

Esta divergencia entre lo que se observó en las prácticas docentes y la entrevista a los focalizados, muestra una incoherencia entre el concepto sobre el trabajo en equipo y la realidad de sus prácticas, y en general, en su desempeño dentro de la institución.

La situación descrita sobre la in-

teractividad de los docentes en la Institución objeto de estudio, es contraria a las características de los líderes transformacionales, quienes según Bass y Avolio (2006), siempre buscan la forma de interactuar y propenden por el crecimiento de todo el colectivo.

En la subcategoría Liderazgo / Empoderamiento, hubo divergencia en las respuestas de los encuestados, quienes al preguntarles sobre su conocimiento del horizonte institucional y la forma de manifestarlo en sus relaciones, se notó en sus respuestas un desconocimiento sobre el tema, que refleja una falta de empoderamiento y liderazgo. Además, coincide con el hallazgo encontrado en la caracterización de la práctica docente, donde se observó muy poca disposición para promover cambios que inducen al mejoramiento institucional y falta de compromiso para motivar a los demás a la consecución de metas comunes.

La situación descrita está muy alejada del planteamiento de Elmore (2008), quien considera que el verdadero liderazgo transformacional adquiere su valor, cuando se pone en práctica, cuando el líder, en este caso el docente, es capaz de cumplir con sus responsabilidades. Es una responsabilidad prioritaria para todo docente, conocer el norte hacia donde se dirige la Institución donde labora, porque es su faro, la luz que guía todo su que hacer.

El desconocimiento del horizonte institucional por parte de los docentes, se enmarca en una crisis ética, que se aleja aún más del criterio de Bass y Avolio (2006), para quienes la ética en el liderazgo transformacional se caracteriza por prácticas de altos estándares morales y éticos.

En la subcategoría carisma, se observó que los docentes permiten que acciones tradicionales como el manejo de la disciplina rígida, aún persistan en su quehacer en el aula, situación que afecta las relaciones con los estudiantes; coincidiendo esto con el resultado de la caracterización de la práctica de aula en sus ítem 6 y 7, donde sólo 15 docentes promovieron acciones tendientes a que sus estudiantes obtuviesen resultados de excelencia, y tan sólo 18 docentes, demostraron un alto nivel de empatía al momento de compartir conceptos e ideas a través de la escucha y de juicios bien fundamentados.

Lo anterior permite inferir, que algunas acciones de los docentes en la Institución Loma del Bálsamo, difieren de criterios y características propias de un líder transformacional, como es la orientación a las personas, la cual para Bass y Avolio (2006), permite responder a las nece-

sidades de sus seguidores, como alguien que se preocupa por ellos y está atento a salir en su ayuda cuando lo necesitan.

En la subcategoría comunicación y clima escolar, se observa que no existe un criterio unificado y positivo con relación a la comunicación entre los docentes, no solo entre el mismo establecimiento, sino entre ellos y los demás miembros de la comunidad, ya que, al responder que no tienen buenas características como receptores, es decir, que no son buenos escuchando, demuestran que no generan una buena ecuación comunicativa, y que su mayor fortaleza es la de ser emisores.

Uno de los factores del liderazgo transformacional que sustenta la necesidad de mejorar este aspecto, es la tolerancia psicológica, la cual, según Bass y Avolio (2006), se refiere al estímulo del líder hacia sus seguidores para aceptar la crítica de los demás. Para esto, el líder transformacional utiliza como recurso el sentido del humor para bajar las tensiones que se presentan muchas veces ante un conflicto, y que afectan hasta cierto punto, las relaciones humanas y laborales.

Se concluye el aparte de la discusión de los resultados de la entrevista aplicada, siguiendo a Coronel (2005), citado por Maureira y Rojas (2013), quien considera que darle una mirada al docente como líder, es una oportunidad para analizar e indagar sobre la situación del maestro en la escuela, a la promoción de la toma de decisiones compartidas y el trabajo en equipo, a las interrelaciones entre directivos y docentes, el desarrollo profesional del colectivo y la propia organización escolar.

Se continúa la discusión, dando una mirada a los resultados de la caracterización de la práctica de aula, en la cual, el aspecto relacionado a la planificación resultó ser uno de los más débiles. Es pertinente valorar aportes como el de Betancourth Naranjo (2013), quien en su investigación "La práctica docente y realidad en el aula", cita a Esquivel Campo y González Castro (2008), y definen la práctica docente como aquellas actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados



de enseñanza, para favorecer el aprendizaje de quienes tienen necesidades de formación.

La planificación es fundamental en el concepto de los autores, y es parte integral de las estrategias de enseñanza para Anijovich (2010), quien afirma que son aquellas decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Así mismo, Meirieu (2001) habla de “la reflexión estratégica”, que no es más que la acción de planificación de estrategias muy puntuales, para reconocer como se va a interactuar con los objetos de enseñanza.

En este sentido, complementa Anijovich (2010), cuando manifiesta que para acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es necesario que se generen ciclos de reflexión, praxis, revisión y modificación de las estrategias de enseñanza. Vemos así, que el maestro aprende primero a partir de una buena planificación, y luego, de la toma de buenas decisiones en su práctica de aula, para finalmente reflexionarla y ser capaz de construir nuevas intervenciones.

Con relación a los resultados del plan de acción desarrollado, y que se reflexionó en el seno del

grupo de discusión, se observó una gran satisfacción por parte de los docentes focalizados, quienes reconocieron ampliamente lo valioso de las actividades desarrolladas en beneficio no sólo de su quehacer, sino el de toda la institución, observándose aquí claramente la afirmación de Murillo (2006), cuando dice que una acción del liderazgo transformacional es conllevar a la transformación de la labor docente.

Los docentes consideran además que han mejorado en su trabajo de aula, el cual se dedican a planificar siguiendo los lineamientos curriculares y orientaciones institucionales, acción que no realizaban y que era quizás la causa de la improvisación y falta de orden en su trabajo, elementos éstos relevantes en la labor pedagógica del maestro para Anijovich (2010).

Además, manifestaron que tienen una nueva actitud, son más felices, dedicados, con ganas de hacer las cosas, y hasta han cambiado a nivel personal en sus relaciones con los demás y en su propia casa. Esto lo reflejan con una nueva actitud en su interacción con los estudiantes y compañeros de trabajo, que ha propiciado la generación de diversos proyectos de aula en las asignaturas que orientan y que han hecho de su labor, un espacio más agradable, ameno y productivo. Coherente todo esto con el concepto de Velásquez (2006) cuando afirma que el líder transformacional tiene una excelente interacción con sus seguidores.

Surge de la reflexión de los resultados del plan de acción, la necesidad de capacitar a los docentes en investigación educativa, manifestado esto ampliamente por todos los docentes en el grupo de discusión, ya que además de tener un alto número de docentes con profesiones distintas a la licenciatura, quienes desconocen totalmente este tema, también hay que tener en cuenta que hay otro grupo numeroso de docentes, que a pesar de tener años de experiencia, no se han actualizado y no aplican principios investigativos en su quehacer.





6 RECOMENDACIONES

El presente estudio es un referente para valorar el aporte de teorías como el Liderazgo Transformacional en la práctica docente, sustentado esto en Murillo (2006), cuando dice que una acción del liderazgo transformacional es conllevar a la transformación de la labor docente. Es pertinente generar en ellos, la necesidad de profundizar en investigación educativa como factor preponderante en el mejora-

miento de las prácticas de aula, el quehacer personal y del proceso educativo en general.

De igual forma, y siguiendo a Anijovich (2010) para acompañar el aprendizaje de los estudiantes, se hace relevante generar un ciclo de reflexión, praxis, revisión y hasta de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. De esta manera, el maes-

tro aprende a partir de la planificación, de la toma de decisiones, al momento de realizar la práctica educativa y por último al reflexionar sobre su propia praxis, es capaz de construir nuevas intervenciones.

Siguiendo estos lineamientos es posible una verdadera transformación en la praxis docente, para responder adecuadamente a los retos que plantea la educación.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2010). Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Bass, B. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1998). Transformational leadership: Industry, military, and educational impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, p. 9–32.
- Bass, B. y Avolio, B. (1994). Improving organisational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. y Avolio, B. (2006a). Manual for the multifactor leadership questionnaire. Consulting Psychologist Press. Palo Alto, California, EEUU.
- Bass, B. y Riggio, R. (2006b). Transformational leadership Mahwah. EEUU: Lawrence Erlbaum Associates, inc. Publishers.
- Betancourth N., C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula. *Revista Criterios*, 20(1), 101-118.
- Bolívar-Botía, A., (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, (3), 79-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Colás Bravo, P. y Otros. (1999). Metodología de Investigación en Psicopedagogía. España: McGraw-Hill.
- Conger, J. y Riggio, R. (2007). The practice of leadership. Developing the next generation of leaders. EEUU: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, (232), 471-490.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. Recuperado de: <http://www.oecd>.

org/edu/schoolleadership, <http://www.oecd.org/dataoecd/32/57/44375122.pdf>.

González, O. y Otros. (2013). Características del Liderazgo Transformacional presentes en un grupo de docentes universitarios. *Telos*, Vol. 15(3), 355-371.

Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. London: Editorial Springer.

Harris, A., (2008) "Distributed leadership: according to the evidence". *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Iss: 2, pp.172 – 188. Doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863253>

Hernández-Sampieri, Roberto (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss. T. (2009). *Distributed Leadership according to the evidence*. EEUU: Editorial Routledge Press.

Leithwood, K. (2009). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: una perspectiva del liderazgo. Santiago de Chile: Área de educación Fundación Chile.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, EAQ, 44 (4), 496-528. DOI: 10.1177/0013161X08321501

Leithwood, K. y Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Journal Educational Administration Quarterly*, (44), 529-561.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, DfES. Research Report 800. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/238717790_Successful_School_Leadership_What_It_s_and_How_It_Influences_Pupil_Learning

Maureira, Ó. y Rojas, A. (2013). Características del Liderazgo Transformacional en Docentes de Lenguaje y Comunicación en una Muestra de Establecimientos Escolares de Vulnerabilidad Social. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 115-127. Recuperado de: [en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596006>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173528596006) ISSN 0716-050X

Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2013). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, Vol. 36(146), 134-153. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/46033>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Informe resultado de Icse por instituciones educativas. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402>

Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), pp. 11-24. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.

Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico, (2009). La creación de ambientes para

una enseñanza eficaz: Primeros resultados TALIS [Teaching and Learning International Survey]. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). Improving school leadership. (Edición Castellana del vol. 1: Mejorar el liderazgo escolar) Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

Riggio, Ronald y Lee, Joshep. (2007). Emotional and Interpersonal Competencies and leader development. Human Resources Management Review, Vol. 17, No. 4. EEUU. 418-426