

Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora

Proyecto presentado en la
División de Educación para el Trabajo
Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de
Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo

Tatiana Chinchilla Araya

Campus Omar Dengo, Heredia, Julio, 2021

Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora

Proyecto presentado en la
División de Educación para el Trabajo
Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de
Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo

Tatiana Chinchilla Araya

Campus Omar Dengo, Heredia, Julio, 2021

**LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS PROFESORES DEL LICEO DE ALAJUELITA:
UNA PROPUESTA DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA PROMOCIÓN DE UNA
IDENTIDAD PROFESIONAL TRANSFORMADORA**

Tatiana Chinchilla Araya

APROBADO POR:

DIRECTORA TFG

MSc. Silvia Salas Soto

INVITADA

MSc. Evelyn Vargas Hernández

DIRECTORA

UNIDAD ACADÉMICA

M.Ed. Lidieth Montes Rodríguez

ANA LIDIETH
MONTES
RODRIGUEZ
(FIRMA)

Firmado digitalmente
por ANA LIDIETH
MONTES RODRIGUEZ
(FIRMA)
Fecha: 2021.08.13
15:00:06 -06'00'

COORDINADORA

MSc. Evelyn Chen Quesada

EVELYN CHEN
QUESADA
(FIRMA)

Firmado digitalmente
por EVELYN CHEN
QUESADA (FIRMA)
Fecha: 2021.08.13
14:21:11 -06'00'

Nota: dadas las condiciones de excepcionalidad generadas en atención al Decreto Ejecutivo 42227-MP.S emitido el 16 de marzo, por la Presidencia de la República y el Ministerio de Salud y con base en los siguientes comunicados generados por la gestión universitaria, la hoja de firmas contiene únicamente la firma digital de la persona directora de la Unidad Académica, y coordinadora del posgrado con base en el acuerdo UNA-CO-CIDE-ACUE- 214-2020.

Dedicatoria

A los profes de corazón.

Al Liceo de Alajuelita y todos sus líderes.

A la líder interna que motivó esta aventura.

A Lupe y Rónald, mis mayores inspiraciones.

A Abril, porque también me hacen feliz los atardeceres de verano.

Agradecimientos

Al Ser Supremo, por la entereza para empezar y concluir este nuevo proceso de maestría.

*A mis padres, indiscutibles líderes transformadores en mi vida, con su ejemplo de trabajo,
lucha y solidaridad.*

*A Carlos, mi esposo, mi compañero de vida, amor y luz en mis noches de trabajo académico
y apoyo incondicional en todos mis proyectos.*

*A mi profesora, Mag. Silvia Soto Salas, por toda su ayuda y gestión líder para concretar este
proyecto, mi respeto y admiración por su trabajo.*

*A la Dra. Damaris Madrigal López, por apoyarme académica, profesional y humanamente
durante tantos años, un ejemplo de vida.*

*A la Mag. Anabelle Sánchez Loaiza, directora del Liceo de Alajuelita, por su anuencia y
apoyo a este proyecto.*

A todos docentes del Liceo de Alajuelita, por su colaboración en este proyecto.

*A la vida, por esta oportunidad de crecer integral y académicamente, como persona y como
educadora.*

Resumen

La investigación *Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora* constituye un estudio que busca determinar las acciones oportunas para potenciar una identidad profesional docente que logre impactar realidades, desde el liderazgo pedagógico transformacional, de hecho se propone el concepto “identidad profesional”, la cual implica una identificación docente con su liderazgo pedagógico, el cual se busca que sea transformador de la realidad, en un contexto urbano en riesgo social como lo es comunidad de Alajuelita.

Se busca potenciar una gestión humana de los procesos socioeducativos en el liceo y entre los colaboradores docentes y administrativos, mediante un estudio de tipo acción-participativa. En esa dinámica se desarrollaron técnicas y métodos de investigación cualitativos, para conocer el entorno y su realidad frente a los temas propuestos. Asimismo, el fin fue construir una propuesta de gestión educativa que buscara apoyar

A partir de dicho estudio, el proyecto de gestión educativa propuesto se enfoca en establecer prácticas que mejoren algunas debilidades y oportunidades encontradas mediante la investigación, entre ellas la comunicación. Todo con el fin de procurar transformaciones concretas en la realidad del liceo, con base en un liderazgo pedagógico fundamentado en una identidad profesional docente capaz de transformar la realidad para bien de toda la comunidad educativa.

Tabla de contenidos

Capítulo I	1
Introducción	1
Justificación	1
Antecedentes	5
Problema de investigación	13
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Contexto educativo	16
Capítulo II	20
Marco Teórico	20
Liderazgo pedagógico transformacional	20
Identidad profesional docente	25
Gestión educativa de la identidad docente	35
Capítulo III	41
Marco metodológico	41
Tipo de investigación	41
Paradigma	41
Enfoque	42
Método de investigación	43
Fases de la investigación	45
Fase preparatoria	45
Fase de trabajo de campo	47
Fase analítica	49
Fase informativa	50
Población	51
Fuentes de investigación	51
Fuentes primarias	51
Fuentes secundarias	52

Técnicas e instrumentos de investigación	53
Categorías de análisis	55
Criterios de rigor para la investigación cualitativa	57
Diagrama de Gantt	61
Consideraciones éticas	63
Análisis	63
Categoría 1. Identidad profesional docente	64
Categoría 2. Liderazgo pedagógico	70
Categoría 3. Liderazgo transformacional	75
Categoría 4. Gestión educativa de la identidad profesional	80
Conclusiones y recomendaciones	84
Referencias bibliográficas	88
Anexos	101
Capítulo IV	110
Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma	110
Capítulo V	142
Estrategia para la validación del Proyecto para la Gestión y Liderazgo en la Educación	
Proyecto educativo “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”	142
Referencias bibliográficas	151
Anexos	153

Capítulo I

Introducción

Justificación

La identidad docente debe estudiarse en el área de Educación, en función de sus implicaciones en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autopercepción del educador, tanto en la vida cotidiana como en su contexto de aula debe comprenderse a fin de promover espacios educativos acordes con una sociedad enfocada hacia entornos dinámicos, expresivos, donde las habilidades para la vida trascienden el solo conocimiento de contenidos, pues lo relevante es su aplicación.

La identidad se considera inherente al ser humano. En términos generales, tiene que ver con aquellos elementos con los que las personas sienten afinidad, los cuales perciben como parte de sí mismos. De acuerdo con Calvo y Barba (2014), la identidad, además de ser un proceso propio, también tiene que ver con la relación con los otros partícipes de la sociedad, así esta percepción se complementa de forma constante, de manera tal que se instaura como un constructo social. Así, la identidad docente también se considera un constructo social, edificado por diversos puntos de vista personales, “gremiales” y socioculturales:

Según estas precisiones, la identidad docente se transforma de manera continua, tiene que ver con la definición que un docente elabora de sí mismo e implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse, ni reconocerse (Sayago, Chacón y Rojas, 2008, p. 554).

Específicamente con respecto a la identidad de los profesionales en Educación, existen ciertos aspectos importantes en relación con su estudio. Primero, las investigaciones sobre la identidad de los educadores permiten reconocer los factores influyentes en esta configuración y su impacto, tanto en la labor como en quienes la reciben y participan. Esos estudios muestran el valor de la identidad incluso desde que los docentes se encuentran en formación en las universidades, ya que permiten una visión integral del cómo empieza a configurarse y manifestarse la identidad profesional, de hecho Guzmán (2017) indica que

El estado del arte en esta materia viene demostrado que el desarrollo de la identidad docente, está influenciado por respuestas personales, sociales y cognitivas de los estudiantes de pedagogía, que implican un proceso continuo y dinámico sobre el sentido y la (re) interpretación de los propios valores y experiencias (p. 105).

La investigación en el ámbito docente, en términos de identidad profesional, significa un reconocimiento de la autopercepción de los educadores, en momentos donde la profesión atraviesa dinámicas humanas distintas. Estas crisis en realidad no son recientes, pues los educadores, por la dinámica de su labor, tienen muchas posibilidades de caer en situaciones conflictivas las cuales ponen en entredicho su quehacer, pues tal como indican Fariña, Arce y Suárez (2006, p. 2) “en este sentido, la literatura previa nos indica que uno de los colectivos de trabajadores considerados proclives al padecimiento de dicho trastorno sociolaboral lo constituyen los profesionales de la educación, conformando un objetivo focal de investigación”. Ahora bien, si se relaciona esa identidad gremial desde las nuevas corrientes como el liderazgo transformacional, es posible plantear estrategias que mitiguen tales circunstancias adversas y en contraparte, potencien el papel transformador de estos profesionales en sus comunidades educativas, lo anterior al considerar lo afirmado por Daft (2011), citado por Rojas, Vivas, Mota y Quiñones (2020), que aplica evidentemente al rol docente como influenciador: “El liderazgo es una relación donde los líderes y quienes los siguen, instan a realizar transformaciones que incidirán en cambios reales que se reflejan en los propósitos a seguir. Además, dentro de esa concepción transformadora del docente se motivan los aspectos básicos que estructuran el imaginario colectivo sobre el trabajo realizado por estos profesionales, pues

También, el liderazgo transformacional debe rescatar las obligaciones de los profesores para el cambio: los objetivos personales, las creencias del contexto y las creencias de las propias capacidades. Estas experiencias en escuelas primarias han generado cambios en los procesos de las concepciones de educación (Martínez, 2014, p. 9).

El investigar sobre la identidad de los profesores y su ejercicio desde un liderazgo pedagógico transformacional es preciso al existir pruebas de que a pesar de que esa labor es significativa para la sociedad, los cambios abruptos en muchos ámbitos sociales

relacionados con la educación han devenido en detrimento para ellos. En tiempos pasados esta profesión era vista como “noble”, pues el docente era la “fuente del conocimiento”, pero hoy, en tanto las percepciones han cambiado para bien del alumno, no se ha estudiado de forma concisa la actitud del maestro ante dichos cambios, en términos emocionales e identitarios, dentro de su labor de aula. Existen aspectos negativos que abarcan desde políticas públicas, las cuales los desvalorizan frente a estudiantes, padres de familia, entes administrativos e instituciones, hasta cambios socioculturales que evidencian una realidad distinta de valores familiares y personales, que determinan cómo se perciben al maestro y a la escuela en general:

Por otra parte, las evidencias de los informes internacionales muestran que las políticas de reforma educativa llevadas a cabo en muchos países han deteriorado las condiciones de trabajo de los docentes, produciendo desmoralización, abandono de la profesión, absentismo, teniendo todo esto un impacto negativo en la calidad de la educación ofrecida a los alumnos. (Marcelo, 2010, p.19).

Puede afirmarse que la figura del maestro ha cambiado, en términos de percepción social y en el mismo educador. Parte significativa de esa crisis tiene que ver también con las nuevas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales, si bien es cierto, permiten dinámicas más efectivas de clase, con experiencias más enriquecedoras y enfocadas en el alumno. Ya desde décadas atrás se promovía que el educador debía adecuarse a las exigencias que el siglo XXI le mostraría, tal como ya lo afirmaba Recio en 1995, al indicar que el docente estaba llamado a “inventar, a crear y a no seguir memorizando solo teoría y hechos. Debe prepararse para la autoformación, autoeducación, autogestión y autoevaluación” (p. 24).

No obstante, aunque estas ideas son positivas en cuanto al crecimiento cognitivo de los estudiantes, su desarrollo académico y personal; en diversos contextos esas situaciones han provocado una imagen del educador como “simple medio”, guía o facilitador en la construcción de conocimientos, conceptos que al no ser bien enfocados, trabajados o apreciados por los estudiantes, sus familias, así como los mismos docentes, han conllevado a una visión utilitarista de la labor del maestro, sustituable. En relación con lo anterior, Espinoza, Tinoco y Sánchez (2017), afirman que

...la figura del maestro está presente desde la Antigüedad, ha transitado por diversas etapas del desarrollo social adaptando sus funciones al contexto sociocultural de la época; en las últimas décadas caracterizadas por los adelantos científico-técnicos su rol ha cambiado pasando de centro a facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 51).

Así, es posible vislumbrar la afectación del trabajo educativo si el docente no se encuentra a gusto con su labor, en distintas esferas. En el caso de la identidad, cuando los docentes no se perciben, en términos sociales y personales, como trabajadores con roles valiosos dentro del acontecer humano, van menoscabando su accionar y debilitando el poder de transformación social del ámbito pedagógico, al punto de incluso afectarse psíquica y físicamente. Su disgusto debe abordarse y trabajarse desde la gestión educativa, porque tal como afirma Alvarado:

...no se puede descuidar su “malestar”, que en ocasiones se consolida en un proceso de enfermedad, pues afecta, directamente, la acción educativa. En breve, si la calidad de vida del docente se ve comprometida, también se compromete la salud de la escuela y las condiciones del producto que ésta entrega a la comunidad (Alvarado, 2009, p.2).

La calidad de vida evidentemente se ve afectada cuanto más se sienta presión en un trabajo. En la actualidad la cantidad de labores de los educadores han derivado en situaciones conflictivas, porque la figura del docente, en diferentes contextos, se ha configurado como un ente “solucionador de problemas”, los cuales no siempre le competen, sino que le corresponden a todo un sistema que no ha podido establecer soluciones idóneas para sus miembros más vulnerables: “Incluso los docentes en ocasiones se ven presionados a asumir responsabilidades con sus alumnos, derivadas de problemas en la estructura social, que ha generado débiles redes de apoyo para la intervención de problemas en la infancia” (Grace, 2013, p. 77).

Los docentes deben entonces desarrollar habilidades personales, las cuales les permitan enfrentarse a los cambios en Educación, de forma asertiva y con plena conciencia de su papel e importancia. Ese valor debe promoverse, porque de acuerdo con (Izarra, 2019: párr.9) “el trabajo docente se configura como un espacio complejo, inestable, signado

por múltiples cambios y demandas”. En ese orden de ideas, el rol del profesor se entiende en función de las responsabilidades asumidas con sus grupos de trabajo; al respecto, Chiappe y Cuesta (2013, p. 508) indican que

En su oficio, un educador pone en práctica diferentes habilidades como la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el manejo de la comunicación, el trabajo en equipo, entre otras. Ahora bien, no solo debe ponerlas en práctica sino también articularlas a diversas habilidades emocionales con el fin de enfrentar adecuadamente los desafíos cotidianos que ofrece su práctica, habituarse al contexto, prevenir la ansiedad, el estrés, etc.

Finalmente, el trabajo se justifica también con el hecho de que no existen investigaciones concretas en Costa Rica sobre la gestión educativa de la identidad docente en el área de secundaria. Por tal motivo, con la identificación de los referentes de identidad docente, el entendimiento de las configuraciones gremiales de esta identidad y el desarrollo de una propuesta de gestión, la cual propicie una identidad profesional acorde con parámetros positivos, de liderazgo e influencia para la movilidad social, es posible aportar a la educación costarricense, tanto a maestros como a alumnos:

En este caso concreto, resulta primordial que todas las personas profesionales de la educación que fluctúan en un mismo espacio y desarrollan su vocación docente estén liderados, coordinados, orientados y dinamizados por ciertas personalidades destacadas dentro de la organización (López, Fuentes y Moreno, 2018, p.2).

De esta manera, se entiende entonces que el trabajo además impacta directamente, como marco de referencia, a una administración más humana de los procesos educativos, la cual exhiba mayor preocupación por sus maestros, así como se preocupa por sus estudiantes y familias. Esto último por la idea de la relación triangular entre escuela, contexto y alumno.

Antecedentes

Se expone una revisión del escenario investigativo actual de los temas centrales del proyecto, con el objetivo de crear un marco de referencia contextual con respecto al abordaje académico realizado en las últimas décadas, a fin de orientar el trabajo de maneras

efectivas. Así, se establecerán las recientes corrientes analíticas sobre la identidad profesional de los educadores, los estudios actuales realizados en el tema, además de su tratamiento desde el liderazgo y la gestión educativa.

De acuerdo con la revisión hecha, no existen en Costa Rica estudios específicos de la identidad profesional de los docentes de Secundaria; en contraparte, se registraron en el nivel universitario y del tema de la identidad docente, de forma general, por tal razón se revisaron ante todo investigaciones extranjeras, las cuales enmarcan el abordaje actual de este tópico, como orientación, claramente con las contextualizaciones más oportunas. Existen estudios generales sobre el liderazgo transformacional desde la docencia, los cuales sirven como muestra del impacto significativo de tales corrientes líderes, además de que es posible relacionar aspectos de dichas concepciones con la identidad profesional del maestro y su proyección a la comunidad; así se encontraron artículos nacionales e internacionales sobre el tema del liderazgo transformacional, su gestión y pertinencia en el ámbito escolar, para la mejora integral del entorno socioeducativo. La exposición del material consultado se realizará de forma cronológica, para facilitar el entendimiento efectivo de los contextos de investigación.

El estudio de la identidad, en términos generales, es variado, porque existen corrientes psicológicas, sociológicas, antropológicas, educativas, etc., las cuales han procurado establecer las dinámicas e impactos significativos de la identidad en todos sus entornos; sin embargo, en general concuerdan en que la identidad consiste en la manera en que se perciben los seres humanos, tanto de forma intrínseca como en concordancia con los factores determinantes del entorno; en relación específica con la profesión docente, este hecho es medular porque afecta directamente la práctica educativa:

Las evidencias teóricas sostienen que la identidad profesional de un profesor incluye cuestiones relativas a la aprehensión o socialización de los valores profesionales y que estas incluyen el desarrollo de la concepción de sí mismo, como representativa o una forma de ejecución de una determinada profesión (Guzmán, 2017: 3).

Específicamente con respecto a la identidad profesional docente, se encontraron bastantes estudios relacionados con este tema. Los análisis fluctúan entre investigaciones con docentes en ejercicio, tanto de Primaria como de Secundaria, así como en otros niveles,

tales como los Estudios Superiores, en alumnos de Pedagogía, y también en docencia universitaria. Aparece un estudio de Domingo y Pérez (2005), el cual se ubicó en el nivel universitario, llamado “Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de Ciencias en la ESO”, el cual refiere al diseño y conclusiones de un análisis biográfico y narrativo realizado por la Universidad de Granada, en España, con estudiantes de la carrera de Educación Secundaria, en relación con la crisis de identidad producida por una reforma educativa en dicho país.

Durante 2008, Sayago, Chacón y Rojas publican una investigación titulada “construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”, en el contexto venezolano. Se estudiaron los imaginarios de identidad de los estudiantes de Educación General Básica (o Primaria), de acuerdo con su proceso de formación profesional y el momento en que dicho proceso se llevaba a cabo. Asimismo, Domingo y Barrero realizaron una investigación en 2012, publicada como “Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la Orientación y la Dirección”. El fin del análisis era determinar el trabajo de gestores educativos y orientadores para reestructurar la identidad profesional de los educadores de Secundaria, España, en un momento de fuertes cambios socioculturales.

Durante 2013, López publicó en México un documento llamado “Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial”, el cual expuso algunas características identitarias de docentes de preescolar, con lo cual encontró estereotipos y creencias sobre estas maestras iniciales. En 2014, Cerdas publicó un estudio llamado “La Identidad Profesional Docente: Un Estudio en el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica”, en el cual se estudió la conformación de la identidad como educadores de Filología Española, en dicha universidad, ante todo en términos de satisfacción y desempeño laboral. Ruiz (2014), por su lado, publicó el texto “Hacia una identidad profesional docente en la Universidad de Costa Rica”, en el cual trabajó sobre las gestiones en esa casa de estudios para asegurar la calidad de sus docentes, específicamente el impacto de estas disposiciones en la identidad de estos profesionales.

Bolívar, Domingo y Pérez (2014) publicaron otra investigación en 2014, titulada “Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España”, la cual describe también la crisis de identidad de los

profesionales en Educación en el nivel de Secundaria, a fin de reconstruir esta identidad desde discursos nuevos, en una sociedad globalizada. Estas investigaciones son significativas como base, en tanto el nivel donde fueron aplicadas, así como la importancia del tema para la investigación.

Existe una investigación de Cabrera (2015), la cual se llama “La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base”; se trata de un estudio muy puntual sobre la identidad profesional desarrollada por una docente de lengua extranjera en Perú, quien realiza su trabajo en contextos menos formales. Alfonso y Avedaño, por su parte, en 2016 exponen un trabajo cuantitativo titulado “La identidad docente de los profesores de Educación Media Superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas”, en México, el cual recoge los resultados de una investigación más amplia, en donde se estudia el porqué se entra en esta profesión, así como el estado de satisfacción de estos profesionales con su contexto de trabajo.

García, González y Martín (2016) investigaron sobre el impacto de los cursos finales de carrera o prácticas profesionales en la formación de la identidad de los profesionales españoles en Educación de la UNED (España), así como el afianzamiento o cambio de dicha de identidad, cuando ya estos jóvenes entran en el mundo laboral. El estudio fue titulado “Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de Educación Social”. También en 2016, Charris, Sandoval y Molano publican el artículo “Caracterización de la identidad profesional de educadores”, esto en el contexto colombiano, donde se analiza de forma mixta cómo se autoperciben los educadores en su contexto de trabajo, mediante talleres de *Body Mapping*.

Guzmán (2017) expuso en su tesis de doctorado, la cual se tituló “La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado”, los imaginarios construidos sobre su profesión por los estudiantes de Educación Primaria de dos universidades en España. Por su lado, Hernández (2017) realiza lo suyo en la misma línea, pero en México, con la investigación publicada “Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México”; se trata de un reporte cuantitativo

sobre la reimaginación del papel social de los docentes en dicho estado mexicano, así como su identidad, a la sombra de un cambio en las políticas educativas en ese país, lo cual ha implicado diferentes condiciones laborales, económicas y sociales para los educadores.

También en (2017), Jarauta expone un estudio llamado “La construcción de la identidad profesional del maestro de Primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona”, en donde la autora concluye, de nuevo en relación con lo revisado hasta ahora para el presente proyecto, en la importancia de las experiencias de los educadores durante su etapa de formación y cómo esta se va afianzando poco a poco durante su incorporación al sistema educativo.

Uno de los estudios relevantes encontrados, en términos de ubicación temporal, metodológica y estructural de las investigaciones actuales en identidad profesional, es el de Gajardo (2019); se trata de una publicación reciente titulada “Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio”. Este reporte permitió ubicar de forma certera las corrientes en boga para abarcar el tema, pues recoge una revisión de más de 20 artículos muy actuales, los cuales concluyen en categorizaciones útiles para este proyecto (identidad como una construcción diaria, importancia de la experiencia en la configuración de la identidad, impacto de la percepción social en la labor educativa, utilidad de compartir anécdotas laborales con colegas, entre otros).

Con respecto al tema de la gestión educativa de la identidad docente, se revisaron trabajos pertinentes, uno ellos es el documento peruano “Identidad docente y la gestión educativa en el nivel secundario de la Red Educativa 01 de la UGEL 06 – Vitarte, 2014”, una tesis de maestría de Luján y Ramírez, en la cual se expone la correlación entre la identidad y el trabajo de los gestores educativos en ese contexto específico. Asimismo, existe también un trabajo realizado en Colombia, por parte de Rico (2016): “La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia”, el cual abarca la necesidad de fomentar desde la gestión el papel de los procesos de formación docente de calidad, a fin de mejorar la enseñanza y aprendizaje, así como optimizar todos los demás trascurros administrativos.

Existe una tesis de maestría llamada *Relación entre el clima institucional y la gestión educativa en la Institución Educativa Patrón Apóstol Santiago del distrito de*

Lucanas, 2018, de Ramos, en Perú. En la investigación se estudia cualitativamente la influencia del clima institucional en la cultura organizacional de dicha institución. Por parte de la misma universidad, en 2016 Aponte expuso la tesis de maestría *La Identidad Profesional en la Labor Pedagógica en los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial de la Red 09 UGEL 06 del Distrito de Ate Vitarte, Lima. 2016* y Carhuanchó presentó también su tesis de maestría *Gestión educativa y competencia docente en el nivel secundario de la Institución Educativa N° 0051 Lurigancho - Chosica, 2016*; ambos trabajos recogen los resultados de investigación sobre la identidad profesional, así como el impacto de esta en dicha labor, en los contextos citados. También en Perú, Rosario publicó 2017 la tesis de posgrado *La gestión educativa y el desempeño docente de educación secundaria de la institución educativa Augusto B. Leguía, distrito Puente Piedra – Lima – 2016*. En el documento el autor realiza un trabajo descriptivo básico sobre el impacto de la gestión educativa en el desenvolvimiento de los profesores en el entorno descrito. Asimismo, en Argentina, se publicó un documento llamado “Reforma a la gestión educativa e identidad profesional de los docentes en Argentina: Estudio de un caso”, por parte de Freytes (2002). El estudio abarcaba las transformaciones en la identidad docente de Primaria, en relación con una reforma educativa de dicho país.

Con respecto al tema del liderazgo y la gestión educativa de este, se registró el texto de Bolívar (2010): un artículo denominado “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”, el cual constituye una base para comprender el impacto de las reformas políticas en los procesos de gestión educativa, así como el diseño de los directores para mejorar los ambientes educativos. Tapia, Becerra, Masilla y Saavedra (2011) publicaron “Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables”, cuyo fin fue establecer cualitativa y descriptivamente, mediante grupos focales con educadores y administrativos, las categorizaciones relevantes de los gestores del liderazgo en la Educación Media, en contextos de exclusión social, en Chile. Asimismo, existe el estudio de Gorrochotegui (2011) “Liderazgo educativo y sus competencias. Una propuesta de formación docente”, el cual expone los resultados de una investigación para determinar las habilidades necesarias para los educadores, a fin de liderar procesos de aprendizaje efectivos y aprovechables para su profesión. López, Fuentes y Moreno (2018), por su parte, publicaron un estudio en el contexto español “El liderazgo efectivo en los

centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes”, investigación que expone las percepciones docentes sobre el valor del liderazgo cooperativo en la Ciudad de Ceuta, mediante cuestionarios y estudios descriptivos.

En cuanto a la relación entre la gestión educativa y el papel del liderazgo pedagógico transformacional, Meza y Flores realizaron un análisis en 2014 sobre los rasgos líderes específicos de los docentes en un institución educativa, donde fue relevante conocer sobre el valor de la antigüedad en el centro y las posibilidades que tal hecho permite a los maestros para ejercerlo; el contexto es México y el documento se llama “El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado”. Asimismo, existe un estudio de Cabrera (2017), denominado “Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos”, el cual revisa el avance paulatino de prácticas organizativas escolares con liderazgo más participativos, de orden transformacional, esto en España, así como el valor de tales aspectos en el desarrollo de una visión de mejora de la gestión escolar.

Martínez (2014) registra en 2014 el documento “El liderazgo transformacional en una institución educativa pública”, en donde se establece la clara influencia que los directivos escolares tienen sobre sus colaboradores docentes mediante dinámicas de liderazgo transformacional. Lo anterior en el contexto peruano de una institución pública de la UGEL 07. Dentro de esas características del líder transformacional, identificadas por los mismos educadores, se aprecian la estimulación y motivación que este directivo ejerce a través de su posición, así como los aspectos positivos que su labor ha conllevado a la escuela. Ganga, Villegas, Pedraja y Rodríguez publicaron en 2016 un estudio llamado “Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: el caso de un colegio en el norte de Chile”. Se trata de un documento donde se analizan nuevas prácticas de liderazgo transformacional en un centro educativo, en donde la colaboración y el trabajo conjunto de los docentes impactan directamente en la motivación y ambiente organizacional. Por su parte, Maureira (2017) publicó un estudio denominado “Prácticas de liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más significativos”. En el análisis se revisan los enfoques líderes que la Escuela ha ido adoptando a lo largo de 30 años, a la luz de su evolución conceptual y práctica. El autor demuestra cómo a poco a poco a los liderazgos clásicos, verticales y con

frecuencia transaccionales, se les ha ido agregando características más participativas y de cooperación entre los miembros de la comunidad educativa.

Existe un estudio costarricense, de García y Cerdas (2019), el cual se denomina “Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas”. Los autores analizaron los estilos de liderazgo de 126 directores de centros, en donde encontraron liderazgos de diferentes tipos, al ser el transformacional el más frecuente, así como a recomendación puntual de que sea este el dinamizador de prácticas educativas que logren potenciar la identidad de centro educativo, así como de los docentes con su labor. Los mismos autores publicaron también en 2020 un documento llamado “Estilos de liderazgo en centros educativos de Heredia: un estudio comparativo entre el colectivo directivo y docente”, en el cual el tema es parecido al anterior; no obstante, se revisan las características de esos liderazgos presentes desde un enfoque que permite comparar autopercepciones de la comunidad educativa con respecto a esto temas y su papel.

Existen suficientes bases académicas para orientar el presente estudio hacia metas innovadoras, aunque el tema de la identidad docente, el liderazgo transformacional en la Escuela y su gestión esté muy abarcado, pues en el país no existen estudios específicos sobre esa identidad de líder docente transformacional en maestros de Enseñanza Media, mientras que en otros países latinoamericanos aparecen estudios en todos los niveles educativos existentes. En el caso de Costa Rica, los estudios son pocos, en relación con otros contextos cercanos y abarcan el nivel universitario, esto con respecto a la identidad, mientras que en la gestión educativa del liderazgo y el liderazgo transformacional sí existen estudios (por el tema de los directores educativos, quienes han propuesto análisis en dicha línea); es relevante conocer esta falencia investigativa, para establecer líneas de acción claras con respecto a la gestión de la identidad de los educadores de Secundaria, desde el liderazgo, tal como se plantea en esta propuesta de investigación.

Problema de investigación

Los cambios socioculturales impactan las formas de ver o percibir la realidad, a partir de los avances tecnológicos y la globalización. La aparición de nuevos paradigmas, así como el desgaste de los anteriores conllevan a una configuración identitaria cambiante y compleja, en términos colectivos como personales, en todos los ámbitos. Los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje no escapan a dichas reestructuraciones; en el caso de los docentes, dichas situaciones han impactado en la construcción y desarrollo de su identidad profesional.

El estudio de la identidad debe abordarse desde parámetros que la asuman como proceso constante, no estático y afectado tanto por las situaciones internas como externas a la persona. Así, Gajardo (2019: 80) afirma que “El concepto de identidad se vislumbra como una construcción individual y dinámica, resultado de diversos procesos de socialización respecto a un contexto sociohistórico”. Por tal motivo, al distinguir una sociedad de quiebres ideológicos, es posible tomar en cuenta la influencia en la Educación, de la cual se afirma que “las diferentes investigaciones ubican a los profesores entre los grupos de más alto riesgo de desgaste profesional” (Grace, 2013: 79).

Parte de los conflictos enfrentados en la actualidad en el ámbito educativo tienen que ver específicamente con una gestión que poco a poco ha deshumanizado la labor docente. La gestión de la enseñanza se ha orientado al cumplimiento de estándares de calidad y parámetros preestablecidos, los cuales responden a cifras; no obstante, han obviado el factor humano de la profesión y del profesional, por tanto, impactado directamente en la construcción personal y colectiva de la identidad docente. La visión utilitarista de los centros educativos y sus miembros influencia directamente el desempeño de todos los partícipes, así como el desarrollo personal de profesores y educandos. Lo anterior debe valorarse en función de la responsabilidad de los educadores en el avance de la sociedad, en relación con su contexto, pues la Educación “actualiza estas condiciones humanas al implicar con ello valores educativos fundamentales, que deben surgir de la bondad y sabiduría de los educadores y reciprocarse en los educandos” (Castillo, 2010: 905).

Si las condiciones no son óptimas y además sus miembros no son liderados desde perspectivas humanistas, los procesos socioeducativos dejan de ser mecanismos para

formar ciudadanos y simplemente abarcan la alfabetización y transmisión acrítica de contenidos. En este sentido, es necesaria una gestión educativa que explote, desde las herramientas del liderazgo, una reconstrucción de la identidad profesional del educador, a fin de promover mejores prácticas educativas en el nivel integral de la institución, de forma que, tal como lo indica el mismo autor, la enseñanza se convierta en “un proceso de desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo, al considerar las dimensiones humanas en una perspectiva holística” (Castillo, 2010: 905).

El problema de investigación planteado tiene que ver con la configuración actual de la identidad profesional docente, al tomar como base un contexto costarricense dinámico, en medio de todos los cambios sociales y culturales producidos en el mundo. Hoy, se percibe a los educadores desde valores, puntos de vistas u opiniones muy diferentes a las de hace unas décadas; si bien dichas orientaciones nuevas son esperables en una sociedad más alfabetizada, conocedora de sus derechos, también han tenido consecuencias negativas en la manera en que se perciben los mismos profesionales en Educación, quienes en muchos ámbitos de su labor distinguen alejamiento del ente organizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso el Ministerio de Educación Pública. En relación con lo anterior, Grace (2013) señala que

Actualmente, se observa desde la sociedad una crítica fundada en la existencia de una verdadera dicotomía entre el rol ideal del docente y el que efectivamente cumple, o mirado desde otra perspectiva, entre el nuevo rol que debe asumir y el tradicional que desarrolla en el presente (p. 79)

Existen diversas causas que afectan negativamente la identidad profesional, una de ellas, por ejemplo, tiene que ver con el exceso de trabajo el cual los docentes deben cumplir. El llenado de papeles, trámites, permisos y procesos burocráticos han ido poco a poco restando el tiempo que verdaderamente se puede dedicar a las lecciones como tal, por eso muchos educadores con exceso laboral, dentro de un sistema en el cual prima la burocracia, antes que el mismo trabajador, pues incluso la selección del personal influye en tales apreciaciones. Este hecho conlleva a una situación compleja: muchos docentes perciben que aunque se cumplan tales labores administrativas, estas no representan seguridad de ser apoyados, beneficiados o defendidos por su organización en caso de un

conflicto administrativo con compañeros, jefes, padres de familia o estudiantes.

Tales hechos conllevan una configuración negativa de la identidad profesional del educador, en donde existen desde afectaciones de salud hasta conflictos laborales. La indiferencia de muchos docentes ante el fracaso escolar es producida por los constantes cambios en evaluación y aplicación de la disciplina en las aulas, en donde el criterio del educador es ignorado, a pesar de ser quien puede constatar como fuente primaria el contexto socioeducativo enfrentado en la actualidad.

El problema de investigación es el siguiente: ¿Cómo desarrollar liderazgo pedagógico en profesores del Liceo de Alajuelita para promover una identidad profesional transformadora?

Objetivo general

- Desarrollar liderazgo pedagógico en profesores del Liceo de Alajuelita para la promoción de una identidad profesional transformadora.

Objetivos específicos

1. Dilucidar las características de liderazgo pedagógico y su impacto en la identidad profesional de los docentes del Liceo de Alajuelita.
2. Establecer el liderazgo pedagógico requerido para potenciar una identidad profesional transformadora en los educadores del Liceo de Alajuelita.
3. Construir una propuesta de gestión en liderazgo pedagógico para la promoción de una identidad profesional transformadora en los profesores.

La investigadora, al contar con el conocimiento sobre el contexto real y los procesos institucionales del colegio en el nivel administrativo y docente, puede potenciar los enlaces para cumplir estos objetivos en la medida que gestione oportunamente los enlaces con los directivos, a fin de contar con su disposición para ejecutar tanto la investigación como la propuesta de ella surja.

Contexto educativo

El trabajo se llevará a cabo en el Liceo de Alajuelita. Es una institución localizada en el distrito de San Felipe, en Alajuelita, cantón 10 de la provincia de San José. Esta zona es una ciudad muy importante de la capital costarricense, la cual se fundó en 1909, sus límites son el cantón Central de San José (al norte), Escazú (oeste), Acosta (al sur) y Aserrí y Desamparados (al este).

Alajuelita es una zona montañosa, con actividades como la agricultura y ganadería. Ha sido de importancia cultural e histórica en el país, por diferentes actividades, tales como sus fiestas patronales, en honor a Santo Cristo de Esquipulas, ser uno de los lugares más emblemáticos de producción del “chinchiví” (bebida a base de la caña de azúcar), además de contar con sitios significativos como La Cruz, en el cerro San Miguel. En las últimas décadas se ha caracterizado, lamentablemente, por ser foco de un crecimiento de la delincuencia, producto de la sumatoria de diferentes situaciones socioeconómicas y culturales negativas, las cuales han afectado a sus habitantes, con la conformación de barrios conflictivos, venta de drogas y prostitución, los cuales también fomentan los estereotipos de los “barrios del sur” de la capital costarricense. De acuerdo con el Índice de Desarrollo Cantonal (IDC) de 2012, el cantón ocupaba último lugar en estos parámetros y se ubicaba en el puesto 73 del Índice de Desarrollo Humano de 2014, de 81 cantones del país. El alcalde del lugar, en entrevista a al diario *La Nación* informaba que “Somos un cantón sin oportunidades para miles que jóvenes que no trabajan ni estudian. Estamos produciendo delincuentes. Aquí vienen todos los flagelos. Vienen el distribuidor de droga, el robacarros a reclutar, el proxeneta a llevarse menores para prostituirlos” (Murillo, 2012: párr.4). En esa misma entrevista, el alcalde afirmaba también que “el 80 % de la población de Alajuelita recibe asistencia social”. Así estamos después de que el Gobierno en los años 70 decidió instalar aquí a cientos de familias reubicadas de todo lado del país y de fuera, sin crear las condiciones” (Murillo, 2012: párr.7). Esto a pesar de ser unas de las zonas de mayor concentración de habitantes del centro del país y con mucho potencial para el desarrollo, en diferentes ámbitos.

El Liceo de Alajuelita es una institución pública que pertenece al Circuito Escolar 06 de la Dirección Regional de Educación San José Central, del Ministerio de Educación Pública (MEP). El liceo fue fundado en 1973, después de la promulgación del decreto de

creación de un colegio en dicho cantón, del 24 de noviembre de 1972. La institución vela por el cumplimiento de los programas de estudio propuestos por el MEP en el III Ciclo y en la Educación Diversificada, así como Educación Especial. Corresponde a una Dirección 5, pues cuenta con más de 1500 estudiantes en 2020, además de cerca de 95 profesores de las diferentes asignaturas, en una proporción equilibrada en cuanto a hombres y mujeres (45 mujeres y 50 hombres, a abril de 2020). También de acuerdo con la circular de inicio de curso lectivo 2020 (Plan de Trabajo) la misión, la visión y sus valores son los siguientes:

- Misión institucional

“Contribuir a formar ciudadanos íntegros, con valores y conocimientos académicos que les permitan ser conscientes, reflexivos y críticos de sus deberes y derechos, de manera que forjen un futuro satisfactorio para sí mismos y para la sociedad costarricense”.

- Visión

Ser una comunidad educativa líder que genere y promueva actos de socialización y proyección para fortalecer sus valores y conocimientos que le permitirán afrontar los retos que la vida le demande.

- Valores

Respeto, orden, honor, estudio, disciplina, paz, tolerancia, responsabilidad, perseverancia, solidaridad y libertad.

Con respecto a su sistema organizacional y administrativo, en términos generales, la institución y su directora se adscriben a lo dispuesto por el MEP, mediante sus Direcciones Regionales, y Supervisiones. En el nivel institucional, la máxima autoridad reside en la figura de la directora, quien coordina aspectos de presupuesto y logística en el centro Educativo con la Junta Administrativa, conformada por los padres de familia. Existen también diferentes comités (Evaluación, Apoyo, Comedor, Gestión de Riesgo) de acuerdo con lo dictaminado por el MEP, los cuales se encargan de organizar las diversas actividades propuestas en las fechas establecidas. Asimismo, la disciplina se ordena a partir del *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*, así como un *Reglamento Interno del Liceo de Alajuelita*, el cual contextualiza la normativa oficial para la comunidad educativa. El orden jerárquico de la administración es el siguiente:



Figura 1. Organigrama Liceo de Alajuelita

Fuente: elaboración propia, con base en consulta a la Directora del Liceo. 2020.

En relación con el espacio físico, el liceo cuenta con siete pabellones de aulas, divididas en cinco de materias regulares y dos de Artes Industriales y Educación para la vida cotidiana, la Dirección y Sala de profesores, un comedor, dos parqueos, una biblioteca, dos laboratorios de Informática, una soda y un gimnasio, el cual se encuentra cerrado por orden del Ministerio de Salud Pública. Cuenta con acceso a Internet en su biblioteca; no obstante, en las aulas este recurso no está disponible, lo cual dificulta el trabajo con las TIC. Los docentes y otros funcionarios están adscritos, en su mayoría, a sindicatos, como ANDE, APSE y SEC.

En el colegio, por la situación social complicada que vive la comunidad, es común

encontrar cierta resistencia a las normas establecidas, así respuestas inadecuadas a la autoridad representada por los docentes y administrativos, tanto de estudiantes como de los padres de familia y encargados; por tal razón, se motiva mucho y se insiste en el respeto. Se reitera constantemente la importancia de las normas de convivencia entre pares y con los adultos, por tal motivo, a pesar del contexto difícil que los estudiantes viven cotidianamente, en realidad tienen una conducta manejable, la cual debe seguir motivándose cada día, por parte de toda la comunidad educativa.

El liderazgo que se ejerce es muy apegado al modelo transaccional, en tanto los alumnos cumplen un rol y los docentes “recompensan” esas acciones o las castigan. En el caso de la relaciones con la Dirección, el tipo de liderazgo es muy parecido, la directora es una persona accesible, quien suele preocuparse por sus colaboradores, además de procurar un espacio de trabajo agradable. Existen líderes negativos también, tanto en el área docente, como administrativa, quienes fomentan ciertas actitudes propias de las culturas organizacionales poco efectivas (“chismes”, cierta discriminación de compañeros, sin proactividad ni la iniciativa para dinámicas más eficientes de trabajo, crítica destructiva constante, entre otras). Claramente, también se pueden encontrar ciertas excepciones, pues hay docentes bastante comprometidos con su labor, en diversas materias, un ejemplo es el trabajo realizado en el pabellón de Educación Especial, así como la labor de Orientación, Psicología y las clases Guía.

Capítulo II

Marco Teórico

En este capítulo se exponen los conceptos necesarios para comprender la base teórica del proyecto. Se describen los postulados más significativos, en relación con el tema trabajado, a saber: el liderazgo pedagógico, la identidad profesional docente, el abordaje institucional de un liderazgo transformacional y los postulados desde donde se establece el proyecto en cuanto a la gestión educativa. El fin es identificar las orientaciones teóricas que guiarán la investigación, en tanto las diferentes corrientes académicas existentes con respecto al objeto de investigación, y los parámetros escogidos para concretar el trabajo.

Liderazgo pedagógico transformacional

El liderazgo es un aspecto que actualmente ha tomado relevancia en distintos escenarios de la vida en sociedad, en relación con las necesidades de guiar procesos, entes e incluso personas para determinados fines. En el caso de la labor educativa, dichas habilidades toman valor en la medida en que pueden contribuir a mejorar los procesos educativos, en los diferentes espacios asociados con las prácticas de enseñanza, así como su institucionalidad. De esta manera, las capacidades que le permiten a un ser humano establecerse como un líder se delimitan en el marco pedagógico como herramientas para el bienestar social, desde un avance individual de quienes conforman el sistema educativo hasta aptitudes y actitudes que son capaces de influir en todo el entorno (docentes, alumnos y comunidad), para alcanzar las metas planteadas. Con respecto a esto, se afirma que es una tendencia innovadora: “el liderazgo pedagógico, acreditado por la investigación empírica como el más efectivo en materia de rendimiento escolar y de sistemas educativos, es expresión de los nuevos paradigmas de educación y escuela. (Contreras, 2016, p. 236)

La importancia del liderazgo en la escuela es un tema relativamente actual. Si bien desde el siglo XX se viene conceptualizando el liderazgo desde diferentes enfoques, la óptica concernida al proceso en el cual un líder procura el “bienestar común” se constituye como un cambio sustancial en el paradigma preconcebido por las teorías clásicas sobre la perspectiva del “jefe”. Hoy se concibe esa posición con un medio para optimizar el sistema y que a su vez de este se originen más líderes, pues “la tendencia actual del liderazgo se

centra en la coexistencia de diversos perfiles de personas destacadas sobre los demás por sus cualidades y destrezas significativas que los diferencian del resto de docentes que integran el claustro” (López, Fuentes y Moreno 2018, p. 3). De acuerdo con esto último, el cambio de dicha se visión también se justifica, de acuerdo con Sánchez (2011, p. 64), citado por López, Fuentes y Moreno (2018), porque “los líderes son capaces de transformar y concebir cada problema en el camino como un nuevo reto y oportunidad para marcar la diferencia con otros grupos de trabajo” (p.3); no existe un interés único en producir o cumplir objetivos predeterminados por el sistema, sino una lucha constante por la mejora integral propia y de todos aquellos partícipes del trascurso socioeducativo. Según lo anterior, se justifica desde las políticas educativas la visión hacia un liderazgo efectivo en la educación, pues

Todo esto ha contribuido a que la dirección pedagógica de los centros educativos se esté constituyendo, a nivel internacional y nacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, al tiempo que en una prioridad de las agendas de las políticas educativas (Bolívar, 2010: párr.17).

En el caso del sistema escolar, la visión del liderazgo en el equipo institucional se ordena desde nuevos parámetros ideológicos, donde docentes y directivos se visualizan tanto en su labor académica como “humana”, en donde los líderes pedagógicos deben enfocar hoy su labor “en la mejora continua y a ser conceptualizado como un fenómeno organizacional en el que se recurre a estructuras horizontales y a principios de distribución entre diversos actores y roles para enfrentar dilemas y retos de complejidad creciente” (Contreras, 2016: 240), lo anterior dentro de un contexto sociocultural el cual implica un aprendizaje integrador; de esta manera, Contreras (2016) también indica que

el interés por el tema de liderazgo, habilidades y eficacia directiva en las escuelas nace en el marco de la investigación sobre liderazgo en general y sobre efectividad escolar, pero se cristaliza y profundiza en trabajos más autónomos, recién hacia finales del último siglo (p. 236).

Existen diferentes posiciones sobre liderazgo pedagógico, su desarrollo, ejecución e impacto en los centros de enseñanza. Implica una influencia en distintos niveles del sistema educativo; abarca desde la administración hasta el trabajo de aula, desde el planteamiento curricular hasta la relación con la comunidad; el liderazgo de tipo pedagógico “desempeña

un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Anderson, 2010, citado por Rodríguez (2011, p. 257). Un ejemplo en donde esas características se aprecian es el trabajo ejercido por los profesores en su entorno, los cuales pueden ser colaborativos, colectivos o coordinados, todos con sus características específicas pero con una misma visión de “metas en común” (Spillane, Camburn y Parejo, (2009), p. 92, citados por López, Fuentes y Moreno, (2018), p. 4). Así, es posible afirmar que el liderazgo escolar se beneficia integralmente cuando existe una labor pedagógica que considere el trabajo en equipo y la cooperación, armoniosa y con sinergia, de los educadores y otros partícipes del proceso socioeducativo, tal como lo afirman Balda y Guzmán (2015) “el liderazgo educativo se ve fortalecido con el trabajo colaborativo mediante una continua generación y renovación de ideas y metodologías, enriquecimiento en conocimientos y crecimiento en valores (p. 111).

El liderazgo pedagógico promueve espacios educacionales más reflexivos, dinámicos y acordes con una realidad en donde el individualismo laboral ya no es visto de la misma manera que décadas atrás, de forma tal que mediante el trabajo conjunto es factible concretar objetivos que trascienden lo burocrático. Los fines contendrían así realmente las misiones y visiones más profundas de los centros educativos, como potenciadores de ciudadanos integrales (social, académica, emocional y cognitivamente), para convivir con sus pares; tal como se afirma en la siguiente cita, se convierten en mejores espacios de aprendizajes:

Estos líderes funcionales, orientados en lo pedagógico, tienen su impacto real y efectivo tanto en el cuerpo de profesores como en los alumnos y alumnas de los centros educativos; la visión académica identifica el liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que inciden en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008) (Rodríguez, 2011, p. 255 y 256).

Desde los puntos de vista destacados, el líder pedagógico se establece como una figura que orienta, guía y promueve el cambio desde diferentes esferas. No se trata de un trabajo netamente directivo, en donde la figura tradicional de aquel que “lidera” solo e impone su visión de mundo, sino que el entorno promueve la aparición de diferentes líderes

que colaboran con una meta colectiva. Esa meta o producto va a representar no solo la institución o a la persona con mayor cargo administrativo, sino a todos los partícipes en el proceso, desde una visión horizontal de la efectividad y motivación, porque se procura socializar objetivos “de carácter ético - moral de lo que se espera inculcar a los alumnos; así como valores, creencias, y conductas ideales que deben valorizar y demostrar no solamente los estudiantes sino que también los adultos que trabajan en la escuela” (Anderson, 2010, párr. 24). Los líderes utilizan sus habilidades para contextualizar sus conocimientos y habilidades, para orientar a otros en la toma de decisiones las cuales benefician el trabajo, desde lo técnico y lo pedagógico, tal como lo afirma Rodríguez (2011) “el líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación” (p. 257). Ese producto además trasciende lo académico, porque

Por otro lado, la experiencia de sistemas educativos exitosos sitúa al liderazgo escolar como segundo factor de influencia en los aprendizajes. Tales sistemas presentan una cultura de liderazgo organizacional y una administración escolar enfocada y comprometida con el aprendizaje y el alumno, teniendo como fin último objetivos pedagógicos (Contreras, 2016, p. 235).

Además del liderazgo pedagógico del directivo, en el caso específico del liderazgo docente, implica entonces un entendimiento global de su entorno, para aplicar estrategias que involucren a toda la comunidad educativa en el cumplimiento y disfrute de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo indican González, Palomares, López y Gento (2019, p. 11), este liderazgo implica también un trabajo dual, en donde se establecen la labor de aula y de contexto. En esa visión, Bernal e Ibarrola (2015, p. 62), citados por González, Palomares, López y Gento (2019, p. 11) indican que

...el liderazgo docente es el proceso ‘por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de los nuevos enfoques del liderazgo, uno de los estudiados en las últimas décadas es el liderazgo transformacional. Esta perspectiva implica un líder más consciente de la necesidad de influir en otros, tanto racional como emocionalmente, a fin de promover cambios en su realidad. Dichas transformaciones se producen no solo en el entorno laboral, pues al tratarse de una influencia más integral, pueden llegar a manifestarse en la vida cotidiana de los colaboradores. De acuerdo con Ilies, Judge y Wagner (2006), citados por Martínez (2014, p. 9), “El director ejerce su liderazgo transformacional mediante procesos afectivos y cognitivos sobre sus docentes quienes le han reconocido sus habilidades en el manejo de la institución educativa. Así, el liderazgo transformacional se concibe entonces “como una relación de influencia en la que tanto líderes como colaboradores juegan un papel relevante” (Rojas, Vivas, Mota y Quiñónez, 2020, p. 239). En esta correspondencia, el liderazgo de ese tipo produce dinámicas más efectivas y productivas, pues las evoluciones son reales y más constantes que con otros modelos de liderazgo centrados en el producto y no en el proceso; en el liderazgo transformacional se

...desarrolla una doble dinámica entre los niveles micro y macro. A nivel micro influye en los procesos individuales mientras que a nivel macro influye en la movilización del poder debido a la función del cambio, sistema social y la reforma de la organización (Martínez, 2014, p. 9).

Un líder pedagógico transformacional se concibe entonces como una persona que utiliza en el entorno educativo las habilidades del liderazgo para construir ambientes educativos armoniosos y positivos, para la consecución de metas y objetivos. Esos últimos implican innovaciones en el nivel mental de las personas, lo cual se manifiesta en logros más amplios del sistema escolar y un aprovechamiento real de los recursos educativos, en cuanto a aprendizajes para la vida:

El liderazgo transformacional es "transfigurar" a la gente y a las organizaciones. Cambiar la forma de actuar, precedido de una innovación de como [*sic*] se piensa y siente. El liderazgo requiere de un reenfoque mental, con el fin de una nueva de percepción, es un cambio radical a que el comportamiento sea congruente con sus creencias y motivar a realizar cambios permanentes (Martin, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, p.7).

La metas y fines planteados desde el sistema escolar, con base en una perspectiva de líder transformacional, trascienden el espacio académico, pues impactan diferentes entornos relacionados con la enseñanza; en el caso de la propuesta del proyecto de investigación, se trata de que ese líder promueva un mejoramiento de la autopercepción identitaria del docente, a partir de la gestión y promoción de un liderazgo innovador, el cual transforme la realidad educativa, desde los docentes hasta la comunidad educativa en general.

Identidad profesional docente

Para comprender el objetivo central de la investigación (desarrollar liderazgo pedagógico para la promoción de una identidad transformadora), es menester tener en cuenta el concepto de identidad. Esto porque dicho concepto se puede abarcar desde diferentes perspectivas, según el enfoque de las investigaciones, tal como lo afirma Desbouts (2012, p. 128) “De modo general, podemos decir que la identidad del docente se construye en la interacción de dos discursos, uno centrado en el alumno y otro centrado en el aspecto sociocultural”. En esa línea, debe entenderse que la identidad se trabajará centrada en el docente, en esta investigación, de acuerdo con lo siguiente:

En el caso de la identidad profesional, el continente es el de la *identidad personal* y, más específicamente, el de la *identidad del adulto*, tantas veces explorado por diversas corrientes psicológicas del siglo XX. De Freud a Lapassade, pasando por Jung, Adler y Ericsson, el tema de la identidad ha sido ampliamente tratado, presentado desde diversos puntos de vista y discutido (Desbouts, 2012, p.127).

La identidad, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española (DRAE), versión en línea, en su segunda y tercera acepciones, significa el “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad, que los caracteriza frente a los demás”, así como “la conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a los demás”¹. La identidad es un término el cual incluye diversas categorizaciones: “Dubar (2002) señala que la identidad es una “palabra maletín” porque en ella caben teorías, supuestos, categorías y componentes dispares que hacen referencia la amplitud del concepto” (Tejada y Canto, 2014, p. 61); no obstante, se partirá de los estudios clásicos para determinar su significado, en tanto son las más válidos para los fines investigativos.

¹ Véase <https://dle.rae.es/?w=identidad>

Los primeros estudios sobre la identidad como un aspecto emocional iniciaron en el siglo XX, como un hecho el cual implica un análisis a veces inconsciente de la persona sobre sí mismo y quién es. Esta concepción puede extrapolarse a una conciencia colectiva, en tanto un grupo también “puede identificarse con algo”, esta identificación siempre es vista como parte de un proceso intrínseco y extrínseco, en donde convergen tanto el entorno, como las elaboraciones individuales de las personas, por lo cual siempre se trata de una construcción social, pues de acuerdo con Madueño (2014) “la formación de la identidad no obedece en exclusiva a lo que un individuo advierte de sí mismo, sino que es algo que está en relación con los demás” (p. 58). En el sentido anterior:

Se entiende desde esta perspectiva, la Identidad Docente como un proceso de construcción y como tal dinámico y continuo, no obedece exclusivamente a la obtención de un título profesional, sino se asocia al despliegue de la trayectoria propia del profesor, que necesariamente vincula la acción individual asociada a las historias de vida, con la acción colectiva que se desarrolla según particulares características de las realidades laborales circundantes (Grace, 2013, p. 78).

De acuerdo con Erickson (1977), la identidad tiene que ver con la autopercepción del individuo, mientras que en términos antropológicos, la identidad de un conjunto se define, según autores como Tajfel (1974, p.76), citado por Arenas (2011, p. 24) “como un mecanismo social, usado en las situaciones de cambio social; sea para identificarse en un status superior, inferior o estar en una situación de indefinición identitaria”. Con base en lo anterior, se afirma que

La identidad supone un ejercicio de autorreflexión, a través del cual el individuo pondera sus capacidades y potencialidades, tiene conciencia de lo que es como persona; sin embargo, como el individuo no está solo, sino que convive con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo; lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Por ello, el concepto de identidad aparece relacionado con el individuo, siendo las perspectivas filosófica y psicológica las que predominan en los primeros trabajos sobre identidad social. (Mercado y Hernández, 2010, p. 231)

La identidad profesional también tiene que ver con una elaboración social y abstracta, en donde los gremios de trabajadores o profesionales elaboran una percepción

grupales de las características que los hacen diferentes a otros. Sobre tal hecho, Branda y Porta (2012), citados por Jarauta (2017, p.105) indican que “las identidades profesionales se configuran a partir de un proceso de socialización, en conjunción con otras personas, en espacios profesionales de relación mediante identificaciones, representaciones y atribuciones”. De esta manera, se entiende que la identidad profesional implica, además del desarrollo de un autoconocimiento de la labor y su impacto, una configuración elaborada a partir de lo socialmente indicado, pues en tal sentido se afirma que

La identidad es la fuente de sentido de coherencia y seguridad ontológica que la sociedad demanda y que los sujetos buscan. En este caso, los profesionales han de desarrollar un tipo particular de identidad que haga que se reconozcan a sí mismos como abogados, ingenieros o docentes... (Cabrera, 2015, p. 92).

La identidad profesional de los docentes se ha definido con base en distintas características, las cuales se exponen como parte significativa de la labor de los profesionales en Educación. En primera instancia, el contexto influye en la construcción personal y gremial de la identidad, si bien esto es inherente a la identidad en general, en el caso de los docentes toma más fuerza porque “para ejercer la docencia con identidad profesional es necesario tener en cuenta las experiencias, los contextos y las dinámicas de cada persona, debido a que ser docente involucra más que la formación académica” (Charris, Molano y Torres, 2016, p. 52).

Es destacable también el elemento empírico en el acontecer laboral del educador: la experiencia como formadora de una identidad con el trabajo, porque estas identificaciones son “vividas en y a través de la actividad. Este concepto de identidad combina el mundo íntimo de las personas con un espacio de relaciones sociales y refleja el imaginario del ser en acción como proceso de origen social” (Madueño, 2014, p. 58). Con base en ese punto de vista, puede conceptualizarse la identidad del maestro como un hecho configurado, paulatinamente, por los intercambios constantes y cotidianos reales del educador, no solo por la formación inicial en las aulas universitarias o lo socialmente aceptado *per se* como parte de la vida docente, sino que dicha autopercepción

...acontece en el transcurso de su desempeño, como consecuencia de las experiencias vividas en las aulas, la convivencia con colegas, los cambios respecto a

modelos educativos, las reformas educativas, políticas o gubernamentales, etc., todo lo que tiene un efecto en las atribuciones de significado en esta identidad, y son recogidas personalmente (Alfonzo y Avedaño, 2010, p. 159).

La identidad docente tiene que ver con la forma en que los educadores perciben su labor, la relación con su trabajo y su impacto a la sociedad, asimismo, está permeada por las concepciones que los colectivos sociales expresan de dicha labor educativa (así hagan o no hagan parte del contexto inmediato de cada educador). Se afirma que “las emociones configuran una parte muy importante de las creencias que los profesores desarrollamos acerca de cómo se enseña, se aprende y se aprende a enseñar. Cambiar estas creencias requiere también una fuerte implicación emocional” (Marcelo, 2010, p. 23). En dicho sentido, puede observarse el importante papel que juega la emoción en tales construcciones y estructuras mentales, las cuales orientan gran parte del desempeño y desenvolvimiento de esos profesionales, pues en palabras de Goleman “cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana” (p. 22).

Se construye la identidad profesional de los educadores con una evidente influencia de la retribución que la sociedad tenga de tal labor, de forma que se establece una especie de círculo, pues esas concepciones colectivas impactarán en la manera en que el educador se percibe a sí mismo, tal como lo afirma Walkington (2005), citado por Guzmán (2017, p. 391) “la identidad profesional se constituye en un elemento central en torno al cual se articulan las creencias, valores y prácticas que guiarán las acciones dentro y fuera del aula de los futuros docentes”. Ese punto de vista personal sobre su papel influirá en la efectividad de su trabajo, por ende, de nuevo en la manera en que las personas definen a los maestros; en ese orden de ideas, la identidad profesional de los educadores, de acuerdo con Marcelo y Vaillant (2009, p. 35) citados por Aponte (2016, p. 17): “Se trata de una construcción individual referida a la historia de la docencia y sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve”. La identidad profesional se enmarca entonces en una conceptualización en donde la diferencia de relación con otros es muy significativa: el actuar docente implica consecuencias socioculturales diferentes con otros gremios, así, las caracterizaciones

identitarias de esta profesión varían según la influencia del educador en cada contexto específico:

Por último, consideramos que las identidades profesionales pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, activado en función de la situación de interacción, como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales, en el accionar; es decir, allí donde se pone en juego nuestra identidad construida y a reconstruir, en el ejercicio profesional (Beltrán, Iparraguirre, Castagno, Fornasari y Gutiérrez, 2012, p. 429).

Así, con respecto al rol de la opinión pública sobre el desempeño en relación con su identidad, se entiende que esta engloba los atributos esperados de un docente: desenvolvimiento adecuado en su materia y su didáctica, cercanía, expresión de valores como solidaridad, empatía, dedicación, manejo de grupos, presencia, reputación aceptable, entre otros (Guzmán, 2017). Ese juicio popular implica una categorización muy particular de labor del maestro, en donde se asume como alguien que debe ser garante de ciertos estándares, lo cual a su vez beneficia a toda la comunidad educativa y a su sociedad en general, porque dichas apreciaciones expresan entonces “por un lado el reconocimiento del docente como un actor clave en la búsqueda de la calidad educativa, resumido en la frase ‘la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes’” (Barber y Mourshed, 2008, p.15, citados por Grace 2013, p. 77). En esa misma línea, es importante tomar en cuenta que

Por lo tanto, desde la perspectiva social, la identidad de los docentes se asocia a la misión de educar, y su definición específica engloba aspectos tales como las razones por las cuales eligen ser docentes, las situaciones personales, laborales o profesionales que los orientan a desempeñarse en el ámbito educativo, los contextos educativos, las experticias que conforman su acervo de conocimientos, así como las necesidades de formación continua que presentan a lo largo de su desempeño. (Alfonzo y Avedaño, 2016: 159).

Se destaca entonces que la identidad profesional de los educadores tiene que ver con la identificación con valores, costumbres, acciones y actitudes asociadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos. Como toda identidad, está mediada por los constructos sociales que la van a determinar como una labor ardua. Este trabajo implica un posicionamiento jerárquico en términos morales, porque el docente se configura como un profesional quien debe comprometerse totalmente con sus responsabilidades, además de incorporar una conciencia profesional de desarrollo e innovación constante, así como la actualización, tanto en didáctica como en contenidos. Todo esto sumado a una aceptación del rol social que se le brinda, como formador o guía en la construcción de conocimientos.

La conformación de los valores identitarios de los docentes se construye desde experiencias personales, enmarcadas en contextos sociales específicos. En tal sentido, uno de los espacios donde dicha construcción se lleva a cabo es durante los procesos de formación superior, en sus estadios finales: las prácticas profesionales. Las prácticas profesionales implican un reconocimiento práctico de la labor, en tal sentido, constituyen una forma en la que los estudiantes pueden enfrentarse a la realidad de su profesión, en aspectos técnicos y de cumplimiento de deberes, como en términos de percepción social sobre dicha labor. Las personas alrededor de su trabajo, partícipes, involucradas o solo observadores de estos momentos académicos colaboran innegablemente en la aparición de experiencias, positivas o negativas, las cuales estructuran los imaginarios profesionales de esos practicantes. Dependerá de cada persona el manejo de dichas situaciones, en el marco de una oportuna inteligencia emocional, para asumir los retos que dichos escenarios provean; así García, González y Martín (2016) citan a Andreozzi (1996):

En el desarrollo de sus prácticas formativas, el estudiante hace posible un enfrentamiento al objeto real de su futuro trabajo profesional, hecho que le va a permitir manejar sus competencias socioemocionales, al mismo tiempo que atiende a los aspectos propios de la situación de formación que las prácticas le ofrecen, lo cual puede producirle, en ocasiones, episodios de angustia, al tener que hacerse cargo de actuaciones profesionales en contextos reales y con consecuencias palpables, sin estar del todo formado para el ejercicio de dicha profesión (Andreozzi, 1996). Pero aun así, las experiencias negativas también contribuyen a forjar la identidad profesional de los estudiantes (pp. 247-248).

La forma en que los estudiantes próximos a graduarse como educadores, en cualquier nivel, perciben esos ambientes influye definitivamente en su aprehensión de los rasgos identitarios, los cuales asumirán o no asumirán dentro de su autopercepción de la práctica educativa. Esto porque en dicho momento se viven experiencias que en diversos sentidos determinan buena parte de las categorizaciones por elaborar sobre su carrera, las cuales luego se verán enriquecidas con su propio desempeño y desenvolvimiento en el sistema educativo. Así, la identidad profesional se perfila de nuevo, desde este enfoque, como una construcción dicotómica, tal como lo afirma el siguiente autor:

La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (Vaillant, 2007: 3)

De la misma manera, se destaca también las ramas jurídica y moral como aspectos que potencian la conformación identitaria de los educadores. En el caso específico costarricense, la consagración del derecho a la Educación en el nivel internacional vino a reafirmar lo que ya se venía pensando gubernamentalmente en relación con la Escuela, así como a fortalecer la rama jurídica reguladora de tales intereses en el país, a partir de mayor claridad en las funciones del Estado, así como la responsabilidad de las familias en ese contexto. Aunque la *Constitución Política* de 1949 brinda el marco general del accionar del Estado ante tal derecho y el *Código de la Educación*, de 1944, así como la *Ley Fundamental de Educación*, de 1957, potencian tales alcances, al establecer fines, principios y procesos en tal ámbito; debe tomarse en cuenta que ya décadas atrás empezaba a perfilarse el valor de la Escuela para la nación, como lo indica Castro (2010, p. 12) “En Costa Rica, el Derecho a la Educación aparece muy temprano en nuestra vida como nación independiente, se menciona primero en la Constitución Política de 1844 y, posteriormente, en la de 1869...”. En ese marco debe entenderse la forma en que tal derecho se ha instaurado en el imaginario costarricense como parte de su identidad nacional; la misma autora señala

El Derecho a la Educación se ha consolidado en Costa Rica y en el mundo, como una parte fundamental de los deberes de los Estados, que lo obliga a proveer a los habitantes medios idóneos para que pueda hacerse realidad su derecho de aprender, en condiciones de gratuidad e igualdad (Castro, 2010, p. 15).

El marco legal y el derecho educativo traen consigo implicaciones de orden moral y ético, tanto de forma gremial para los trabajadores de la Educación como socialmente, para el colectivo nacional y su percepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como lo afirma Valverde (2015), la educación ha sido un pilar de la idiosincrasia costarricense, desde los avances en políticas educativas del siglo anterior, la intervención del Estado en tal institucionalidad, así como la percepción de todo el proceso de enseñanza y su reglamentación como una fuente de progreso e identificación con los ideales del ser ciudadano costarricense. Valverde indica que: “En virtud de estos indicadores, a finales de los años 70’s, privaba en el imaginario social de los/as [sic] costarricenses la idea de que la educación era la llave para alcanzar el progreso” (p.11). Luego, diversas políticas la fueron debilitando, así como ese imaginario colectivo de progreso mediante la enseñanza. Poco a poco sucedieron cambios en tales procesos educativos, en todos los niveles (académicos, docentes, directivos, institucionales), los cuales han transformado al final de cuentas esa imagen colectiva sobre la educación pública.

Si se parte de la *Ley Fundamental de Educación*, es posible entender de forma específica cómo se ese marco normativo delimita también el accionar, visión, comportamiento e ideal del maestro costarricense, el cual se instauró en el imaginario social y gremial. El artículo 24 de tal ley expone de la siguiente esa imagen deseada del educador, la cual cumple el estándar necesario para asegurar una perspectiva fundamentada en principios y valores claros de formación profesional:

- a) Inspirarse en los principios democráticos que fundamentan la vida institucional del país, y en el criterio sobre la educación que establece el Artículo 77 de la Constitución Política;
- b) Asegurar al educador una cultura general y profesional y los conocimientos especiales necesarios para el buen servicio docente;
- c) Promover en el educador la formación de un genuino sentimiento de los valores

de la nacionalidad, el aprecio de los valores universales y la comprensión de la trascendencia de su misión. (Ley Fundamental de Educación, 1957).

Lo anterior implica una visión de la docencia, desde su formación universitaria, acorde con los parámetros clásicos atribuidos a estos trabajadores (vocación, servicio, cultura, entre otros). Estos principios legales implican una conformación moral de los profesionales en Educación, tanto en su idiosincrasia como en su accionar laboral cotidiano, mediada, como ya se ha afirmado, por las opiniones, sesgos y visiones de mundo de la sociedad en general, con el apoyo de códigos de ética docente, desde su desenvolvimiento en sociedad, imagen (estética y social), aporte a la comunidad, entre otros. Así, esos valores se estructuran y reconstruyen frecuentemente, siempre desde la función social de la enseñanza (acorde con los fines y principios educativos que ya la ley determina):

Los valores profesionales del docente, se definen y estructuran a través de su práctica profesional, es decir realizando la enseñanza y el conjunto de actividades educativas que actualmente se le han asignado al docente. Sin embargo, la función principal que sigue teniendo el docente es la enseñanza, porque es la actividad que constituye el corazón de su identidad, es la actividad sustantiva de la docencia y es la función social que ha sido aceptada y reconocida por la sociedad (Ibarra, 2013, p. 3)

En este sentido, debe entenderse que tal como afirma Domínguez (2020), un marco normativo que no responda ni visualice la labor docente desde parámetros motivadores, los cuales los posicionen como trabajadores fundamentales del sistema educativo, se constituye en una fuente de situaciones complejas en el imaginario colectivo como docentes, tanto en el nivel individual como gremial, así como en la percepción de la sociedad con respecto a estos profesionales. Ante ese tipo de resoluciones, aparecen escenarios como el descrito a continuación, el cual aparece ante una reforma educativa que menoscaba la labor pedagógica y por ende la moral y autopercepción de estos maestros:

[...] los docentes han pasado por del desconcierto, la negación, incertidumbre y molestias por los ataques desde los medios de comunicación, por la crisis ante la aplicación de la evaluación, indignación, vulnerabilidad, indignación, hasta

enfermarse; en todo este proceso, la identidad docente, ha sido vulnerada; la permanencia en su trabajo ha sido cuestionada y dependiente de los resultados en la evaluación (párr. 3).

Así, en este escenario actual, el trabajo del gestor educativo sobre este rubro implica concientizar y actuar concretamente desde su posición de poder sobre la aplicación de reglamentos, para adecuar el sistema a una realidad integral que no siempre es la de los códigos y normativas; esto en concordancia con lo mencionado por Carvajal (2015, p.2): “La administración de la educación debe trabajar y desarrollarse en función de la realidad de un país, de su sociedad y de los ideales que se ha propuesto alcanzar”. Entonces, se observa que el marco jurídico regulador del derecho a la Educación así como el impacto del derecho educativo en Costa Rica han procurado una sociedad que aún conserva la conciencia de la Educación como herramienta para el progreso, como parte la identidad atribuida a estos profesionales. No obstante, en la actualidad son necesarias las propuestas institucionales y políticas que devuelvan a esta rama del derecho el sentido común en su aplicación, a fin de destrabar el ente rector del Sistema Educativo, así como servir realmente al desarrollo de la Escuela costarricense y los educadores.

En conclusión, la identidad profesional se debe comprender como el grupo de categorizaciones atribuidas a un gremio específico, las cuales se articulan con frecuencia y de forma variable, según los entornos específicos de trabajo. Esas construcciones se elaboran tanto de forma individual como colectiva por cada conjunto social, por aspectos influenciados por entorno, la construcción de nuevos valores, los marcos normativos de cada sistema escolar, entre otros. En el caso de la labor docente, desde escenarios iniciales, como las prácticas educativas de los estudiantes universitarios, hasta las experiencias de trabajo diario y las categorizaciones de todos los partícipes de los procesos educativos (comunidad educativa, social, administrativa, etc.) contribuyen a establecer una figura docente orientada desde valores como la integridad moral, la constancia, el compromiso, la empatía y la solidaridad. Asimismo, se relaciona con este imaginario, la necesidad de actualizarse constantemente, la innovación y la creatividad como referentes identitarios de los profesionales en educación.

Gestión educativa de la identidad docente

Existen diversas teorías sobre la administración y su aplicabilidad en el ámbito educativo, desde los enfoques tradicionales o clásicos, orientados hacia la eficacia y eficiencia en la realización de tareas, hasta las propuestas contemporáneas, centradas en la construcción de liderazgos más participativos y ambientes laborales que motiven a los colaboradores. Este apartado se pretende abarcar el tema de la gestión educativa desde un posicionamiento que incluya las necesidades de los colaboradores y su interrelación, a fin de motivar entornos más participativos y eficientes.

Si bien los aportes de las teorías clásicas de autores como Fayol y Taylor, en relación con los postulados científicos de la Administración, fueron una base significativa para comprender el funcionamiento de las organizaciones y cómo dirigir las de formas esquematizadas y sistémicas, con el paso del tiempo han variado los enfoques y métodos para obtener mejores dinámicas de trabajo, que no impliquen solamente el desarrollo de las tareas en tiempos y formas establecidas. No debe obviarse que estos enfoques basados en la resolución de tareas y el énfasis en estructuras y jerarquías tienen aún validez en ciertos espacios, aunque lo ideal hoy es considerarlos como posibilidades y buscar trascenderlas, pues de acuerdo con Agüero (2007, párr. 7) “La excesiva rigidez y linealidad del modelo y la omisión de los aspectos humanos de la organización afectan en gran medida la vigencia de esta teoría, aunque las ideas de Taylor y Fayol mantienen intacta su influencia en varios aspectos”. Se infiere que la resolución de tareas y cumplimiento de objetivos, sin valorar el entorno integral institucional y el bienestar colectivo, no construyen liderazgos transformacionales los cuales influyan positivamente la sociedad:

Si la gestión se limita a mantener que las cosas funcionen bien (primer nivel necesario), el liderazgo en sentido transformador supone involucrar a los demás en una meta de cambio y mejora de la organización. Entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva, se juega el papel transformador que los equipos directivos puedan tener en la innovación curricular de una escuela (Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) citados por Bolívar (2010, p. 51).

Así, de acuerdo con Chiavenato (2004), precisamente el surgimiento de las teorías de la Escuela de Relaciones Humanas de la Administración respondió a una necesidad de innovar en un área donde había percepciones cerradas que no estaban sufriendo las exigencias de las organizaciones; así como el desarrollo de otras ciencias, antes no consideradas, las cuales aportaron aspectos significativos y útiles para la Administración, como la Psicología. Con respecto al papel de la interrelación de las personas en sus entornos laborales, y cómo esta afecta la productividad, Mayo y otros colaboradores parten de diferentes iniciativas para articular una idea que involucra mayor acompañamiento, desde las posiciones jerárquicas superiores, a los colaboradores en su interrelación con sus compañeros, dirigentes y con el trabajo mismo. Desde esta teoría, quien ostente una posición de poder debe valorar y buscar la manera de suplir los requerimientos personales de sus colaboradores, para que la labor de estos sea integral y se mejore no solo la productividad, sino el compromiso con la institución y su propio desarrollo como colaborador y como persona; se afirma que

Las personas que llegan a convertirse en directivos son aquellos que comprenden por instinto que gestionar no consiste solamente en una serie de tareas mecánicas sino en un conjunto de interacciones humanas, la tarea de gestión está dada por su imaginación creadora, visión y la integridad, lo que en gestión significa ser responsable, comunicarse con claridad y coherencia, cumplir las promesas y respetar a todas las personas por su condición humana (Guzmán, 2015, p.114).

Entonces, con base en lo anterior, se refuerza la importancia de las relaciones interpersonales asertivas en la gestión, tal como se expresa a continuación:

Al analizar investigaciones concernientes con las relaciones humanas, Elton Mayo deduce que el aburrimiento y la repetición de muchas tareas disminuyen la motivación, mientras que los contactos sociales sirven para crear, estimular, incentivar y sostener la actividad en las organizaciones, por lo que los gerentes están en condiciones de identificar y reconocer las necesidades sociales de los empleados y hacer que se sientan útiles e importantes otorgándoles un incentivo motivacional. (Stoner, Freeman, y Gilbert, 2010, citados por Huilcalpi, Castro y Jácome, 2017, p. 315 y 316)

En relación específica con las necesidades de los colaboradores docentes en el caso de la propuesta, se consideran los postulados de Maslow para entender los procesos que pueden conllevar a una mayor productividad, así como una gestión adecuada de la organización, si se parte de la relevancia de la motivación. De acuerdo con Maslow, la motivación es lo que permite al colaborador identificarse con la organización y desarrollar sus tareas efectivamente. Si no se entienden esas necesidades ni se consideran en torno a sus jerarquías (de acuerdo con dicho autor son cinco escalones), se desencadenan estadios de crisis en las instituciones, porque no se está partiendo de los requerimientos básicos de las personas para rendir positivamente y potenciar sus capacidades en una labor. De acuerdo con este posicionamiento, se indica que

Según Maslow, una persona está motivada cuando siente deseo, anhelo, voluntad, ansia o carencia. La motivación estaría compuesta por diferentes niveles, cuya base jerárquica de necesidad varía en cuanto al grado de potencia del deseo, anhelo, etc. El motivo o deseo es un impulso o urgencia por una cosa específica. Existen muchos más motivos que deseos y estos pueden ser expresiones distorsionadas de las necesidades (Elizalde, Martí y Martínez, 2006, párr. 19).

Esta teoría indica que las necesidades deben suplirse en términos graduales, no obstante, desde la perspectiva aquí abordada, estas necesidades se pueden manifestar también de forma aleatoria, la importancia radica en considerarlas y gestionar adecuadamente que sean satisfechas. Tal como se indica “las múltiples observaciones han comprobado que existen excepciones, es decir, puede darse el caso de personas que satisfacen necesidades de los escalones más bajos” (Sergueyevna y Mosher, 2013, p. 7).

Con respecto a la gestión educativa de la identidad profesional, desde un liderazgo pedagógico efectivo, no se puede obviar la importancia de los parámetros clásicos de la Administración, en tanto ordenar procesos y buscar una guía para su realización eficiente en los ambientes de aprendizaje. En relación con este modelo, se afirma que “La gestión administrativa tiene un carácter sistémico, al ser portadora de acciones coherentemente orientadas al logro de los objetivos a través del cumplimiento de las funciones clásicas de la gestión en el proceso administrativo: planear, organizar, dirigir y controlar (Mendoza, 2017, p. 952).

Para la aplicabilidad de parámetros de relaciones humanas en la Gestión Educativa, se recalca el papel del bienestar integral del colaborador, porque se asume que “el centro educativo depende de una dinámica colaborativa para alcanzar objetivos comunes, a pesar de que la dirección es la responsable directa de los procesos administrativos propiamente dichos, la participación de sus miembros es sustantiva” (Cerdas, García, Torres y Fallas, 2017, p.100). Asimismo, la formulación estratégica o plan de trabajo debe partir también de estas necesidades u oportunidades de mejora, a fin de propiciar espacios reales de desarrollo profesional para los colaboradores, así como para el gestor. Esta planificación debe contemplar los factores internos y externos que motivan al grupo de docentes y no solo responder a los requerimientos burocráticos de un ente superior (en el caso específico de la organización es el Ministerio de Educación Pública). Lo anterior debe considerarse pues “una vez que el administrador entiende los entornos interno y externo, está mejor preparado para esbozar una propuesta o una misión adecuada a la organización” (Lana, 2008, párr. 30). Esto se relacionan con la perspectiva transformacional en tanto posiciona otros valores en el trabajo docente, además del producto académico, sobre la importancia de esto se afirma que “varios estudios de investigación consideran al liderazgo transformacional como un factor influyente y altamente relacionado con la gestión escolar, clima institucional, desempeño docente, entre otros; además se plantea como un camino a seguir para la búsqueda de la excelencia” (Sardón, 2017, p. 296).

En relación con las habilidades de liderazgo necesarias para gestionar desde estos enfoques, es necesario ubicarse de una perspectiva transformacional, de forma tal que el gestor educativo sea capaz de transformar una realidad que con frecuencia presenta dificultades relacionadas con la innovación y la motivación de los educadores, lo cual se manifiesta evidentemente en las dinámicas institucionales. De acuerdo con Martínez e Ibarrola (2015, p. 57 y 58), es necesaria una gestión educativa que pondere situaciones que se proyecten desde el quehacer docente hacia la dinámica de aula, de forma integral.

La gestión del liderazgo en la escuela es hoy una fuente significativa de análisis: se ha demostrado la necesidad del liderazgo efectivo en dichos espacios. De acuerdo con Balduzzi (2015, p. 142), se considera apropiado hablar de un “liderazgo educativo”, el cual puede centrarse en los alumnos o en el proceso de aprendizaje como tal, donde el papel de la comunidad educativa tiene mucha relevancia para una meta común, no solo el director.

Lo anterior, de acuerdo con Marks y Printy (2003, p. 394), citados por Balduzzi (2015, p. 142) se conceptualiza como un “liderazgo integrado”, donde se combina el liderazgo transformacional y el liderazgo educativo, para potenciar el rol y crecimiento de las instituciones de enseñanza, de forma intrínseca y extrínseca.

Es necesario considerar dentro de este apartado la importancia de los sistemas administrativos y su manifestación, de acuerdo con el enfoque escogido para gestionar los procesos en la institución educativa. De acuerdo con Likert y Likert, en relación con el clima organizacional producido por la gestión, existe cuatro sistemas generales o modelos que pueden aparecer en las organizaciones, según la visión de líder y la forma de dirigir u ordenar cada tarea o situación: explotador, donde solo existe una relación vertical de poder, no se considera al colaborador como parte fundamental de la empresa y se toman decisiones sin tomarlo en cuenta; un sistema benevolente, donde “parecieran” existir ciertas consideraciones con los empleados, pero se trata más de dar una impresión de estabilidad; el consultivo, donde el colaborador efectivamente es consultado y son valoradas sus opiniones; y finalmente el sistema participativo, en el cual los colaboradores tienen la oportunidad de desempeñar no solo su tarea, sino de contribuir de maneras más concretas y evidentes al desarrollo de sus labores y de la misma organización (Vásquez y Guadarrama, 2001, p. 109 y 110). En relación lo anterior, se trata, de nuevo, de un trabajo colectivo, de una gestión que pondere tales prácticas:

En consecuencia, se puede afirmar que para consolidarse en el directivo de una institución educativa un liderazgo transformacional, es indispensable que los miembros que conforman la comunidad escolar estén dispuestos a examinar las posibilidades de cambios, apertura, participación y compromiso colectivo, pues se ha utilizado la comunicación como vía para opinar, conversar, proponer y participar en las decisiones (Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, p.7).

Un directivo o docente, quien procure fomentar una identidad profesional transformadora debe partir desde las bases mismas del liderazgo pedagógico y de las necesidades y motivaciones de sus colaboradores, de forma tal que incentive propuestas que trasciendan los esquemas tradicionales del cumplimiento burocrático, con el objetivo de elegir “las decisiones más acertadas que le permitan una mejor gestión de sus funciones

con la integración activa de todos los elementos (alumnos, docentes, padres y/o [sic] representantes y comunidad), para así consolidar la educación en función de la realidad social” (Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, pp. 4- 5). Una gestión de este tipo implica una perspectiva integral del entorno y una contextualización definida para abarcar los problemas y necesidades de su institución, ante todo de las personas o colaboradores que la integran, lo cual se trata así de una fundamentación más humana del sistema educativo.

Capítulo III

Marco metodológico

Tipo de investigación

En este apartado se explican brevemente los parámetros investigativos en los cuales se enmarca el proyecto, desde la perspectiva teórica. Es importante destacar que la investigación, al tratarse de un estudio relacionado con el accionar directo en Educación, en sus bases y abordaje teórico práctico tiene muchas diferencias con la forma de estudiar otras poblaciones, a pesar de que los métodos cualitativos sean similares, esto por los contextos particulares de las instituciones. Con tal aclaración, como punto de partida, la investigación se posiciona desde el **paradigma naturalista**, con base en un **enfoque cualitativo** desde el **diseño metodológico de la Investigación Acción Participativa**. Se entiende entonces la relevancia de la claridad en el posicionamiento teórico de la investigación, para trabajar de mejor manera con las situaciones presentadas y características poblacionales que se determinen a lo largo del proceso investigativo, lo cual se realizará en los siguientes acápite.

Paradigma

En contraposición con el positivista, el paradigma naturalista se basa en la interpretación de los fenómenos sociales, implica un entendimiento de las situaciones y objetos de estudio como escenarios cambiantes, enmarcados en contextos específicos y permeados de gran variabilidad de hechos que permiten explicaciones basadas muchas veces en la subjetividad del investigador, la cual se apoya no solo en la teoría, sino sobre la elaboración posibles explicaciones, teorías y problemas de investigación, conforme la investigación avance, esto tal como lo indican Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.7).

El paradigma naturalista implica diferencias marcadas con respecto a distintos aspectos en relación con el paradigma positivista. Los postulados epistemológicos, en principio, varían profundamente, en tanto no se buscan entender o explicar los fenómenos a partir de una única teoría o método que se repite en variadas ocasiones, como en el caso del

positivismo, en el cual el enfoque cuantitativo implica solo cuantificar, establecer cantidades y las variables de esos resultados, en un entorno controlado y explicable con base en teorías y preceptos perfectamente definidos. Por el contrario, en el paradigma donde se ubica el proyecto, el naturalista, se “estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas” (Álvarez, *et al.*, s.f., 4).

Enfoque

Existe una estrecha relación entre el paradigma naturalista con el enfoque cualitativo, al cual se adhiere el presente trabajo, por la necesidad de interpretar los fenómenos a partir de un entorno que no es estático; se define a partir de categorías, cualidades existentes o no existentes, la cuales enmarcan dichos escenarios. Asimismo, se destaca que la forma en que el enfoque cualitativo propone la aproximación al objeto de estudio y la relación de este con el sujeto investigador también varían también enormemente con el paradigma positivista, en donde en aras de la objetividad y verificación numérica exacta de los datos, debe existir una separación evidente. Esta distinción se puede entender, según Monje (2011), porque en el paradigma naturalista se plantea que “la realidad no es exterior al sujeto”, por tanto existe mayor vínculo entre quien investiga y los sujetos que participan del ambiente o entorno investigado. Sobre esto último, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican, al citar a Sherman y Webb (1988), que por tal razón el investigador cualitativo tiene un interés mayor en las vivencias y experiencias de los participantes, no solo dentro de las dinámicas de observación y recolección de datos, sino a través de todo el estudio.

En este punto, se comprende que no va a existir una única vía para entender los hechos presentados, además de que no se repiten las conclusiones en otros contextos, sino que la variabilidad se convierte en la dinámica frecuente de los estudios establecidos desde el paradigma naturalista cualitativo. Sobre la relación entre el paradigma naturalista y el enfoque cualitativo, Hernández y Mendoza (2018) indican, entre muchas otras características, dos que se perciben como medulares

4. En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y van refinándose conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio.
5. La ruta cualitativa es naturalista porque: a) se estudia a los casos (personas y sus expresiones o animales) en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad, y b) porque los eventos se analizan tal y como sucedieron, es decir, su desarrollo natural, no hay manipulación ni estimulación de la realidad (Singh, 2015; Corbetta, 2007). (Hernández y Mendoza, 2018, p. 9) .

Método de investigación

Los métodos del diseño cualitativo de investigación son variados, pero comparten la características de la inducción como mecanismo para interpretar la realidad, así como el valor de la “irregularidad” del proceso investigativo. Esta irregularidad se refiere al hecho de que no se trata un transcurso lineal, donde se sigue una teoría y una hipótesis que conducen a resultados; durante la investigación cualitativa los postulados que se trazan inicialmente, las líneas de acción para comenzar a abordar los fenómenos, son susceptibles al cambio, producto de los sucesos que se van encontrando “durante la marcha”. Manen (1983) citado por Álvarez, *et al.* (s.f., párr. 12) menciona que lo cualitativo “puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural”. Así, dentro de los diseños metodológicos posibles de aplicar en la investigación cualitativa se encuentran el etnográfico, la teoría fundamentada, la fenomenología, el método biográfico, los estudios de casos, análisis de discurso y la investigación acción, todos los cuales; de acuerdo con Esterberg (2002), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 8), comparten que

En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego “voltear” al mundo empírico para confirmar si ésta [*sic*] es apoyada por los datos y resultados, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa.

En el presente trabajo, el diseño se fundamenta en la investigación participativa. Con respecto a este tipo de investigación, Gurdían (2007) indica que “hay una continua

interacción continua entre teoría y práctica. La teoría es una fundamentación de la práctica y la práctica depende de la teoría” (p. 45). Así, se reitera la importancia de los saberes de las comunidades participantes del proceso y la identificación establecida con el investigador. El abordaje teórico y práctico de la investigación acción implica la interdisciplinaridad y el rompimiento de los estándares positivistas lineales de abordaje con los sujetos y los hechos, además de compromiso fuerte de los investigadores y partícipes en dinámicas de cambio real, lo cual incluso puede implicar aportes a políticas públicas, administrativas, comunales, etc.

Al considerar el impacto de esa dinámica específicamente en el escenario educativo, se reitera el papel del investigador en el potencial cambio de visión que el proceso investigativo pueda manifestar, en tanto se trata de estudios muy comprometidos con la crítica y el desarrollo, pues “Con el surgimiento de la ciencia social crítica, nació también la necesidad de vincularse con los procesos educativos, pues la condición era producir una ciencia de la educación crítica, lo cual hacía necesario asumir a ésta [*sic*] con responsabilidad ético-crítica” (Gurdían, 2007, p. 67).

La investigación acción conlleva también de forma clara la circularidad del paradigma naturalista cualitativo, porque dentro de las posibles soluciones propuestas ante las circunstancias estudiadas, se debe tomar en cuenta la posibilidad de nuevos planteamientos y dinámicas. Dentro de los transcurros de cambio, el investigador puede recurrir a técnicas y actividades que quizá no estaban contempladas en principio, pero durante la participación de las comunidades se manifiestan como espacios constructivos de nuevas realidades:

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción que debes implementar son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (Stringer, 1999, citado por Hernández y Mendoza, 2018, p. 553)

En conclusión, la investigación acción con frecuencia se aplica en temas relacionados con la detección, entendimiento y propuestas para solventar necesidades, las cuales son en muchas ocasiones sociales y comunales. Se afirma que con los estudios de

este tipo se pretende cambiar esas situaciones, las cuales pueden ser de variados campos (salud, economía, participación ciudadana, y claro está, educación). Sandín (2013), citado por Hernández y Mendoza (2018), afirma que en ese proceso es fundamental que todas las personas sean conscientes del rol que tienen en esa posible transformación y mejoramiento social. En el caso de los procesos educativos, este diseño investigativo se ajusta muy bien, por la función social de la educación y más al considerar el tema del liderazgo como mecanismo de cambio efectivo para el desarrollo, dentro del contexto del proyecto (“identidad profesional transformadora”); se convierte en una vía útil para generar impacto y transformación de la realidad de la comunidad educativa donde se va a ejecutar el trabajo.

Fases de la investigación

En este apartado se describe el proceso de investigación, en relación con sus etapas. Es importante destacar que el trabajo se plantea en etapas, las cuales pretenden no solo orientar el trabajo, sino explicar las líneas de acción que se deben tomar. Se explican las siguientes fases: fase preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Siempre debe considerarse que el proceso de investigación cualitativa debe asumirse como un trabajo donde las fases pueden variar sobre la marcha, pues “un proceso investigativo cualitativo es dinámico y su diseño es emergente, es decir, NO ES LINEAL ni estático” (Gurdián, 2007, p. 170). No obstante, sí existen algunas etapas que se van abarcando paulatinamente y guían el desarrollo del estudio, ya sea para avanzar o volver a revisar los planteamientos, para proponer nuevas vías y abordajes. Así, en los siguientes apartados se exponen las fases de trabajo del proyecto.

Fase preparatoria

También llamada por otros autores como fase preactiva, esta tiene que ver con el establecimiento del tema por abordar (Gurdián, 2007). El investigador trata de plantear el marco teórico desde el cual partirá su investigación (Monje, 2011). Se compone de aspectos como el problema de investigación, los objetivos y el marco teórico conceptual del proyecto de investigación. Dentro del proceso se encuentra una revisión de fuentes para

definir el tema y los espacios idóneos para investigar, a partir de la definición del problema y los objetivos de investigación, así como una revisión bibliográfica.

En el caso del presente trabajo, la fase preparatoria se compone de la definición del entorno por estudiar, en el marco de la gestión educativa y el liderazgo. Así, se definió el liderazgo pedagógico y la identidad profesional como aspectos por estudiar y potenciar en el lugar escogido (Liceo de Alajuelita). Se definió el problema de investigación, así como el objetivo general y los específicos, para llevar a cabo el estudio.

Se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva, con respecto al tema del liderazgo docente en secundaria, así como se definió el marco teórico desde el cual se orienta la investigación. Se proponen conceptos como liderazgo pedagógico, liderazgo transformacional, identidad profesional docente, habilidades de liderazgo, entre otros. Asimismo, se especifica una importante revisión bibliográfica para exponer los autores y criterios más apropiados para el problema de investigación planteado y los objetivos por resolver.

Al definirse el trabajo desde un paradigma naturalista-cualitativo, en esta fase establecieron algunas pautas por considerar dentro de la metodología, las cuales respondan a la dinámica de trabajo manejada en este enfoque, donde los procesos no son lineales, sino que se permite la exploración, las consideraciones, el replanteamiento de ideas, entre otros, porque “no tienen un carácter cerrado, utilizan estrategias que posibiliten ampliar el alcance del estudio, matizar las cuestiones y constructos, o generar nuevas líneas de investigación” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 17). Finalmente, en este punto se posiciona la investigación desde un diseño de investigación acción participativa, lo cual se debe también tomar en cuenta para construir instrumentos de recolección de datos y la orientación específica de los objetivos del estudio, en tanto de que se trata de una investigación educativa, pues sobre este aspecto no debe obviarse que “no admite la imposición de un esquema metodológico cerrado, que vaya en contravía de la naturaleza humana, social e histórica y sostiene la utilización de modelos abiertos y ajustables para poder estar a la medida del conocimiento científico buscado” (Bautista, 2011, p. 102).

Fase de trabajo de campo

La fase del trabajo del campo se constituye por el proceso designado para adentrarse en el entorno y recolectar información de la comunidad, educativa en este caso, con la cual se va a trabajar. Este trabajo brindará datos muy significativos para comprender los fenómenos estudiados, la manera en que se presentan entre los participantes, así como el posible replanteamiento de las estrategias para el abordaje de los hechos, desde las teorías utilizadas hasta la toma en cuenta de aspectos no considerados al comenzar la investigación. Es menester valorar el papel que juega el responsable del proyecto dentro de este transcurso, a quien le compete brindar ciertas condiciones para dicha recolección de datos y abordaje del tema en estudio con la población; el investigador tiene como tarea propiciar un entorno oportuno para visualizar apropiadamente las realidades, en donde “Lograr la creación de ese "clima" requiere de un esfuerzo sostenido por parte del investigador, y requiere "alimentarse y cuidarse" de modo permanente para lograr que perdure a lo largo de todo el proceso investigativo” (Quintana, 2006, p. 62). Asimismo, esta persona debe estar abierta al cambio posible que aparezca durante este acercamiento al campo y a la población participe, pues “Hay fenómenos cuya relevancia se puede determinar antes de la entrada en el campo, pero otros aparecen durante el transcurso de la misma [sic] (Quecedo y Castaño, 2002, p. 17). Se entiende el valor que tienen para dicho investigador, en esta fase de acercamiento al campo, las competencias comunicativas desde el enfoque de análisis propuesto:

...la persona del investigador tiene una importancia especial. Los investigadores y sus competencias comunicativas son el "instrumento" principal de recogida de datos y de cognición. A causa de esto, no pueden adoptar un rol neutral en el campo y en sus contactos con las personas a las que van a entrevistar u observar (Flick, 2007, p. 68)

El trabajo de campo del proyecto de investigación se lleva a cabo, mayoritariamente de forma virtual, en tanto las condiciones de salubridad del país². El trabajar mediante estas plataformas limita un poco la recolección, porque no se perciben las mismas experiencias que en una relación directa presencial con los participantes, en el mismo ambiente laboral; no obstante, dadas las circunstancias y la realidad de la labor durante el año, se determinan muchos otros elementos valiosos para la investigación, con respecto a temas de identificación con la labor docente y el liderazgo, los cuales amplían las posibilidades de análisis a partir de la situación particular de la comunidad educativa docente en los momentos de la recolección de datos.

Se utilizan diferentes estrategias como reuniones virtuales, entrevistas mediante mensajes instantáneos, la elaboración de murales virtuales, entre otras herramientas de recolección descritas oportunamente en acápite posteriores. Asimismo, se cuenta con observaciones previas realizadas por la responsable, antes de la interrupción de clases presenciales, del lugar de estudio, las cuales permitieron un entendimiento inicial del entorno, así como de la población, para definir posibles vías de comunicación y acercamiento con el tema de la propuesta.

La información se organiza en las siguientes categorías: identidad profesional docente, liderazgo pedagógico, liderazgo transformacional y gestión educativa de la calidad, así como subcategorías como habilidades de liderazgo docente, motivación, características del liderazgo, transformación de la realidad a partir de una identidad docente líder, entre otras. Todas estas pretenden ordenar los datos recolectados de la población de educadores, a fin de conocer sus percepciones sobre los temas de investigación y partir de dicha sistematización, analizar dichos fundamentos a la luz de la teoría planteada, para definir la propuesta de trabajo.

² Es necesario destacar en este punto que tal hecho suscitaría una discrepancia con el modelo naturalista, puesto que la virtualidad no es el escenario cotidiano natural para realizar una investigación con una población como la planteada. No obstante, dado el contexto socio sanitario implicado por la pandemia de COVID-19, la virtualidad se convirtió en una nueva realidad de trabajo docente y estudiante, por tanto eso sostiene tal modelo. Véase *Innovar y experimentar: el reto del sistema educativo costarricense durante la pandemia*, en <https://estadonacion.or.cr/innovar-y-experimentar-el-reto-del-sistema-educativo-costarricense-durante-la-pandemia/>

Fase analítica

La fase analítica de la investigación implica una labor importante de identificación de patrones, así como posibles establecimientos de estrategias para reordenar la información, en tanto implica determinar relaciones entre lo señalado por los participantes. Quien investiga especula, a partir de la teoría propuesta y la realidad encontrada, el estado del tema, así como brinda explicaciones sobre lo recogido en el trabajo de campo, siempre desde una posición crítica y sensible del entorno. Esto último en cuanto a la importancia de contextualizar siempre y la flexibilidad; la fase analítica es uno de los procesos que conlleva una fuerte carga cognitiva, pues involucra que se construya nuevo conocimiento a partir de los datos encontrados y su contraposición con la bibliografía y la observación del investigador:

También conlleva la validación cruzada de fuentes y resultados o triangulación y hacer uniones entre varias partes de los datos y las dimensiones emergentes del análisis. Tanto la investigadora como el investigador deben ser muy sensibles, perspicaces y creativos en el proceso de buscar explicaciones alternativas y otros patrones, que invalidarían especulaciones iniciales (Gurdián, 2007, p. 235).

Dentro del proceso de análisis se debe revisar constantemente la información, para poder establecer relaciones entre lo mencionado por los partícipes, la concordancia de esto con lo que verdaderamente sucede en el entorno, en cuanto a lo observado y documentado. De esta forma es muy importante un trabajo sistematizado de la información, para no dejar de lado ningún dato ni narración significativa para el proyecto; es un momento donde

Comprobar la coherencia interna entre las distintas manifestaciones de los participantes y/o [*sic*] de su conducta con las opiniones, creencias... manifestadas, supone un análisis secuencial los datos proporcionados por cada participante para comprobar coherencia interna entre sus declaraciones y conductas (registradas en diarios, entrevistas, grabaciones o notas de campo de su comportamiento) y establecer “controles cruzados” (Taylor y Bogdan, 1986, citados por Quecedo y Castaño, 2002, p. 35).

En el proyecto se analizan los datos recopilados en una grabación y apuntes de un grupo focal virtual, en donde se realizaron distintas dinámicas para trabajar los temas

investigados³, un mural virtual (“Padlet”), como herramienta para recolectar datos mediante las historias de vida, así como una entrevista virtual, mediante grabaciones de audio, por parte de los docentes. La información categorizada se interpreta y triangula, en relación con las técnicas utilizadas y las visiones posibles que expliquen los fenómenos. De la misma manera, es posible identificar y exponer los fenómenos emergentes de dicha información, no esperados pero valiosos dentro del estudio, o como escenarios analíticos posteriores al trabajo llevado a cabo.

Fase informativa

Constituye el medio concreto para dar a conocer los resultados del estudio, así como la propuesta definida a partir de los datos analizados. Existen diferentes mecanismos y medios para difundir los resultados de investigación; no obstante, siempre se considera el informe como el medio que respalda al investigador para demostrar sus conclusiones y las posibles medidas tomadas, en caso de que el proyecto pueda abarcar incluso instancias superiores. En relación con lo anterior, se afirma que “El informe cualitativo debe ser un argumento convincente presentando los datos sistemáticamente que apoye los datos del investigador y refute las explicaciones alternativas (Monje, 2011, p. 48). Igualmente, en el caso del tipo de diseño investigativo propuesto, este documento conlleva aportes no solo objetivos, desde el estudio científico de los datos, sino hechos relacionados con el sentir, pues “El contenido del informe debe ir más allá de las descripciones superficiales de hechos o procesos; es necesario incluir también sentimientos, actitudes y percepciones” (Bautista, 2011, p. 105).

El proyecto se difunde mediante el presente documento o Trabajo Final de Graduación, el cual expone sistemáticamente todo el proceso. Se incluye toda la información teórica relacionada con el problema de investigación, la cual respalda el análisis, así como difunde una propuesta del tema desde la gestión, para trabajarla con la comunidad educativa, a fin de reforzar las oportunidades de mejora, como minimizar las debilidades encontradas.

³ Véase Cronograma de actividades.

Población

La población con la cual se definió trabajar es un grupo de 15 profesores del Liceo de Alajuelita, de distintas asignaturas (Español, Artes Industriales, Ciencias Naturales, Educación Especial, Orientación, Estudios Sociales, Educación Física, entre otros), con variados perfiles de edad (todos con más de un año de experiencia docente y al menos un año de trabajar en el liceo). La mayoría reside en el Gran Área Metropolitana, solo una docente reside en la provincia de Guanacaste. Se trabajará con ellos por vía virtuales para la recolección de datos (por la situación COVID-19 en Costa Rica y la suspensión de clases presenciales).

Fuentes de investigación

En este apartado se realiza una breve explicación de las principales fuentes informativas para plantear la investigación. De esta manera, se describen tanto las fuentes primarias como secundarias y su relevancia para el proyecto, la forma en que se obtuvieron estos datos, su organización y exposición en este documento.

Una investigación científica implica una indagación profunda de los datos, para enmarcar el proyecto en diferentes niveles: desde el estado de la cuestión, los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos que validen el proceso. Así, existen fuentes primarias y fuentes secundarias, las cuales se explican a continuación.

Fuentes primarias

Hernández, Fernández y Baptista (2014) exponen que las fuentes primarias son aquellos medios que permiten extraer información actual, oportuna y fidedigna sobre el tema estudiado. Estas fuentes corresponden tanto a materiales físicos, como libros, reportes, informes, expedientes, revistas, periódicos; así como material digital y vivencial, como grabaciones, videos, documentos digitales, testimonios, entrevistas, entre otros formatos. De la misma manera, las consultas directas a expertos el tema y el debido archivo de tales explicaciones se convierten en fuentes de “primera mano”, tanto para plantear el problema de investigación como en otras etapas del proyecto.

En cuanto a lo relacionado con la información digital, los datos obtenidos a través de la Internet se consideran pertinentes en el contexto actual; sin embargo, implican una

selección adecuada y cuidadosa para garantizar su validez, por la amplitud de documentos que pueden subirse a la red. Desde esta perspectiva, es claro que una investigación de calidad implica una revisión exhaustiva de material. Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “Esta revisión debe ser selectiva, puesto que cada año se publican en el mundo miles de artículos en revistas académicas y periódicos, libros y otras clases de materiales sobre las diferentes áreas del conocimiento” (2014, p.61).

En el caso de la investigación propuesta, las fuentes primarias son muchos textos científicos (publicaciones periódicas en revistas científicas), por el valor de estos materiales con respecto a su actualidad y pertinencia como bases para comprender el tema en cuestión. De la misma manera, se consultaron libros sobre metodología de la investigación, a fin de estructurar adecuadamente los pasos para concretar el estudio. Estos materiales en su mayoría se obtuvieron en soportes digitales, al considerar la situación sanitaria atravesada por el país, en la cual esta forma de extraer datos tomó más importancia para completar el proyecto.

Asimismo, es necesario destacar que se considera fuente primaria toda la información obtenida en el trabajo de campo con los participantes, a fin de comprender los fenómenos relacionados con el tema trabajado en la institución educativa. Estos datos fueron recabados con medios digitales y manuales durante las actividades de recolección de datos, como es el caso de las grabaciones de audio de un grupo focal, entrevistas telefónicas, documentos digitales con respuestas de los docentes consultados, las anotaciones de la investigadora y dos murales digitales.

Fuentes secundarias

Por su parte, las fuentes secundarias se obtienen a partir de documentación principal, así este tipo de datos ayudan a complementar el trabajo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) también indican que las fuentes secundarias en diversas ocasiones “interpretan” o también recogen fuentes primarias, como es el caso de informes, diccionarios, antologías, estadísticas, entre otros. Son datos que permiten encontrar más bibliografía, aunque a veces no estén directamente relacionados con el tema, pues contienen reseñas que pueden redirigir al investigador perspicaz a otras posibilidades de análisis.

La investigación propuesta contó con fuentes secundarias como la revisión de

diccionarios y enciclopedias de cultura general, para comprender de forma inicial algunos conceptos medulares, tales como la “identidad profesional”, el “liderazgo pedagógico” y la “gestión educativa”. Asimismo, en la revisión de publicaciones recientes sobre el tema de investigación se tomaron en cuenta algunos de los análisis estudiados a su vez por estos autores revisados, los cuales en muchas ocasiones consideraron textos muy significativos y útiles para este trabajo. Con tal consideración, fue posible ampliar el espectro de conocimientos sobre el tema, además de la visión y abordajes conceptuales y metodológicos de temas relacionados con el estudio. Se comprobó la validez de estas fuentes, en términos de rigor científico, por eso se buscó solo aquello que claramente se tratara de análisis revisados por pares, publicados en medios prestigiosos, como revistas universitarias, libros de texto publicados oficialmente, entre otros mecanismos de importancia académica.

Técnicas e instrumentos de investigación

El enfoque y diseño desde el cual se plantea el trabajo de investigación implican que las técnicas e instrumentos para recolectar datos se adapten, de manera flexible y complementaria, a una población con la cual se trabajará de forma más cercana que en otro tipo de investigaciones. Un enfoque cualitativo de investigación acción participante justifica la elección de variadas estrategias para comprender los fenómenos por estudiar, las cuales se pueden ajustar según el investigador vaya adentrándose en el campo. Así, es importante diferenciar el método y las técnicas, tal como lo afirma Pulido (2015, p. 1143)

Métodos y técnicas no deben ser confundidos porque, aunque ambos conceptos responden a la pregunta cómo hacer para alcanzar un fin o resultado propuesto, el método es el camino general de conocimiento y la técnica es el procedimiento de actuación concreta que debe seguirse para recorrer las diferentes fases del método científico (Ander-Egg, 1995: 42 y González Río, 1997: 17).

Con respecto al presente proyecto, se escogieron tres técnicas para la recolección de datos, las cuales se seleccionaron tanto por la pertinencia de su uso con respecto a los temas trabajados en la investigación, como por la dinámica suscitada en el entorno social por la situación sanitaria atravesada por el país. Tal como lo afirma Cuevas (2009), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 417) “la selección de las herramientas de

investigación de un proyecto en particular depende del planteamiento del estudio, los objetivos específicos de análisis, el nivel de intervención del investigador, los recursos disponibles, el tiempo y el estilo. De esta forma, se escogieron las historias de vida, el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas⁴.

En el caso de las entrevistas, tal como lo afirma Pulido (2015, p. 1150), estas consisten en una afluencia de información, donde el investigador pregunta y el participante contesta. En el entendido de que se trata de un proyecto de enfoque cualitativo, la dinámica no es lineal, por tanto el investigador puede “devolverse” al plantear los cuestionamientos, puntualizar en temas específicos para obtener más datos y combinar las técnicas, en tanto “Las técnicas cualitativas pueden utilizarse de forma complementaria, para incrementar la fiabilidad o validez de un diseño cuantitativo” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 11). Se elaboró un guion de preguntas generadoras para el grupo focal, así como para aquella parte de la población que decidió participar por otros medios (como el telefónico), las cuales se trabajaron de forma abierta, con regresiones y apertura a otros temas relacionados con el problema de investigación. Esto permite que exista una mayor cantidad de información cruzada sobre el mismo tópico, desde diferentes perspectivas y mecánicas de recolección, en este caso desde una misma actividad general, de la cual se derivan otras más específicas.

Las historias de vida permiten un conocimiento más cercano con las personas partícipes de la investigación: se apela a la experiencia de hechos relacionados con el tema por tratar. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 416), este tipo de técnica “Puede ser individual (un participante o un personaje histórico) o colectiva (una familia, un grupo de personas que vivieron durante un periodo y que compartieron rasgos y vivencias)”. En este caso se acoplaba muy bien la técnica porque se trata de investigar temas relacionados con una identidad colectiva y con la determinación y construcción de rasgos de líder en la profesión docente, así que al utilizarla en un grupo de tales profesionales permite el conocimiento directo de saberes empíricos vividos en su realidad inmediata. Esto último vuelve pertinente dicha información también para conformar la propuesta del trabajo.

⁴ Véase anexos “Instrumentos de recolección de datos”.

Se utilizó la técnica del grupo focal, esta dinámica es oportuna porque permite descubrir coincidencias o discrepancias en los criterios sobre el tema por trabajar, pues su meta “es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida sobre aspecto particular de interés, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de todos los miembros del grupo (Monje, 2011, p. 152). Se procuró que los participantes se enfocarán en los conceptos seleccionados como categorías de análisis (identidad profesional docente, liderazgo pedagógico, liderazgo transformacional y gestión educativa de la identidad profesional), para que externaran sus puntos de vista y vivencias, de forma tal que se complementaron los instrumentos, de una forma integral y acorde con las características de un estudio con el diseño escogido. A pesar de que por la variedad de técnicas, los datos no se encuentren del todo estructurados, tal como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 147), luego la labor del investigador es muy importante porque “la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura”.

Tal como se explicó, las historias de vida, el grupo focal y la entrevista semiestructurada fueron los mecanismos seleccionados para obtener los datos; no obstante, se establecieron también diferentes medios para aplicar los instrumentos. Para esta recolección se establecieron varias dinámicas, la más significativa fue una actividad virtual⁵, mediante la plataforma institucional del liceo, en la aplicación TEAMS, en la cual se llevó a cabo el grupo focal, las entrevistas semiestructuradas y las historias de vida. Otros métodos utilizados fueron la elaboración de murales virtuales (con la herramienta Padlet) y las entrevistas vía telefónica.

Categorías de análisis

A continuación se expone mediante una tabla, las categorías definidas para la investigación:

⁵ Véase anexos Cronograma de actividades Reunión “Soy docente, ¿qué significa? Liderazgo pedagógico e identidad profesional”.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Definiciones⁶	Subcategorías	Interrogantes
<i>Identidad profesional docente</i>	Conjunto de rasgos con los cuales se identifica el colectivo docente. Son aspectos construidos socialmente, los cuales determinan los imaginarios idóneos para el desempeño educativo de los profesionales en Educación.	-Características de la identidad profesional del educador: <ul style="list-style-type: none"> • Autorreflexión • Valores • Inteligencia emocional • Empatía • Solidaridad • Compromiso 	¿Cuáles aspectos reconocen los educadores como parte de su identidad profesional? ¿Cómo sienten que son percibidos los docentes por su entorno educativo y social? ¿Cómo creen que su identidad profesional impacta su desempeño laboral y su contexto?
<i>Liderazgo pedagógico</i>	Capacidad de un educador o de un colectivo de docentes para guiar o gestionar procesos en una institución educativa, desde la motivación y organización posibles a partir de acciones concretas que potencien el progreso institucional y social.	-Habilidades de liderazgo docente: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad comunicativa • Iniciativa • Trabajo en equipo • Proactividad • Asertividad • Creatividad • Capacidad de organización • Toma de decisiones • Cooperación • Organización 	¿Qué es un docente líder? ¿Cuáles características tiene un profesor líder? ¿Cómo se desempeña un docente líder? ¿Quiere ser un líder docente? ¿Estaría dispuesto a liderar en su contexto educativo?
<i>Liderazgo transformacional</i>	Liderazgo capaz de influir y producir cambios en la realidad de cotidiana de los partícipes (en este caso toda la comunidad educativa)	-Visualización de oportunidades y fortalezas -Conciencia de debilidades y amenazas -Transformación de realidades a partir de la acción educativa	¿Qué aspectos positivos y negativos tienen la posición docente? ¿Cómo se puede transformar la realidad de la comunidad educativa a través de la posición docente?

⁶ Las definiciones son elaboración propia, con base en lo descrito en el Capítulo II de este proyecto.

<i>Gestión educativa de la identidad profesional</i>	Seguimiento, adecuación, implantación y ejecución de los procesos en una institución educativa desde un enfoque de las relaciones humanas y las necesidades del equipo docente y administrativo, así como de los estudiantes.	-Delegación de trabajo	¿Es capaz de tomar decisiones?
		-Identificación de líderes y potenciales líderes	¿Cuáles aspectos administrativos motivan y desmotivan a los educadores en su institución? ¿Sabe automotivarse en su trabajo?
		-Motivación del personal	¿Qué características tiene un buen gestor?
			¿Cómo puede ayudar a la administración a mejorar el entorno laboral?

Fuente: elaboración propia (2020).

Criterios de rigor para la investigación cualitativa

En los siguientes acápites se abordan los principios de rigor sustentadores de la investigación. Se explican estos criterios con base en la teoría y se describe su aplicación en el análisis llevado como proyecto final de graduación.

Los criterios por mencionar pretenden garantizar el proceso científico y ético que toda investigación debe llevar para que se sostenga, en términos de rigor o validez. Esto se establece como una forma de garantizar que la investigación cualitativa registre y sistematice la información obtenida y los procesos descubiertos de manera lo más clara y objetiva posible; en un contexto analítico en el cual la subjetividad del investigador lo puede llevar a sesgos inadecuados, producto precisamente de la apertura. Si bien el enfoque cualitativo brinda muchas oportunidades de descubrir información valiosa que no sería rescatable desde lo cuantitativo; al ser mucho más flexible y menos rígido en cuanto a metodología, es necesario procurar un tratamiento responsable e idóneo de los datos recolectados, para que otros investigadores puedan ampliar la información y contribuir mucho más al mundo del conocimiento:

El establecer unos marcos concretos y sistemáticos de cómo se han recolectado y tratado los datos permite que otros investigadores puedan preguntarse si los

resultados obtenidos son válidos o no en otras circunstancias similares (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012, p. 267).

Así, se tiene en primera instancia el criterio de “credibilidad”. De acuerdo con Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo (2012), este principio se relaciona directamente con la cercanía de los resultados con la situación observada; la concordancia existente lo obtenido por la investigación y el contexto real. De esta forma, Mertens (2015), citado por Hernández y Mendoza (2018, p. 504) afirma que es “la correspondencia entre la forma en que el participante percibe los conceptos vinculados con el planteamiento y la manera como el investigador retrata los puntos de vista del participante”.

El criterio de credibilidad se aprecia en todo el proceso investigativo; según Hernández y Mendoza (2018), esto se demuestra por ejemplo al sustentar teórica y conceptualmente las categorías, de forma correlacionada. Asimismo, se presenta la auditoría externa, al ser un documento revisado por una profesora tutora, quien corrobora todos los pasos para completar la investigación (desde el planteamiento de objetivos, revisiones bibliográficas, metodología, trabajo de campo, análisis, etc.), así como un lector externo. Además, en el trabajo se consideran datos emergentes, los cuales se toman en cuenta como información útil para comprender mejor los fenómenos, todo dentro de un análisis donde se comparan los datos a la luz de la teoría y se establecen similitudes y diferencias con respecto a los autores estudiados. Para aumentar la credibilidad en la investigación, se describe amplia, profunda y detalladamente cada uno de los casos recogidos en el trabajo de campo virtual; se reconstruyen los testimonios, respuestas e historias de vida de los participantes de forma clara y concisa para que el abordaje del fenómeno se considere acorde con el contexto real.

Otro principio relevante dentro de la investigación cualitativa es la “transferencia”. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018), una investigación cualitativa va a producir resultados muy específicos para un entorno y por ello es complejo buscar el “traslado” a otros ambientes; no obstante, la investigación puede servir de pauta o base para otros estudios. Lo anterior quiere decir que el principio de transferencia implica una contribución a las maneras posibles de abordar fenómenos similares en diferentes contextos. Por tal razón, los mismos autores señalan el valor de que se establezcan claramente las situaciones, con la contemplación de la mayoría de detalles, así como los criterios de selección de los

participantes, con todas aquellas características que permitan al público o receptor comprender bien el escenario trabajado. Con esa comprensión es posible pensar si tales resultados podrían obtenerse con otra población similar o al menos tomar ideas para bordar temas equivalentes. Desde tal perspectiva se afirma lo siguiente:

La manera de lograr este criterio es a través de una descripción exhaustiva de las características del contexto en que se realiza la investigación y de los sujetos participantes. Dicha descripción servirá para realizar comparaciones y descubrir lo común y lo específico con otros estudios (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012: p. 267).

Para esta investigación, la transferencia se aplica en la medida que se describe el escenario, de manera amplia en el primer capítulo, así como las condiciones de las personas participantes (docentes en un liceo público de una zona vulnerable del Valle Central costarricense). Se explican de manera detallada las situaciones que median constantemente en los procesos socioeducativos y de gestión en el centro, así como el tratamiento de los conflictos y otros hechos relacionados, a fin de brindar al lector un panorama amplio y verificable de tales hechos. En el análisis de los datos de campo se procura explicar los detalles más significativos (gestos, frases sueltas, actitudes), a fin de establecer lo más realista posible el mecanismo de recolección y la manera cómo estas personas externaron sus percepciones sobre las dinámicas estudiadas. En el sentido anterior, es posible que se puedan transferir algunas situaciones a otros contextos educativos, si algún investigador quiere trabajar el tema de la identidad profesional y el liderazgo, por ejemplo en las actividades para “conectar” con los docentes y las posibles respuestas ante la situación actual de estos profesionales.

Por otro lado, Crewell (2013a), citado por Hernández y Mendoza (2018) define el principio de “dependencia” como la solidez de resultados a partir de la organización del análisis, de la consistencia de los datos recolectados. Hernández y Mendoza (2018, p. 502) afirman que “La dependencia involucra los intentos de los analistas por capturar las condiciones cambiantes de sus observaciones y del diseño de investigación”. En el caso del proyecto, estos datos se conservan respaldados de distintas maneras, tanto digitales como físicas, para que en caso de que otros investigadores revisen el material, obtengan conclusiones parecidas. Se cuenta con transcripciones fidedignas de los datos grabados en

audio, imágenes de los productos digitales (mural virtual), además de haber ordenado la información sistemáticamente en las categorías, primero “a mano” en una pizarra acrílica y luego en formato digital. Asimismo, es demostrable este principio al aplicar métodos e instrumentos acordes con el diseño de la investigación acción participante, además de la comparación frecuente de los datos analizados con la teoría revisada.

El principio de “confirmabilidad”, por su parte, se refiere a las posibilidades del investigador para que su investigación cumpla con la mayor objetividad posible, desde un punto de vista científico de comprensión de los fenómenos. Hernández y Mendoza (2018) indican que se refiere a establecer las fuentes y el proceso racional para interpretar esa información. La auditoría y el trabajo de campo son espacios que permiten al investigador “confirmar” el trabajo ante la población participante, al brindarle oficialidad al desarrollo de las actividades, en tal sentido “La confirmabilidad permite conocer el papel del investigador durante el trabajo de campo e identificar sus alcances y limitaciones para controlar los posibles juicios o críticas que suscita el fenómeno o los sujetos participantes” (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012, p. 268).

Desde el momento en que se planteó la posibilidad del estudio, se pidieron los permisos necesarios en la institución, para poder realizar en el centro educativo dicha investigación. A lo largo de la maestría, se han elaborado diferentes trabajos de campo, en los distintos cursos, los cuales también han brindado información valiosa como insumo para plantear el proyecto e ir mejorando las estrategias de recolección y observación. Siempre se ha procurado informar tanto a la administración como a los docentes participantes de los objetivos del proceso de elaboración del proyecto, así como de sus fases, por tanto se considera que el principio de confirmabilidad se evidencia en el trabajo. Además, éticamente se les han informado que los datos se abordan siempre con fines académicos, como parte de una investigación de procesos educativos, de manera que quede claro el papel de la investigadora.

Otros criterios señalados por autores como Teddlie y Tashakkori (2009) y Smith (2003), citados por Hernández y Mendoza (2018) también se toman en cuenta en la investigación. Por ejemplo el hecho de haber realizado una amplia y sólida fundamentación teórica, así como revisión de investigaciones actuales sobre el tema. En cuanto a la aproximación, la cual tiene que ver con la lógica o secuencia de los pasos en la

investigación, se evidencia frecuentemente en las actividades concretadas en toda la elaboración del proyecto (revisión de bibliografía, establecimiento de objetivos, estrategias, análisis, propuestas, reflexiones, replanteamientos, etc.). Finalmente, se considera que en la investigadora existe la capacidad de otorgar significados válidos y verificables a los datos, mediante los métodos utilizados, las revisiones de material, la experiencia en el entorno educativo, la formación profesional y el compartir diario con la población participante, así como la naturalidad y respeto con que se ha tratado a los docentes en este proceso, para motivar su interés en el proyecto.

Diagrama de Gantt

A continuación se expone el diagrama que explica el proceso llevado a cabo con el proyecto, en términos de tiempo y partes de la investigación.

Tabla 2. Diagrama de Gantt del proyecto “Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora”

Periodo		I Trimestre			II Trimestre			III Trimestre		
		E	F	M*	My	Jn	J	S	O	N
Actividades por realizar	Definición del Tema y el Problema de investigación									
	Revisión bibliográfica sobre el tema de investigación									
	Elaboración de Justificación y Objetivos del proyecto									
	Elaboración del Estado de la Cuestión									
	Redacción completa del I Cap. Introducción									
	Incorporación de observaciones al I Capítulo									
	Búsqueda de referentes teóricos y conceptuales									
	Selección de referentes para la investigación									
	Redacción completa del II Cap. Marco Teórico									
	Incorporación de observaciones al II Capítulo									
	Definición de la Metodología por utilizar y búsqueda de información, bibliografía, técnicas, etc.									
	Establecimiento de categorías									
	Confección de instrumentos de recolección de datos									
	Trabajo de campo									
	Organización de resultados del trabajo de campo									
	Redacción completa del III. Cap. Marco Metodológico									
	Redacción del IV Cap. Análisis e Interpretación de resultados									
	Incorporación de observaciones al III Capítulo									
Incorporación de observaciones al IV Capítulo										

Fuente: elaboración propia (2020).

. *Reajuste de fechas por COVID -19

Consideraciones éticas

Todos los datos recolectados, así como toda la información recolectada para el proyecto es manejada con fines netamente académicos e investigativos. De la misma manera, esta aclaración fue indicada claramente a las personas participantes en las actividades de trabajo de campo y los directivos de la institución, así como establecida en los instrumentos elaborados para este fin. Los análisis y otros aspectos relacionados con el centro educativo son trabajados con un manejo responsable de la información por parte de la investigadora, a fin de garantizar un análisis científico de todos los datos, además de respetuoso de los procesos investigativos propios del enfoque y diseños seleccionados. Todos los participantes de las actividades fueron informados, de forma colectiva e individual, sobre el tratamiento de la información surgida en el grupo focal y otras herramientas; ellos indicaron entender tal proceso y asistieron voluntariamente a las dinámicas virtuales, de forma que brindaron su consentimiento para este proceso.

Análisis

En este punto del proyecto se realiza el análisis de la información obtenida a partir de las actividades del trabajo de campo y los instrumentos de recolección de datos. Tal como se explicó en el apartado anterior, el proceso se llevó a cabo mediante técnicas e instrumentos propios de un enfoque cualitativo, en concordancia con un diseño de investigación acción participante. Mediante una reunión y otros medios virtuales, donde se aplicaron herramientas como el grupo focal, las entrevistas y las historias de vida, fue posible recoger información valiosa relacionada con el tema. Toda la información atinente se estructuró en cuatro categorías, a saber: identidad profesional docente, liderazgo pedagógico, liderazgo transformacional y gestión educativa de la identidad profesional; las impresiones suministradas por la población participante en relación con los aspectos mencionados se analizan a continuación a la luz de los planteamientos teóricos utilizados y la realidad concreta de estos educadores con respecto a los temas trabajados.

La mayor parte de los datos se recopilaron a partir de un grupo focal, en el cual se les pidió “abrir” las cámaras, por tanto se obtuvo no solo información verbal, sino aspectos de índole no verbal, como gestos, movimientos, cambios de posición, entre otros hechos relevantes en este tipo de investigación. Asimismo, se recibieron respuestas a entrevistas

mediante audios telefónicos y algunas participaciones en murales virtuales, con experiencias de los docentes, con respecto a su labor cotidiana. Toda la información, tanto del grupo focal, como la recibida por otros medios, incluso un tiempo después de haber realizado las actividades (pues algunos docentes llenaron después las entrevistas y los murales), se ordenó en las categorías para analizar el contenido discursivo.

Para efectos del análisis, se transcribe puntualmente lo expresado por los participantes y según la persona se le asigna la palabra “Profesor” y una letra particular del alfabeto, la cual se mantiene alrededor de todo el análisis, para cada intervención suya.

Categoría 1. Identidad profesional docente

La primera categoría planteada fue la de “identidad profesional docente”, la cual se definió por parte de la investigadora a partir de los variados referentes teóricos consultados, como el “conjunto de rasgos con los cuales se identifica el colectivo docente. Son aspectos contruidos socialmente, los cuales determinan los imaginarios idóneos para el desempeño educativo de los profesionales en Educación”. Así, dentro de esta categoría se incluyen aspectos como los valores y actitudes relacionadas con frecuencia con la identidad de un docente, los elementos emocionales, como la empatía o la autorreflexión, entre otros. Se plantearon preguntas generadoras como cuáles aspectos reconocen los educadores como parte de la identidad profesional, cómo sienten que son percibidos los docentes por su entorno educativo y social o cómo creen que su identidad profesional impacta su desempeño laboral y su contexto.

Durante todo el proceso de recolección se procuró reforzar el tema de la identidad, para conocer las percepciones de los educadores; no obstante, en la actividad inicial del grupo focal fluyó mucha información relacionada con la identidad: se trató de una dinámica que aunque solo tenía una intención de “romper el hielo”, al final permitió que los docentes conectaran con su pasado y sus emociones, lo cual permitió descubrir muchos elementos relacionados con la escogencia de su profesión, los valores que consideran atinentes a la profesión docente y la forma en que son percibidos por la comunidad. Así, una muestra sobresaliente de la conformación de la identidad desde el plano familiar y personal, a través de la experiencia y el ejemplo, es el mostrado cuando una de las participantes, al exponer

una foto familiar, comentó sobre su abuela, quien había sido maestra unidocente y líder en su comunidad, lo siguiente

***Profesora A:** ustedes recordarán que hace mucho tiempo los maestros eran las personas que ayudaban a consolidar los pueblos, que donde llegaba una maestra inmediatamente empezaba el progreso, porque empezaba la escuela y empezaba a mover, a buscar fuerzas líderes en la comunidad y a buscarse apoyo para mejorar las condiciones de vida.*

La docente también indicó que esta persona, a partir de todo su activismo comunal (electricidad, cañerías, bonos de vivienda, etc.), fomentó el estudio como medio de progreso en su familia, al punto de conformar un “clan de docentes”, incluida la educadora. Así, esta persona indica que la “vena docente” se inspiró a partir de valores como el esfuerzo, la constancia y la actitud propositiva. Fue significativo para la investigadora notar, desde el punto de vista gramatical, el uso del tiempo pretérito en la expresión “eran” al referirse a la labor docente de ataño, al vincularla con la nueva realidad que viven hoy los educadores y las posibilidades que el entorno les brinda para aprehender este tipo de acciones y valores dentro de sus labores cotidianas. Así, esto coincide con lo afirmado por, Domingo y Pérez (2005, p. 2), quienes afirman que “Analizar las identidades profesionales docentes (comunes e individuales, al tiempo), la incidencia de las reformas en sus vidas, con sus eventuales “crisis” y desarrollo, implica –entonces– comprender los procesos por los que se construye, los contextos en que trabajan y viven”.

En la misma línea del testimonio de vida anterior, la siguiente intervención es otro ejemplo de cómo parte de la identidad docente, de acuerdo con los educadores, tiene mucho que ver con la inspiración de otras personas de su círculo cercano y el compartir día con día sus actividades:

***Profesora I:** logré estudiar gracias a ella, mi mamá fue educadora toda su vida y de ahí parte verdad mi inspiración a ser profesora, toda mi vida la ayudé con exámenes, toda mi vida estuve en el Liceo de Alajuelita metida y de ahí nace mi deseo de seguir sus pasos y aparte de que me atrapó la carrera como tal.*

Asimismo, esta conformación de la identidad docente también está mediada por los imaginarios construidos desde el crecimiento y se afianzan durante los procesos de formación universitaria. De acuerdo con la teoría, estos últimos tienen mucho que ver con la estructuración de esa identidad colectiva, ante todo durante las prácticas universitarias. Según los autores consultados, gran parte de los futuros profesionales en Educación se definen o perciben totalmente como profesores en estos espacios definitorios de la vida profesional. Los autores, de hecho señalan que la identidad

Este proceso se nutre de todo tipo de experiencias, que se inician en un primer momento con los padres y la familia, donde el individuo comienza a conocer quién es, posteriormente en la institución educativa, donde la labor de los maestros no es solo capacitar en conocimientos, sino guiar en el despertar de la curiosidad y del espíritu crítico, abriéndose a los demás, hasta el periodo de sus primeras experiencias laborales y de su empleabilidad, donde se podrá elaborar un pensamiento autónomo y crítico, desarrollando el propio juicio como profesional (García, González y Martín, 2016, p. 247)

Además, la construcción de esa identidad es particularmente significativa, pues no solo se enmarca en una autopercepción dentro del gremio docente, sino incluso como parte de las diferentes disciplinas o áreas académicas, ya sea por “materias” o niveles de enseñanza (profesores de secundaria versus maestros de escuela, por ejemplo), tal como lo expresa la docente a continuación:

***Profesora K:** me gustaba mucho darle clases a los compañeros, me gustaba mucho Cívica... y a partir de ese entonces me gustó la docencia”. Cuando llegué a la U me pegue una llorada porque cuando estaban todos los compañeros, todos eran ‘yo voy a ser profesor de Sociales porque me gusta ir a coger café, porque cuando veo por la ventana veo las montañas y veo el volcán o me gusta tomar café’ y yo no tenía nada de eso, yo decía ‘yo no sirvo para ser profesora’, y yo lloraba y todo. Cuando ya estuve un colegio de verdad y estoy dando clases, diay, supe que era mi vida, me gustaba estar ahí y no solo por la parte de enseñar y de la materia que me encanta, sino que esa relación con los chicos me gusta mucho.*

Tal como se observa en el testimonio de vida anterior, existen determinantes sociales que pueden incluso “convencer” a un potencial educador de que no tiene las habilidades, las competencias, conocimientos, sentimientos o incluso el carácter para desempeñar determinada labor. Estas ideas repetidas y difundidas desde el mismo gremio en formación, de acuerdo con los autores, pueden provocar que los docentes sientan que les “hace falta algo” para establecer una labor efectiva. Tiene que ver con los procesos de cambio de la imagen del educador, según afirman Domingo y Barrero (2012):

A todos nos resulta difícil aceptar y entender el cambio social, sobre todo cuando nos obliga a cambiar nuestros sistemas de equilibrio y nuestras formas de entender una realidad a la que nos habíamos acomodado, y nos obliga a modificar profundamente nuestras formas de vida (Esteve, 2003, p. 98).

Dentro de estos transcurso de formación también se determina el desarrollo de otras habilidades para aquellos que igual “sienten el llamado” de la docencia, pues cuentan con la vocación o gusto por la actividad, ya sea para “compensar” o fortalecer las “carencias” que creen tener a partir de esas experiencias. Esto último en relación con lo afirmado por Bolívar, Pérez y Domingo (2014): “La identidad profesional docente es el resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión” (párr. 7).

Además del valor del entorno familiar y los valores descritos como parte inherente de la profesión, también se destacó otro hecho relacionado muchas veces con la identidad profesional, el cual tiene que ver con la percepción negativa de otras personas con respecto a la retribución económica de dicha labor y las implicaciones sociales que esto puede tener, con la idea de que el docente “siempre es malpagado” o tiene problemas en ese aspecto:

***Docente M:** llegué a decir a la casa ‘me cambio de profesión’ y fue un ‘burumbúm’ y cuál vas a escoger, Educación Física, y ahí empezó el calvario, ‘pero eso no le va dar nada, va a pasar súper pobre’, que esto, que lo otro y aun así no me importó.*

Lo anterior se registra a pesar de la imagen positiva que socialmente pueden tener estos profesionales en una comunidad, pues tiene que ver el perfil construido desde la oficialidad política e incluso académica, donde se concibe al docente como una persona

entregada, sacrificada y dispuesta a “brindar” más allá de sus posibilidades, incluso económicas, tal como lo mencionan Domingo y Barrero (2012), es necesario que esa comprensión se lleve a cabo de forma integral:

Es urgente atender la necesidad de clarificar y capacitar profesionalmente para contrarrestar el creciente malestar docente, la desmotivación y la crisis de identidad. Esto se debe realizar especialmente en la Educación Secundaria, que es la etapa en la que están pivotando las reformas y en la que se deja sentir más las presiones entre calidad y equidad, entre una educación comprensiva, obligatoria y para formar ciudadanos o si esta debe seguir siendo academicista y elitista -para unos- y como simple garantía social –para otros- (p.93).

Los educadores solventan estas percepciones desmotivadoras y acarrean constantemente una identidad positiva, a partir de las experiencias gratificantes desde el ámbito emocional en el aula. En función de lo anterior, en el caso del lugar donde se propone el proyecto, estas percepciones se tratan de “pequeñas victorias”, gestos y actitudes no tan visibles para toda la comunidad educativa o comunal, los cuales solo pueden ser percibidos por los educadores quienes ven esos cambios lentos en las instituciones; transformaciones paulatinas pero que igual permiten a los docentes consolidarse en su labor, identificarse como agentes potenciadores de cambios, como parte de la identificación con la cual los profesores delimitan su trabajo e influencia sobre otros:

***Profesor J:** me gusta que los muchachos le reconozcan a uno a veces el trabajo, verdad, algunos o muchos la gran mayoría no lo reconocen, pero algunos sí se sienten contentos con las clases, a algunos usted les ve la motivación de llegar a clases, que de verdad quieren estar ahí, entonces todo eso la verdad es que me motiva y me siento muy bien yo como docente, la verdad me siento muy contento”.*

***Profesora X:** verlos llegar a mi aula a saludar significa que uno ha podido construir vínculos con ellos... es muy gratificante.*

Se percibe una necesidad gremial de buscar la motivación constante para cumplir con las obligaciones administrativas, así como las “inherentes” a la profesión, las que tienen que ver con los valores asignados al maestro. Así se aprecia en la siguiente

intervención con respecto a cómo los docentes se desenvuelven dentro de su cotidianidad, con las dificultades y situaciones cotidianas negativas. Conciérne igualmente con el tema de la vocación, para lograr desempeñarse adecuadamente en un ambiente que perciben cada vez más exigente. Son los educadores, con base en la dinámica planteada, conscientes de que ya la profesión es *per se* un entorno que implica una fuerte automotivación para continuar, así como inspirar a otros a partir de ese esfuerzo constante, desde el trabajo de aula y la relación con otros compañeros; González *et al.* (2019) exponen sobre el valor que adquiere el compartir conocimientos y habilidades con los compañeros docentes, lo cual también potencia esa identidad profesional que se buscan, así como la vocación:

Profesor J: *si yo no siento amor por mi trabajo ni por la gente entonces no voy a poder ser líder, eso por un lado y por otro lado, uno es motivador de los muchachos para que ellos sigan adelante.*

Profesora N: *la motivación me la doy todos los días, ya que decidí trabajar en esta carrera por vocación, me preocupo por mis estudiantes y trato -en lo posible- de impulsar y formar estudiantes a que lleguen a ser grandes profesionales, cuando uno trabaja con amor es un gusto y motivación desempeñar esta profesión.*

Profesora A: *cargamos con los estudiantes para motivarlos a seguir adelante, ayudamos a los compañeros que pueden estar más desmotivados para que se animen a trabajar y en la propia familia que ve nuestras demandas de trabajo amplificadas en cuestión de tiempo y nosotros mismos necesitamos automotivarnos.*

Dentro de los factores relacionados con la identidad profesional docente de los educadores participantes, se encuentran valores y actitudes si bien muy referidas desde la teoría, como la vocación y el servicio, también aparecen otros como la inspiración y el ejemplo de otros docentes. De esa forma, se estructura también la profesión como potenciadora de agentes de cambios, los cuales deben luchar por encontrar constantemente la motivación en las “pequeñas cosas o experiencias de cada día”. Además, surge el concepto de ser “docente líder”, el cual aunque se analizará ampliamente en el apartado a continuación, es necesario destacar como una cualidad apreciada como parte de la identidad que se construye día con día por un educador. Al obtener esta información, es posible ir

delineando acciones posibles para motivar y potenciar esa identidad profesional positiva que los educadores tienen de sí y su labor, a pesar de las dificultades travesadas. Un elemento importante surgido a partir del ejercicio es el elemento de “recordar”: cuando se apela a las emociones, es posible empoderar a los educadores en esa identidad profesional que permite la construcción de un imaginario docente más humano y acorde con las situaciones actuales.

Categoría 2. Liderazgo pedagógico

Con respecto a este concepto, fue complejo diferenciar y determinar propiamente la información relacionada con “un docente líder” de la de “identidad docente”, porque se aprecia que están intrínsecamente relacionadas. Por tal motivo, se trató de reducir la información a aquellas intervenciones directamente relacionadas con los conceptos de “educador o docente líderes” para conocer las percepciones de los profesores, así como las características asignadas para este tipo de profesionales. A fin de motivar esta discusión, a los docentes se les presentaron noticias e informaciones sobre el liderazgo de los maestros durante la crisis sanitaria actual con el COVID-19, así como en otros momentos de la vida cotidiana en la labor, lo cual permitió indagar en las experiencias y en su propia identificación como líderes.

En primera instancia, el liderazgo pedagógico se definió como categoría por parte de la investigadora como la “capacidad de un educador o de un colectivo de docentes para guiar o gestionar procesos en una institución educativa, desde la motivación y organización posibles a partir de acciones concretas que potencien el progreso institucional y social”. Dicha conceptualización se realizó a partir de la teoría consultada, además de relacionar habilidades de liderazgo consideradas para la labor docente, como la capacidad comunicativa, el trabajo en equipo, la iniciativa, la toma de decisiones, la proactividad, entre otros. Asimismo, se plantearon las preguntas directas de qué es un docente líder y cuáles características presenta este, además de su posición personal sobre el tema en cuanto a su identificación como líder.

El liderazgo se concibe por parte de los docentes como un aspecto que se puede potenciar paulatinamente y que en la labor educativa debe estar muy presente, desde la vocación, para motivar a los alumnos durante el trabajo de aula. Se apela a la importancia

del aprecio y “amor” que los educadores manifiesten en esta labor, así como la posibilidad que tiene dicho maestro para motivar al estudiantado desde temas actitudinales, lo cual se relaciona directamente con una capacidad comunicativa y asertiva idóneas para trabajar lo pedagógico, desde lo emocional; influenciar positivamente a los demás es parte de lo concebido por los educadores en relación con el liderazgo docente; eso se sustenta en lo afirmado por Tejada y Canto (2014), quienes apelan a una reconstrucción del papel como líder, porque “En efecto, como menciona Marcelo y Vaillant (2009) el profesorado en la posmodernidad se encuentra ante el desmoronamiento de los principios rectores que sustentaban, generaban confianza y legitimaban el trabajo de sus antecesores” (p.60). Estas actitudes y aptitudes enmarcan la percepción de esa acción didáctica líder dentro de una institución, las cuales determinan fuertemente ese liderazgo proyectado, tal como se aprecia a continuación:

***Profesor J:** puede estar en la personalidad de uno o se desarrolla. Yo siento que para empezar con este asunto del liderazgo uno tiene que importarle o sentir amor por su trabajo y por la gente a la que uno educa, a la gente con la que uno está trabajando.*

***Profesora S:** [...] me parece que el líder debe tener vocación porque la persona que no tiene vocación con lo que hace es una persona que muestra apatía y si usted como docente, que sé yo, es negativo o no le gusta lo que hace, eso se transmite.*

Asimismo las habilidades de liderazgo docente también se determinan desde el factor del “ejemplo” para fomentar en los estudiantes esas capacidades. Así se sigue considerando el concepto de docentes como modelo para formar ciudadanos líderes, desde aspectos como la creatividad y proactividad, virtudes que se manifiestan como vías idóneas para buscar el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, mediante el ejemplo constante en el trabajo de aula. En los ejemplos a continuación se concibe el liderazgo como un esfuerzo constante, desde los recursos con los que se cuenta y con la actitud para “llevar” a los demás hacia adelante, lo que implica asumir riesgos, enfrentar diferentes situaciones complicadas y responsabilidades:

Profesor M: *yo pienso, digamos, que ser un docente líder es aquel que enseña con el ejemplo, con las virtudes que tiene y ubicando a los jóvenes en la realidad, tratando de buscar lo mejor para ellos, diay, con el sacrificio de uno, con el diario vivir de uno, verdad, con las limitaciones y con lo poquito se tiene. Igual creo que uno persigue la mejor calidad de vida, verdad, que uno considera y que sea para ellos.*

Profesora A: *un líder es un persona capaz de enfrentar situaciones con los recursos que tiene, debe ser una persona creativa, debe ser una persona con mucha entereza emocional porque el líder involucra asumir riesgos, asumir responsabilidades y asumir, digamos, la carga de llevar a los demás hacia adelante.*

Dentro de las características del docente líder, se establece que dentro de las habilidades necesarias se encuentran aquellas relacionadas con el equilibrio emocional, lo cual potencia no solo el establecimiento de un ambiente o clima laboral amigable, sino el desenvolvimiento adecuado de los procesos académicos e institucionales: la capacidad de establecer relaciones asertivas con los demás es un hecho significativo para que el docente se establezca como un potencial líder. Además de esa asertividad, se concibe la importancia de la flexibilidad y sensibilidad ante los entornos de cada centro y comunidad educativos, así como las situaciones inesperadas, como sucedió en 2020 con el conflicto sanitario del COVID-19. Esto se aprecia en la siguiente acotación:

Profesora S: *Para mí el líder debe tener varias características: debe ser un guía, debe ser esa persona que sepa tomar decisiones, tiene que ser una persona muy ecuánime porque el líder no es esa persona prepotente que llega y pega gritos, tiene que ser una persona muy consolidada emocionalmente, por eso digo, tiene que ser muy ecuánime, tiene que ser flexible y adecuarse a los escenarios con que se encuentre, como el caso nuestro en esta situación de pandemia, que nos tocó adaptarnos a esta situación y ser uno flexible con lo que estaba acostumbrado a trabajar en el aula.*

Se registró dentro de las dinámicas el cuestionamiento de si el líder pedagógico “se hace” o “nace”, así que surgieron comentarios sobre la relevancia de que el educador se

convenza de su liderazgo interior y que procure potenciarlo. El reconocimiento de esa capacidad es básico para poder ejercerla y proyectarla; muchas veces el docente experimenta temor o pena de aceptarse como líder, por un tema de modestia ante la comunidad:

***Profesora K:** yo creo que todos dentro tenemos un líder, porque si a usted se le pregunta directamente “¿es usted un líder?”, muchos de nosotros decimos que no, verdad o lo dudamos o nos creemos que es como falta de humildad el llegar y decir que “ah, sí, yo soy un líder”, pero todos tenemos un líder dentro, lo que tenemos que hacer es potenciarlo, a veces yo soy un líder en un aspecto y no en otro, verdad, y eso es lo que es un líder, porque todos somos como un engranaje que vamos a ir acumulando y todos hacemos un equipo.*

Este descubrimiento personal implica comprender e identificar las debilidades y oportunidades de mejora, además de las fortalezas personales, así como visualizar dichos factores en otros colegas, tanto para “seguir” liderazgos positivos, como para conformar equipos de trabajo capaces de generar mayor liderazgo en el nivel institucional, tanto en el trabajo de aula como en todos los procesos implicados la enseñanza y aprendizaje. Tal como lo afirman Abarca, Aguilar, Cambroner, Chavarría, Moya y Murillo (2013), los espacios complejos de aprendizaje y desenvolvimiento docente, tanto individuales como colectivos “motivan el pensamiento de que la educación contribuye a mejorar la calidad de vida de los seres humanos; para que la anterior meta se logre, es imprescindible un adecuado enlace del contexto social, la comunidad y la organización educativa” (p. 95). Tiene que ver con el desarrollo interpersonal que le permita aceptarse como un líder, en tanto la relevancia de que los educadores:

desarrollen inteligencia emocional para que den respuestas asertivas y tengan un control sobre sus emociones, dado que la condición de humanos, lleva a ser sujetos emocionales y no se puede desligar o cambiar esta realidad, es necesario aprender a controlarlas y manejarlas, siempre y cuando como docente, no se olvide de su rol (Charris, Molano y Torres, 2016, p. 51).

También se planteó la necesidad de un liderazgo pedagógico institucional. Si bien el tema del liderazgo en términos institucionales tiene mucho que ver con la categoría de la gestión, la cual se abarcará en otro apartado, las observaciones sobre ese punto están muy

ligadas al liderazgo pedagógico que cada educador va desarrollando. Dicho concepto se estableció por parte de los educadores como un proceso que necesita de muchísimo compromiso sistémico por parte del personal docente y administrativo. Ese compromiso conlleva apropiarse de las responsabilidades que a cada quién le corresponden en su entorno y su labor, desde un enfoque integral del liderazgo, como un trabajo en equipo de toda la institución, a fin de mejorar, tal como se aprecia en el siguiente ejemplo. Es destacable como la intervención siguiente contrapone dos ideas complementarias sobre el concepto de liderazgo educativo, con respecto a la visión humana del liderazgo y otra inanimada del concepto, en relación con las instituciones líderes. La profesora indica “ser una “institución líder”, en lugar de referirse a los educadores de forma gremial. Así, se vislumbra una perspectiva relacionada con la identificación con un centro de trabajo específico, una organización educativa, la cual, tal como en otra intervención se afirmaba, existe un engranaje de capital humano que colabora a que en conjunto dicho ente

***Profesora M:** Creo que para que una institución sea líder todos debemos de ser líderes también verdad porque no podemos cargarle todo a la administración, para que funcione una empresa el liderazgo debe delegar y casualmente de eso se trata, pero no solo delegar lo importante es cada quien también asuma lo que le corresponde para que todo marche bien porque si no, no funcionaría.*

En conclusión, se concibe el liderazgo pedagógico como esa capacidad para guiar y fomentar la mejora constante, desarrollada desde el concepto del docente como “modelo” o ejemplo, el cual es flexible y sabe contextualizar para llevar a cabo un proceso pedagógico adecuado y oportuno. Un hecho que se reiteró sobre el tema es la capacidad del educador líder de motivar y automotivarse para cumplir las labores cotidianas, así como de converse para explotar ese liderazgo interno que los docentes identifican como parte inherente de la labor. De esa manera, se concibe ese liderazgo desde habilidades ligadas a la motivación y el manejo adecuado de las emociones con el estudiantado y colegas, donde se asumen responsabilidades o situaciones con creatividad y proactividad para potenciar la mejora. Al igual que en el ejemplo anterior, se vislumbra la necesidad de “convencer” al docente sobre su liderazgo: cuando se les hace conscientes de que su labor es de líderes, de que su esfuerzo implica habilidades de liderazgo, se les brinda una panorámica distinta de su rol,

porque se apropian como gestores de la comunidad educativa, al trascender lo académico y concebirse como potenciadores de mecanismos de transformación social, mediante la acción educativa.

Categoría 3. Liderazgo transformacional

La categoría “Liderazgo transformacional” se definió por parte de la investigadora, en relación con la labor docente, como el “liderazgo capaz de influir y producir cambios en la realidad de cotidiana de los partícipes (en este caso toda la comunidad educativa)”. Para motivar la discusión del tema, se les explicó brevemente a los profesores sobre el concepto teórico de este tipo de liderazgo, con ejemplos concretos aplicados a la realidad educativa. A partir de esa explicación, los docentes comentaron y expusieron experiencias individuales y grupales sobre el impacto que su profesión ha tenido sobre la realidad de otros, en donde creían haber transformado o estar transformando una realidad compleja, de forma positiva en términos de calidad de vida. Asimismo, describieron cómo debe ser ese líder transformacional, desde lo aprendido durante sus años de labor, cuáles virtudes son efectivas para propiciar esos cambios e incluso el papel de los directivos para cambios paulatinos en las instituciones.

A continuación se expone una idea expresada por una profesora, la cual define ciertas capacidades que un docente debe tener para considerarse líder transformacional, las cuales concuerdan con lo estudiado en los diferentes autores, quienes relacionan ese liderazgo transformacional educativo con la identificación integral de oportunidades, fortalezas, espacios de mejora, amenazas, etc., tanto de ellos mismos como profesionales como en su entorno de trabajo, a saber “En tal sentido “el liderazgo transformacional presenta un papel importante en las instituciones educativas, que tienen el reto de reformarse para responder a las necesidades sociales” (Vázquez, 2013, p. 74, citado por Sardón, 2017, 297). Es interesante la frase “sujeto a cambios”, porque precisamente el liderazgo transformacional implica propiciar, mediante la acción líder, cambios al entorno, desde diferentes áreas, por tanto plantea la necesidad de que el mismo docente considere la transformación constante dentro de sus habilidades.

***Profesora N:** Un docente líder y transformador debe de estar sujeto a cambios y debe de tener siempre un buen carisma, capacidad de entusiasmar, generar respeto*

tener consideraciones individuales, estimulación intelectual, tolerancia, inspiraciones entre otras.

Asimismo, para que una acción docente sea transformadora, se reitera la importancia de que el educador sea plenamente consciente de su rol en el cambio social. Como citan Domingo y Barrero (2012), ese docente tiene que adaptarse, buscar esa flexibilidad ante las circunstancias, pues

“El profesorado, si no redescubre una identidad profesional actualizada (Zeichner, 2010; Esteve, 2009) y se dota de nuevas competencias profesionales para el ejercicio de la profesión (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004; Danielson, 2011) probablemente vire hacia viejos puertos de certeza en las clases tradicionales y en los contenidos académicos (p.93)

El exceso de trabajo al cual muchos educadores son sometidos, provoca, entre otras situaciones, que poco a poco empiecen a realizar sus deberes de forma “automatizada”, por cumplir fechas y pedimentos burocráticos, los cuales les consumen mucho tiempo de trabajo real con los estudiantes y con la comunidad educativa. Los profesores son conscientes de ese rol de agente de cambio cuando se les “recuerda” o se les presenta el impacto de su labor:

Profesora A: *O sea, uno trabaja y hace y hace como una rutina y se le olvida esa parte de la persona y también ese rol docente.*

De esa manera, cuando tienen claro que esos cambios que logran producir, aunque sean “pequeños”, son liderazgo transformacional, los educadores empiezan a empoderarse y mostrar convencidos los ejemplos de cómo su profesión les ha permitido impactar vidas. En esas transformaciones aparecen logros académicos de los estudiantes, los cuales trascienden una nota, pues en un contexto complejo como en el cual se encuentra la institución, se convierten en esfuerzos más loables para cierto sector de la comunidad educativa y los docentes, quienes conocen realmente las situaciones difíciles que enmarcan los procesos educativos en ese centro. Abarca *et al.* (2013) afirman con respecto a este tema que

Es necesario que los educadores y los administradores de la educación, como entes promotores de estos procesos y facilitadores activos del desarrollo personal y social, reflexionen sobre estos conceptos y su relación directa sobre los objetivos que postula la escuela, como institución formadora de una ciudadanía presente y futura y el papel que desempeña la misma en la formación permanente del ser humano (p. 87)

Tal como se aprecia a continuación, el líder docente transformador es consciente de los esfuerzos de los alumnos y los celebra constantemente, de forma tal que motiva tanto a los mismos estudiantes como a los compañeros educadores, con quienes comparte esas metas. De la misma manera, los docentes perciben cuando son partícipes de las transformaciones de sus alumnos, donde afloran los valores positivos relacionados con la profesión (como la solidaridad o la cooperación) así como el afianzamiento de la figura del maestro como guía. Eso funciona al mismo tiempo, como se indicó en el apartado anterior, como motivación para seguir realizando esa labor, en este punto además de pedagógica, transformadora:

***Profesor J:** los muchachos, todo lo que ellos se esfuerzan para sacar sus títulos [...] Me motiva mucho cuando yo veo a los muchachos que se están esforzando por sacar su bachillerato, por pasar el año, y que pasan muchas cosas difíciles, pero que ellos se esfuerzan. Yo me siento muy contento con mi carrera.*

***Profesor N:** sí, cuando tuve la oportunidad de dar acompañamiento, calor humano, apoyo y guía a una estudiante que me "adoptó" como consejera. Verla ahora sonriente y con su vida encausada me produce un gran agradecimiento a Dios por la vocación con la que me bendijo.*

Los docentes apuntan también que el cambio y las transformaciones que un líder pedagógico propicia dependen también del entendimiento, por parte de ese educador, de la necesidad de “dar la milla extra”. En ese sentido, se retoma la idea sostenida por los autores, en donde el liderazgo pedagógico transformacional está mediado por la capacidad del docente para sensibilizarse ante su ambiente, para brindar una labor mayor a los requerimientos administrativos y políticos. Al efectuar ese esfuerzo extra, a veces los

docentes pueden sentir incluso que llevan a sus espaldas labores que no les corresponden del todo, pero sin las cuales probablemente el sistema no funcionaría, de manera que aparecerían mayores fallas, tal como lo indica una docente en el siguiente ejemplo:

***Profesora A:** Yo pienso que en la educación no solamente somos líderes para los estudiantes, sino para el mismo sistema. Si nosotros no somos los que ponemos esto a funcionar, colapsa, o sea estoy pensando en la administración, la administración no funciona si nosotros no asumimos la responsabilidad, incluso si nosotros no asumimos hasta más de lo que se nos debería solicitar.*

La disposición del docente permite, en palabras de los educadores, no solo que “las cosas funcionen”, que los procesos institucionales fluyan adecuadamente, además de que se gesten, poco a poco espacios de cambios, aunque estos no sean visibles de forma inmediata por toda la comunidad educativa o la administración. De nuevo, la motivación para la mejora constante, el esfuerzo y la exigencia acordes con el contexto, en este caso proyectados por los educadores, son aspectos básicos dentro de ese esfuerzo adicional del educador, como agente transformador de su sociedad:

***Profesora A:**... esa es la realidad de los docentes que somos líderes, digamos somos hablando en general, todos los docentes que estamos haciendo nuestro trabajo, porque parte del liderazgo implica eso dar ese extra más, ese punto más, ese paso adicional de lo que supone que tendríamos que haber hecho.*

***Profesor J:** Cada uno puede aportar su granito de arena, algo que ayude a motivar a los muchachos, verdad, porque muchos no tienen motivación para estudiar o viven situaciones difíciles, entonces uno de alguna u otra forma pues motiva a estos muchachos para que salgan adelante y de verdad eso lo agradecen mucho.*

Los educadores también perciben que para que el liderazgo pedagógico en verdad se constituya como espacio transformador de la sociedad tiene que haber una consonancia o sinergia en el trabajo de los docentes con sus iguales y con la administración. Esto concuerda con lo anotado por los autores en el sentido de la necesidad de un trabajo real en equipo, consistente con los valores promovidos por la oficialidad. Asimismo, esa armonía para la consecución de objetivo permite generar espacios reales de cambio, no solo en el

nivel institucional e individual de los alumnos, sino que se puede proyectar a toda la comunidad donde la institución tiene impacto.

***Profesor M:** Yo creo que uno tiene que caminar con una misma ideología, verdad, de lo que es levantar a los muchachos de tantos problemas y de tantas cosas que ellos sufren, verdad, porque la comunidad de Alajuelita es una comunidad muy sufrida, yo siempre he pensado y por lo menos en el Departamento de Educación Física, que través del deporte podemos levantarlos y sacarlos y ayudarlos demasiado.*

En el siguiente ejemplo se observa cómo uno de los participantes es consciente de como a través de una labor pedagógica efectiva y constantemente interrelacionada es posible motivar cambios significativos en la realidad de sus alumnos y familias, muestra la empatía suficiente y la crítica ante la necesidad de llegar a acuerdos institucionales, a fin de plantear espacios efectivos para mostrar otras posibilidades a los estudiantes, donde todos los educadores conozcan la labor de sus compañeros:

***Profesora A:** A veces el ambiente laboral se hace tan cargado que uno solamente ve su área. Digamos, de mi experiencia personal, solo veo el trabajo de Ciencias, la clase de Ciencias y los proyectos de Ciencias, pero cuando se hace el FEA el colegio explota en arte, en tanta manifestación y en cada proyecto, que eso que se presenta en FEA hay un docente detrás, que ha sido líder motivando y permitiendo que el estudiante se luzca, entonces aquí apoyo lo que M... dice, la gestión podría ser mucho más fluida y dar más oportunidades para que los docentes seamos gestores y líderes para la comunidad si se nos da un amablemente un poco más favorable para poder trabajar*

Se observa en los ejemplos anteriores cómo los educadores son conscientes de la relevancia del trabajo conjunto, interdisciplinario y la falta de apoyo y congruencia en una misma labor pedagógica; si bien es un tema muy relacionado con la gestión, la cual se analizará en específico en el próximo apartado, sí se evidencia cómo los educadores ligan la efectividad de ese liderazgo transformacional con una visión unida y una conciencia social ante las necesidades de los estudiantes y de la institución, las cuales trascienden el plano

académico. Así, se muestra el valor de un liderazgo transformacional que parte desde un trabajo conjunto, en quipo, el cual puede potenciarse cuando los docentes conocen las experiencias de sus colegas en el cambio de vidas, en la satisfacción y motivación que estos logros provocan, así como el verdadero rol de los educadores en la transformación constante de la sociedad, a partir de pequeñas y frecuentes acciones, tales como las realizadas por los maestros.

Categoría 4. Gestión educativa de la identidad profesional

Por su parte, la categoría de este apartado se definió por la responsable como el “seguimiento, adecuación, implantación y ejecución de los procesos en un centro educativo desde un enfoque de las relaciones humanas y las necesidades del equipo docente y administrativo, así como de los estudiantes”. Así, para motivar el debate, se les consultó directamente a los docentes sobre la gestión educativa del liceo en relación con estos temas, en cuanto a los aspectos considerados por ellos como medulares para una administración efectiva, la cual promueva todos los elementos catalogados como positivos y loables en una institución de enseñanza, posibles desde la labor pedagógica. Se les expuso cuáles se consideran, desde la teoría, como gestiones líderes, las cuales promueven una identidad profesional transformadora, en donde se delega el trabajo de forma equitativa, se identifican y promueven los liderazgos docentes y se motiva al personal desde diferentes posibilidades.

Los participantes expusieron, desde experiencias personales y grupales, críticas hacia la gestión tenida hasta el momento en el centro, así como expresaron la esperanza en que a partir de la nueva cabeza institucional, se comiencen a visualizar cambios paulatinos en esos procesos negativos. García y Cerdas (2019, p. 6) indican sobre el tema que

En este sentido, el rol de la persona directiva trasciende el quehacer administrativo, constituyéndose en un promotor de cambios, un estratega que busca condiciones para la viabilidad del proyecto educativo, un líder comunitario que escucha las necesidades del contexto a la vez que plantea alternativas de solución colegiadas con el equipo docente y administrativo (García *et al.*, 2018).

Si bien se les indicó a los docentes que la gestión de la identidad profesional tiene que ver con aspectos relacionados con el clima institucional y situaciones organizativas de

índole emocional, ligados con la cultura organizacional específica del liceo, es notorio que existe cierta confusión del concepto de “gestión”. Los docentes en general lo entienden desde un enfoque administrativo de los procesos, también relacionado con el manejo de esos liderazgos por parte de Dirección. Con tal aclaración, se analizan estas aseveraciones en el entendido de que se potenció con el grupo focal el valor de la gestión de la identidad desde la teoría estudiada, por tal razón se rescataron aquellos comentarios más cercanos al concepto de gestión propuesto; no obstante tal hecho, esa identificación de los educadores participantes sobre el concepto de gestión no pierde valor en el estudio, pues permite determinarlo como una debilidad, de manera tal que las propuestas surgidas de tal análisis deben contemplar la aclaración de una perspectiva de la gestión de la identidad profesional docente desde los parámetros relacionados con el ambiente organizacional, no solo desde los procesos administrativos y burocráticos.

Así, en primera instancia, los educadores apelaron a la relevancia que tiene la promoción de un ambiente laboral positivo, para que los docentes líderes surjan y se sientan empoderados y apoyados en esa labor. Una gestión positiva permite la construcción e impacto del liderazgo docente, porque proyecta entornos participativos y con las motivaciones suficientes para establecer proyectos eficaces y oportunos; según los docentes, es necesaria una gestión democrática para que los liderazgos se manifiesten y se mantengan:

***Profesora A:** Creo que la buena gestión empieza con el ambiente laboral que se hace, se cultiva en lugar de trabajo. Yo sí creo que los docentes, por formación, por vocación, por amor y por instinto tienen esa madera de líder pero muchas veces no se aprecia o no sale a la luz porque no está el ambiente laboral apropiado para que se den, se muestren esas habilidades.*

Otro ejemplo relacionado con lo anterior, es el que provocan las llamadas “argollas” o preferencias, con las que muchos docentes opinan que las administraciones fallan, al dejar la posición de “líder” siempre a las mismas personas. Esa práctica con frecuencia desmotiva y provoca rencillas, ambientes de trabajo rutinarios y repetitivos, al contar solo con una misma visión de cómo realizar los procesos. Se liga también ese aspecto con el trabajo conjunto, al tomarse en cuenta el hecho de que esos únicos liderazgos apoyados a

veces no permiten que otros surjan, de forma que tal vez muchas ideas o proyectos se “pierden” por la inconformidad en la manera cómo se reparte el “poder” de liderar espacios, así como lo indica la docente en la muestra siguiente, donde se sugiere la lucha de los liderazgos aprobados por la gestión y los espontáneos, los cuales tal vez no tienen tanta visualización:

***Profesora K:** es lo que falta en la institución, hay alguien con una buena idea y hay otro que tiene otra, entonces se enojan, no se unen y eso verdad, diay, “muchos caciques y pocos indios”.*

De nuevo entonces, se relaciona la gestión con la motivación del personal, a partir del equilibrio en la delegación de tareas, el reconocimiento del trabajo y las oportunidades reales para que los docentes en efecto propongan, desde la variedad de disciplinas o grupos etarios, sus diferentes experiencias y modos de percibir la realidad del entorno educativo. La motivación ejercida por una gestión ecuánime y justa es potenciadora de una identidad como educadores del cambio, por eso la administración debe tenerlo en cuenta para optimizar esas áreas débiles en la institución. García y Cerdas (2019, p. 6) mencionan que desde esa perspectiva “Por tanto, asume al centro educativo como una comunidad de aprendizaje, en donde cada uno de sus miembros aporta esfuerzos conjuntos para una cultura institucional que apuesta por una oferta educativa de calidad (Zenteno y Álvarez, 2016). 6

***Profesora S:** la administración debe tener un componente motivacional para ser un buen líder, pero además he me parece que también como líder la administración debe crear un ambiente laboral adecuado, un ambiente laboral positivo, porque hace muchos años tuvimos una situación que gran parte del personal estaba desmotivado, hubo una centralización de actividades en un grupo creyendo que esos eran líderes y no fue así, entonces era ese grupito como de tres personas, y el resto de la población estaba totalmente a la deriva, verdad y desmotivada, entonces me parece que es ese balance que debe tener una administración para ser el líder, gran motivación pero también crear un ambiente laboral adecuado.*

También, como parte de una gestión ideal de los procesos educativos, los docentes proponen la relevancia de un interés genuino en aquellos espacios trascendentes de lo académico, para forjar cambios paulatinos en las comunidades educativas. Ese interés, si bien es cierto implica más trabajo administrativo (por la burocracia que en el sistema MEP implican ciertos espacios extracurriculares), conlleva una labor administrativa acorde con un trabajo pedagógico educativo integral. Si esa administración no muestra un interés legítimo en mejorar los espacios para la expresión de los estudiantes (arte, deportes, tecnología, ciencias, entre otros) y solo se enfoca en los contenidos de un programa y los números que se deben cumplir para un departamento superior, provoca la desmotivación progresiva de esos maestros líderes, convencidos de que el cambio está en esas pequeñas oportunidades.

A continuación, se expone un ejemplo comentado por un educador, quien lamentó parte de lo contradictorio que resulta para un maestro el buscar ese tipo de dinámicas para la comunidad educativa, no obtener el apoyo y luego ver cómo se juzga la labor docente en general por “no propiciar actividades extracurriculares para los jóvenes”. Así, se demuestra de nuevo el valor que tiene para los docentes que la gestión brinde confianza y escenarios participativos a los educadores, con apoyo real y constante para la mejora continua, no solo del trabajo de aula, sino de la comunidad en general y la realidad de esos estudiantes y sus familias, al motivar nuevas experiencias mediante el sistema educativo. Asimismo, se pondera el papel activo de la administración ante los entes superiores, para buscar el apoyo logístico e inclusive económico, para brindar oportunidades de ese tipo a los jóvenes de comunidades vulnerables, de forma tal que se potencie la imagen del liceo como transformador de realidades

***Profesor M:** uno a veces siente que la administración de la institución pone muchos obstáculos y no le interesa, a veces, pues ciertas cosas. Nosotros por lo menos en Alajuelita, el Departamento de ... le hemos llevado muchas propuestas a Dirección pero nosotros topábamos con la sorpresa de que a nuestra líder [...] no le interesaba..., entonces vieras que uno dice “pucha” qué mal, a veces uno llegaba a decirle “mirá, clasificamos para tal, vamos a la final nacional, vamos a esto” y lo primero que nos decían era “pero para qué clasifican, no ve que son más gastos, ustedes saben que eso no me gusta, ustedes saben”. Siempre andamos*

buscando, pero sí sentíamos y nos lo decían, que esas cosillas a ella no le interesaban y después venía como que el regaño de que “diay, nadie pensaba en ayudar para que estos muchachos salgan adelante y digo yo “uuh, qué extraño”, o sea, entonces yo creo que tenemos que ir de la mano todos, departamentos y lo que es administración.

Se entiende entonces que para los participantes, una gestión educativa de la identidad docente implica procesos equánimes en la delegación de liderazgos, donde exista equidad en la participación de los profesores, así como la creación de ambientes de trabajos positivos y agradables, donde estos sientan seguridad de externar sus opiniones. Eso propicia, según los autores, en la conformación de culturas organizacionales efectivas, donde se potencien las actitudes y aptitudes necesarias para que constantemente aparezcan líderes, quienes sientan la libertad de exponer sus ideas, con total libertad y respeto, esto en concordancia con lo citado a continuación:

En base a estos señalamientos [*sic*], es importante destacar que las instituciones educativas, deben ser gerenciadas por individuos cuyas cualidades y habilidades profesionales, estén vinculadas a la comunicación, motivación y establecimiento de las relaciones interpersonales dentro de una gestión educativa, en la cual tiene un rol protagónico las relaciones humanas (Martins, Cammaroto, Neris y Canelón, 2009, p. 2).

Asimismo, se entiende que una gestión del tipo planteado debe exhibir un interés genuino en brindar a los líderes pedagógicos los instrumentos logísticos para ayudar a los estudiantes, sin desmotivar *ad portas* las ideas de estos profesionales; si bien no todos los proyectos son viables o posibles, cuando los educadores perciben ese interés o “milla extra”, por parte de sus directivos, son capaces de comprender mejor los obstáculos, así como desarrollar la resiliencia necesaria para seguir proponiendo soluciones e ideas.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en la información recolectada y el análisis de datos propuesto se obtuvieron las siguientes conclusiones, en concordancia con los objetivos planteados por la investigación.

Fue posible dilucidar las características del liderazgo pedagógico y su impacto en la identidad profesional de los docentes del Liceo de Alajuelita, mediante actividades que conectaron a los docentes con su labor cotidiana, la cual impacta no solo sus vidas, sino las de sus estudiantes y familias. Esas características del docente como modelo están muy acordes con las visiones planteadas por los autores revisados, en donde la vocación y el docente como guía se posicionan como parte de una identidad pedagógica necesaria para transformar realidades. Ellos se autoperciben y definen a partir de valores y parámetros muy ligados al “deber ser” del maestro como una persona íntegra, que da lo mejor de sí para llevar a cabo su labor, de forma tal que busca siempre como desarrollar su acción pedagógica a pesar de las vicisitudes por las que atraviese su contexto inmediato.

Los profesionales en Educación del liceo se saben –inconscientemente- como líderes, pero esa etiqueta no está aún tan instaurada dentro de sí, producto de las exigencias cotidianas, el trabajo extra que deben realizar en términos burocráticos y el poco reconocimiento a ese esfuerzo extra. Los docentes resuelven esas carencias con automotivación y disfrute de pequeños logros, así, es necesario propiciar espacios donde se devuelva a los docentes el reconocimiento de su trabajo en la institución, desde un enfoque sensible, el cual valore sus experiencias de vida en la labor cotidiana.

Para establecer un liderazgo pedagógico que potencie una identidad profesional transformadora se recomiendan actividades de cohesión gremial, las cuales trasciendan lo “festivo” o la simple reunión acostumbrada a final de periodo lectivo: se manifiesta la importancia de unir a los docentes colaboradores desde la labor conjunta, por tanto los entornos participativos, en donde se visualice la labor educativa son oportunidades enormes para empatizar con otros. Conocer el trabajo de los compañeros, compartir espacios de reflexión y catarsis, compartir ideas de mejora, criticar constructivamente la gestión de diferentes procesos, así como visualizar constantemente la relevancia del papel docente son elementos fundamentales como dinámicas de motivación para desarrollar esos liderazgos.

Se identificó un potencial significativo para el liderazgo en estos educadores, quienes en efecto han mostrado interés en que su labor trascienda las aulas. No obstante, esas ideas y esos liderazgos pedagógicos se han visto desfavorecidos por prácticas administrativas perjudiciales para el desenvolvimiento de liderazgos docentes (falta de espacios motivacionales, preferencias, falta de consecuencias ante faltas, exceso de trabajo

en docentes específicos, falta de apertura ante ideas frescas, poco apoyo ante propuestas extracurriculares, entre otras). Por tal razón, se recomienda un mayor acercamiento administrativo ante las emociones de sus colaboradores docentes: el interés y el esfuerzo son factores que los docentes valoran, no solo en su desempeño de aula, así que si la administración gestiona adecuadamente esos elementos puede obtener mejor disposición y trabajo más eficiente y participativo de los profesores.

De esta manera, al visualizar que los docentes no se perciben totalmente como líderes, se recomienda que desde la gestión se procure la formación de los profesionales en estos temas, eso a través de un transcurso sistemático de actividades y dinámicas que generen una identidad como líderes educativos, agentes de cambio y profesionales capaces de gestionar, desde las aulas, transformaciones reales de los ambientes en los cuales se desenvuelven. Cuando los docentes aprehenden este tipo de conocimientos, como parte de su cotidianidad, ellos tienen una mayor capacidad para cuestionar críticamente sus entornos y proponer mejorar desde sí mismos, como entes de cambios significativos, eso claro desde un enfoque transformador. Se comprobó que los docentes reciben atentamente estos conocimientos y son capaces de establecer relaciones directas con su cotidianidad, para identificar entornos donde esas habilidades son fundamentales para mejorar la acción educativa, así como estrategias efectivas para lograrlo. Se trata entonces de brindar esas capacitaciones actualizadas a dicha población, desde dinámicas participativas y menos formales que las acostumbradas por el Ministerio de Educación Pública u otros entes relacionados con la formación de profesionales.

Se concluye que la propuesta de gestión de una identidad profesional transformadora debe partir de establecer vínculos emocionales con los docentes. Cuando desde la oficialidad administrativa se le devuelve al educador la visión de su papel social, de la influencia que las pequeñas acciones tienen en sus realidades cotidianas, se les permite explorar sus liderazgos desde espacios donde se sienten más valorados como profesionales, a pesar de encontrarse en un momento de profundos cambios en su rol, desde el “conocedor” hasta el “mediador”. A pesar de esas contrariedades, si al educador se le estimula desde sus capacidades para mejorar sus espacios, en lugar de enfatizar en las áreas en las que lamentablemente no tiene el poder para cambiar, se generan cambios paulatinos en la actitud y, por ende, aparecen propuestas donde sí tienen la injerencia para motivar

metamorfosis en las comunidades donde desempeñan su accionar pedagógico líder.

De la misma manera, se recomienda que estos entornos sean participativos y tomen en cuenta las emociones y sentimientos de los docentes, aspectos que dentro de la administración de los centros educativos se deja de lado, en desequilibrio con lo burocrático y el cumplimiento: existe un mayor interés en el producto y no así en la salud del proceso, ni la satisfacción de estos profesionales con el desenvolvimiento de sus labores. Asimismo, se recomienda el establecimiento de un proyecto de centro que considere esos espacios participativos docentes desde la oficialidad institucional, para que existan posibilidades más concretas para desarrollar esos liderazgos.

Referencias bibliográficas

- Abarca, Y., Aguilar, L., Cambronero, M., Chavarría, J., Moya, L. y Murillo, J. (2013). “La gestión de la institución educativa y su vínculo con la comunidad”. *Rev. Gestión de la Educación*, Vol. 3, N° 1, [83-124], enero-junio. Disponible en: URL: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Agüero, J. (2007). “Teoría de la Administración: un campo fragmentado y multifacético”. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, vol. 7, no. 1. Universidad Nacional de Misiones Misiones, Argentina. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/3579/3579_35466001.pdf
- Alfonzo, I. y Avedaño, V. (2016). “La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del Colegio de Bachilleres de Chiapas”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVI, no. 3, p. 157-170
- Alvarado, K. (2009). “Validez factorial de *Maslach Burnout Inventory*”. *Actualidades Investigativas en Educación*. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, vol. 9, no. 1, p. 1-22. Disponible en <https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9385>
- Álvarez, J., Martín, S., Maldonado, G., Trejo, C., Olguín, A. y Pérez, M. (s.f.). *La investigación cualitativa*. Publicación en línea, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Anderson, S. (2010). “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2. Disponible en <http://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Aponte, L. (2019). *La Identidad Profesional en la Labor Pedagógica en los Docentes de las Instituciones Educativas del Nivel Inicial de la Red 09 UGEL 06 del Distrito de Ate Vitarte, Lima*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educacional. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú. Disponible en <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4300>

- Arenas, M. (2011) “La identidad colectiva como tema para el estudio filosófico”. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*. Año 2011, no. 12, p. 22-36. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/248542>
- Balda, R. y Guzmán, A. (2015). “Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador”. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, vol. 3, no. 2 (mayo-julio). Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/319621175>
- Balduzzi, E. (2015). “Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa”. *Revista española de pedagogía*, vol. LXXIII, no. 260, enero-abril: 141-155. Disponible en <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno, Colombia.
- Beltrán, M.; Iparraguirre, A.; Castagno, M.; Fornasari, M. y Gutiérrez V. (2012). “El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo”. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, vol. 1, no. 1, p. 424-434. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Bolívar, A. (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, no. 2 (julio-diciembre), 2010 pp. 9-33. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). “Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España”. *The Open Sports Sciences Journal*, vol. 7, (Suppl-2, M4), pp. 106-112

- Cabrera, O. (2015). “La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base”. *Educación* Vol. XXIV, N° 46, marzo, pp. 91-113
- Carhuancho, E. (2017). *Gestión educativa y competencia docente en el nivel secundario de la Institución Educativa N° 0051 Lurigancho - Chosica, 2016*. Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educacional, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Disponible en <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1338>
- Carvajal, D. (2015). “Requerimientos jurídicos de la administración de la educación a la luz de las exigencias de la administración educativa moderna”. *Rev. Gestión de la Educación*, Vol. 5, Núm. 1, enero-junio. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v5i1.17841>
- Castillo, M. (2010). “La profesión docente”. *Revista Médica de Chile*, vol. 138, p. 902-907. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>
- Castro, M. (2010). *Estudio sobre las libertades en la educación y en la enseñanza y sus límites constitucionales*. Tesis para optar por el grado de Doctorado en Derecho. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica.
- Cerdas, C. (2014). “La identidad profesional docente: un estudio en el Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica”. *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. VII, no. 2, p. 123-144. Disponible en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/6175/6155>
- Cerdas, V., García, J., Torres, N. y Fallas, M. (2017). “Análisis de la gestión administrativa de centros educativos costarricenses: Percepción del colectivo docente y la dirección”. *Ensayos pedagógicos*, vol. XII, no. 2, julio-diciembre, pp. 95-122. Universidad Nacional de Costa Rica. Disponible en <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10101>.

- Charris, J.; Molano, G. y Torres, D. (2016). “Caracterización de la identidad profesional de educadores”. *Revista Horizontes Pedagógicos*, vol. 18, no. 1. 50-57.
- Chiappe, A. y Cuesta, J. C. (2013). “Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales”. *Educ. Educ.* vol. 16, no 3, p. 503-524. Disponible en <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2701/3354>
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Quinta Edición, Editorial McGraw-Hill Latinoamericana.
- Código de Educación No. 181*. Asamblea Legislativa 28 de diciembre de 1943, Ley N° 42 autoriza al Ejecutivo para que mediante Decreto emitiera el Código de Educación, promulgado por Decreto N° 7, del 26 de febrero de 1944.
- Constitución Política de la República de Costa Rica*. (1948). Costa Rica.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, vol. 4, no. 2, p. 231-284. Disponible en <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Desbouts, C. (2012). “Identidad docente: intento de descripción de un territorio”. *Alteridad. Revista de Educación*, Vol. 7, No. 2, julio-diciembre, 126-133. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/318241071_Identidad_docente_intento_de_descripcion_de_un_territorio
- Domínguez, C. (2020). *La identidad del docente: la persona y el profesional y su visión de los alumnos en el marco de la Reforma Educativa 2013*. En Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.
- Domingo, J. y Barrero, B. (2012). “Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección”. *Perspectiva Educativa*, vol. 51, no. 2, (junio); Págs. 91-118

- Domingo, J. y Pérez, P. (2005). “Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de ciencias en la ESO”. *Enseñanza de las Ciencias*, 2005. Número extra. VII CONGRESO. Universidad de Granada. España.
- Elizalde, A., Martí, M. y Martínez, F. (2006). “Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el Enfoque Centrado en la Persona”. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 5, núm. 15. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306006.pdf>
- Erickson, E. (1977), “La identidad psicosocial”, en Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, tomo V, Aguilar.
- Espinoza, E.; Tinoco, W. y Sánchez, R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA*. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, vol.14, no.43, abril-junio, p. 39-53. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6210816.pdf>
- Fariña, F.; Arce, R. y Suárez, A. (2006). “Secuelas clínicas y en el autoconcepto del *Burnout* en educadores de menores de Reforma y profesorado de Secundaria”. 7º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis Febrero 2006. Disponible en https://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/uforense/descargas/psiquiatria.comx_Secuelas_clxnicas_y_en_el_autoconcepto_del_burnout_en_educadores_Farixax_Arce_y_Suxrezx_2006x.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paidea Galiza. Ediciones Morata S.L., Madrid.
- Freytes, A. (2002). “Reforma a la gestión educativa e identidad profesional de los docentes en Argentina: Estudio de un caso”. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, año 7, no. 20: 579-607 Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/290/29002005.pdf>
- Gajardo, K. (2019). “Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio”. *IE Revista de Investigación Educativa*

- de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. Chihuahua, México*, vol. 10, no 18: 79-93. DOI: https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Ganga, F.; Villegas F.; Pedraja L. y Rodríguez Emilio. (2016). “Liderazgo transformacional y su incidencia en la gestión docente: el caso de un colegio en el norte de Chile”. *Interciencia*, vol. 41, núm. 9, septiembre, pp. 596-604. Asociación Interciencia, Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33946994003>
- García, S.; González, R. y Martín, A. (2016). “Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social”. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, p. 28, 245-259.
- García, J. y Cerdas, V. (2019). “Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas”. *Innovaciones educativas*, vol. XXI, no. 31 (diciembre). Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/2690/3336>
- García, J. y Cerdas, V. (2019). “Estilos de liderazgo en centros educativos de Heredia: un estudio comparativo entre el colectivo directivo y docente”. *Innovaciones educativas*, vol. 22, no. 33 (diciembre). Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3081>
- González, G. y Barba, J. (2014). “Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual Profesorado”. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 397-412 <https://www.redalyc.org/pdf/567/56730662023.pdf>
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, vol. 24, p. 9-25. <http://doi.org/10.18172/con.3936>
- Gorrochotegui, A. (2012). “Liderazgo educativo y sus competencias. Una propuesta de formación docente”. *Atenas*, vol. 2, núm. 18, 2012, pp. 126-147. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048954009.pdf>

Grace, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, vol. 03, no. 9, enero, p. 75-83.

Guías de Costa Rica. *Cantón de Alajuelita*. <https://guiascostarica.com/alajuelita/>

Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y cultura Centroamericana (CECC) y Agencia Española de Cooperación Internacional. San José, Costa Rica.

Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. Tesis doctoral en Educación. Universidad de Girona, España. Disponible en https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/482110/tlagp_20180228.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Hernández, F. (2017). “Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la reforma educativa en el estado de Tlaxcala, México”. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill interamericana Editores, S.A. de C. V. México.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill interamericana Editores, S.A. de C. V. México.

Huicalpi, M., Castro, G. y Jácome, G. (2017). “Motivación: las teorías y su relación en el ámbito empresarial”. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 3, no. 2, marzo, pp. 311-333. Disponible en <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.311-333>

Ibarra, G. (2013). *Ética e identidad docente*. En: Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional Barcelona 21 – 22 de noviembre. Disponible en <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/2/IbarraRosalesGuadalupe.pdf>

- Izarra, D. (2019). “La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión”. *Revista Educación*, vol. 43. 10.15517/revedu.v43i1.29064
- Jarauta, B. (2017). “La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona”. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, no. 1, pp. 103-122 Universidad de Granada, Granada, España
- Lana, R. (2008). “La Administración Estratégica como Herramienta de Gestión”. *Revista Científica "Visión de Futuro"*, vol. 9, no. 1, junio. Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3579/357935469001.pdf>
- Ley Fundamental de Educación, No. 216*. Asamblea Legislativa 25 de setiembre de 1957
- López, J., Fuentes, A. y Moreno A. (2018). “El liderazgo efectivo en los centros concertados de naturaleza cooperativa: Percepciones de sus docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, no. 3, p. 318-339. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34195>
- López, S. (2013). “Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinéctica*, no. 41, (julio-diciembre), p. 1-17 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325006>
- Luján, A. y Ramírez, L. (2015). *Identidad docente y la gestión educativa en el nivel secundario de la Red Educativa 01 de la UGEL 06 – Vitarte, 2014*. Tesis para optar el grado académico de: Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, Universidad César Vallejo. Disponible en http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6600/Lujan_AARamirez_FLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Madueño, M. (2014). “La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario”. Tesis de doctorado. Universidad Iberoamericana Puebla.

- Marcelo, C. (2010). “La identidad docente: constantes y desafíos”. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 3, no. 1, p. 15-42. Disponible en <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Martínez, A. e Ibarrola, S. (2015). “Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 67 (2015), pp. 55-70. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Martínez, I. (2014). “El liderazgo transformacional en una institución educativa pública”. *Educación*, vol. XXIII, no. 44, marzo-agosto, p. 7-28. Disponible en Dialnet-ElLiderazgoTransformacionalEnUnaInstitucionEducati-5056840.pdf
- Martins, F., Cammaroto, A., Neris, L. y Canelón, E. (2009). “Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, no. 2, p. 1-27. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. Disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9540/17899/>
- Maureira, Ó. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 1, DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42il.22115>
- Mendoza, A. (2017). “Importancia de la gestión administrativa para la innovación de las medianas empresa comerciales en la ciudad de Manta”. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, vol. 3, no. 2, mayo, pp. 947-964 <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.may>
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). “El proceso de construcción de la identidad colectiva”. *Convergencia*, vol.17, n.53, pp.229-251.
- Meza, M. y Flores, I. (2014). “El liderazgo transformacional en el trabajo docente: Colegio Mier y Pesado, un estudio de caso”. *Revista Educación*, vol. 38, no.1. p. 101-115, enero-junio.

- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación y Periodismo.
- Mora, G. y May, M. (1998). *Reseña histórica del Colegio de Alajuelita 1972-1998*. Departamento de Informática Liceo de Alajuelita.
- Murillo, A. (2012). “Alcalde de Alajuelita: estamos produciendo delincuentes”. *La Nación*. 11 de diciembre de 2012. Disponible en <https://www.nacion.com/archivo/alcalde-de-alajuelita-estamos-produciendodelincuentes/VI4QOYHNMZGIHCHYDL3UBFAIKQ/story/>
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D. (2012). “Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa”. *Aquichan*, vol. 12, no. 3, diciembre. Chía, Colombia. Disponible en <http://jbposgrado.org/icuali/Criterios%20de%20rigor%20en%20la%20Inv%20cualitativa.pdf>
- Liceo de Alajuelita (2020). Plan Anual de Trabajo. En *Circular inicio de ciclo lectivo*.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. *Resumen Séptimo Informe Estado de la Educación / PEN*. 7 ed. Masterlito: San José C.R.
- Pulido, M. (2015). “Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica”. *Opción*, vol. 31, no. 1, 2015, pp. 1137-1156 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”. *Revista de Psicodidáctica*, no. 14, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Vitoria-Gazteis, España. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de Actualidad*. Lima: UNMSM.

- Ramos, W. (2018). *Relación entre el clima institucional y la gestión educativa en la Institución Educativa Patrón Apóstol Santiago del distrito de Lucanas, 2018*. Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Gestión Educacional, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Disponible en <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4073>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Versión en línea.
- Recio, A. (1995). “El perfil del educador para el siglo XXI”. *Ciencia E Ingeniería Neogranadina*, 3, 21-28. Disponible en <https://doi.org/10.18359/rcin.1561>
- Rico, A.D. (2016). “La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia”. *Sophia* 12(1): 55-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>
- Rodríguez, G. (2011). “Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza”. *Educación y Educadores*, vol. 14, no. 2, mayo-agosto, p. 253-267 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>
- Rojas, O., Vivas, A., Mota, K. y Quiñónez, J. (2020). “El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía”. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, vol. 28, no.1, pp. 237-262. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/338591424_El_liderazgo_transformacional_desde_la_perspectiva_de_la_pedagogia_humanista
- Rosario, A. (2017). *La gestión educativa y el desempeño docente de educación secundaria de la Institución Educativa Augusto B. Leguía, distrito Puente Piedra - Lima – 2016*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Gestión de la Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Disponible en <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/7005>

- Ruiz, R. (2014). “Hacia la identidad profesional docente en la Universidad de Costa Rica”. *REDU Revista de docencia universitaria*, vol. 12, no. 4, (setiembre-diciembre) 231-248
- Sardón, D. (2017). “Liderazgo transformacional y gestión escolar en instituciones educativas”. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, vol. 19, no 3, p. 295 – 304. Disponible en <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Sayago, Z.; Chacón, M. y Rojas, M. (2008). “Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios”. *EDUCERE, Investigación arbitrada*, vol. 12, no. 42 (julio - agosto – septiembre), p. 551 – 561.
- Sergueyevna, N. y Mosher, E. (2013). “Teorías motivacionales desde la perspectiva de comportamiento del consumidor”. *Negotium*, vol. 9, no. 26, septiembre-diciembre, pp. 5-18 Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo, Venezuela. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/782/78228464001.pdf>
- Tapia, C., Mansilla, J., Saavedra, J. y Becerra, S. (2011). “Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables”. *Educación y Educadores*, vol. 14, no. 2, mayo-agosto: 389-409. Universidad de La Sabana | Facultad de Educación. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Tejada, M. y Canto, P. (2014). “La cuestión de la identidad profesional: horizontes teóricos”. *Cuarta Época*, vol. 3, no. 7 (42). Disponible en http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/290/pdf_2
- Vaillant, D. (2007). “La identidad docente”. I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, España.
- Valverde, J. (2015). *La educación en Costa Rica Un análisis comparativo de su desarrollo en los años 1950-2014*. Internacional de la Educación para América Latina. Documento en línea: www.ei-ie-al.org/publicaciones
- Vázquez, R. y Guadarrama, J. (2001). “El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior”. *Tiempo de Educar*, vol. 3, no. 5, (enero-julio),

pp. 105-131 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/311/31103505.pdf>

Anexos

Anexo 1. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento 1

Universidad Nacional de Costa Rica

Centro de investigación y docencia en educación

Maestría en gestión educativa con énfasis en liderazgo

División de educación para el trabajo

Curso: Investigación aplicada en los procesos educativos NPA708

Responsable: Tatiana Chinchilla Araya

Instrumento de recolección de datos 1. (Formulario en línea).

Descripción: el presente es un instrumento de recolección de datos, el cual recopila aspectos significativos sobre la gestión educativa de la identidad profesional docente y el liderazgo pedagógico, en relación con la presencia de estos elementos en los educadores del Liceo de Alajuelita, como parte del Trabajo Final de Graduación de la Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo. Los datos suministrados son de carácter únicamente académico e investigativo. La duración máxima de este formulario es de 20 minutos.

1. ¿Sabe el significado de los conceptos “identidad profesional docente”?

Sí () No ()

2. Ha escuchado sobre “habilidades de liderazgo docente”?

Sí () No ()

3. ¿Conoce qué es “liderazgo transformacional”?

Sí () No ()

4. En la actualidad, ¿cuán motivado se siente por la administración de su institución educativa, con respecto a su papel como docente?

Totalmente motivado ()

Muy motivado ()

Moderadamente motivado ()

Poco motivado ()

No motivado ()

5. ¿Cómo se siente con respecto a sus capacidades personales o laborales para liderar procesos en su institución (académicos, didácticos, pedagógicos, creativos, organizativos, sociales, etc.)?

Totalmente satisfecho ()

Muy satisfecho ()

Moderadamente satisfecho ()

Poco satisfecho ()

Insatisfecho ()

6. ¿Cuán satisfecho se encuentra con la administración del liceo con respecto los espacios de interrelación entre educadores?

Totalmente satisfecho ()

Muy satisfecho ()

Moderadamente satisfecho ()

Poco satisfecho ()

Insatisfecho ()

7. ¿Considera necesario mayor participación docente en las decisiones administrativas de su institución?

Totalmente de acuerdo ()

Muy de acuerdo ()

Moderadamente de acuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

8. ¿Considera que en su institución existen “docentes líderes”?

Totalmente de acuerdo ()

Muy de acuerdo ()

Moderadamente de acuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

Universidad Nacional de Costa Rica
Centro de investigación y docencia en educación
Maestría en gestión educativa con énfasis en liderazgo
División de educación para el trabajo
Curso: Investigación aplicada en los procesos educativos NPA708
Responsable: Tatiana Chinchilla Araya
Guías para taller (entrevistas semiestructuradas para grupos focales) vía TEAMS o Zoom.

1. Guía de temas y preguntas generadoras grupo focal “Identidad profesional docente”

- Identidad
- Identidad profesional-gremial
- Identidad profesional docente
- Características asociadas a la identidad profesional docente
- Valores y actitudes asociados a la identidad profesional docente
- Visión social de la profesión docente
- ¿Cuáles aspectos reconocen los educadores como parte de su identidad profesional?
- ¿Cómo sienten que son percibidos los docentes por su entorno educativo y social?
- ¿Cómo creen que su identidad profesional impacta su desempeño laboral y su contexto?

2. Guía de temas y preguntas generadoras grupo focal “Liderazgo pedagógico transformacional”

- Habilidades de liderazgo
- Liderazgo transformacional (concepto y ejemplos)
- ¿Qué es un docente líder?
- ¿Cuáles características tiene un profesor líder?
- ¿Cómo se desempeña un docente líder?
- ¿Quiere ser un líder docente?
- ¿Estaría dispuesto a liderar en su contexto educativo?
- Aspectos positivos y negativos tienen la posición docente.
- ¿Cómo se puede transformar la realidad de la comunidad educativa a través de la posición docente?
- Visualización de oportunidades y fortalezas
- Conciencia de debilidades y amenazas
- Transformación de realidades a partir de la acción educativa

3. Guía de temas y preguntas generadoras grupo focal “Gestión Educativa de la identidad profesional”

- Delegación de trabajo
- Identificación de líderes y potenciales líderes
- Motivación del personal
- ¿Es capaz de tomar decisiones?

- ¿Cuáles aspectos administrativos motivan y desmotivan a los educadores en su institución?
- ¿Sabe automotivarse en su trabajo?
- ¿Qué características tiene un buen gestor?
- ¿Cómo puede ayudar a la administración a mejorar el entorno laboral?

Instrumento 3**Universidad Nacional de Costa Rica****Centro de investigación y docencia en educación****Maestría en gestión educativa con énfasis en liderazgo****División de educación para el trabajo****Curso: Investigación aplicada en los procesos educativos NPA708****Responsable: Tatiana Chinchilla Araya****Instrumento de recolección de datos (Historias de vida- Padlet)**

Descripción: el presente es un instrumento de recolección de datos, el cual recopila aspectos significativos del taller llevado a cabo sobre la gestión educativa de la identidad profesional docente y el liderazgo pedagógico, en relación con la presencia de estos elementos en los educadores del Liceo de Aajuelita, como parte del Trabajo Final de Graduación de la Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo. Los datos suministrados son de carácter únicamente académico e investigativo.

Entrevistador: Tatiana Chinchilla Araya

A partir de abordado en el taller referente al tema “Liderazgo pedagógico”, se le presenta la siguiente dirección de Padlet para insertar en este una anécdota relacionada con dicho tema. Siéntase en la libertad de expresar sus emociones con respecto a dicho suceso, son experiencias valiosas y útiles para esta investigación y para sus compañeros docentes. Se trata de un trabajo virtual anónimo.

1. Padlet “Liderazgo pedagógico”: <https://padlet.com/tatica8406/mq24kmdmhnvqinx9>
2. Padlet “Gestión educativa de la identidad profesional”: <https://padlet.com/tatica8406/56t52dlxma8961kc>

Instrumento 4**Universidad Nacional de Costa Rica****Centro de Investigación y docencia en educación****Maestría en gestión educativa con énfasis en liderazgo****División de educación para el trabajo****Curso: Investigación aplicada en los procesos educativos NPA708****Responsable: Tatiana Chinchilla Araya****Instrumento de recolección de datos (Vía audios Whatsapp)**

Descripción: el presente es un instrumento de recolección de datos, el cual recopila aspectos significativos del taller llevado a cabo sobre la gestión educativa de la identidad profesional docente y el liderazgo pedagógico, en relación con la presencia de estos elementos en los educadores del Liceo de Aajuelita, como parte del Trabajo Final de Graduación de la Maestría en Gestión Educativa con Énfasis en Liderazgo. Los datos suministrados son de carácter únicamente académico e investigativo. La duración máxima de esta entrevista es de 20 minutos, vía

Entrevistador: Tatiana Chinchilla Araya**Preguntas**

1. ¿Qué opina de la identidad profesional de los docentes del Liceo de Alajuelita?

2. ¿Cómo autopercibe su posición como educador dentro de la institución?

3. ¿Se siente suficientemente motivado en su labor diaria?

4. ¿Considera que la administración gestiona la identidad profesional docente (la promueve o motiva)?

5. ¿Considera que en su institución existen líderes educativos transformacionales?

6. ¿Cree que está dentro de sus posibilidades convertirse en un docente líder transformador? ¿Cuáles acciones podrían catalogarse como “propias” de un líder de este tipo?

Anexo 2. Cronograma de actividades Reunión “Soy docente, ¿qué significa? Liderazgo pedagógico e identidad profesional”

Objetivos	Actividades	Tiempo
<p>-Conocer los saberes y conceptos manejados por estudiantes sobre el tema de liderazgo pedagógico</p> <p>-Establecer el concepto de identidad profesional docente que existe entre los receptores de la propuesta</p>	<p>Actividades iniciales</p>	
	<p>-Saludo y bienvenida a los participantes</p>	5 minutos
	<p>-Se les comentará sobre el tema del conversatorio y los resultados del “Diagnóstico inicial” (conceptos básicos).</p>	5 minutos
	<p>-Dinámica rompehielo 1. Se proyectarán “memes” divertidos sobre la labor docente y se le dejará comentar sobre las vivencias actuales en el proceso de clases a distancia.</p>	10 minutos
	<p>-Dinámica rompehielo 2. “Me autodefino como maestro”. La actividad consiste en que se le pedirá a cada docente, de forma previa a la reunión, que presente alguna fotografía suya de niño que quiera presentar a los demás y partir de ella se presente, si gusta contar una pequeña anécdota sobre dicha foto y que defina en una o dos palabras máximo su labor profesional. Sin previo aviso, la mediadora irá anotando en un documento tales ideas para realizar una actividad posterior.</p>	15 minutos
	<p>Actividades de desarrollo</p>	
	<p>-Se proyectarán algunas imágenes de noticias de acciones de maestros líderes y con apoyo de una presentación en Power Point se proyectarán las siguientes preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Son estas las acciones cotidianas de un docente? • ¿Puede un docente cambiar la realidad de su comunidad educativa? 	40 minutos
	<p>Se iniciará el conversatorio primero de forma voluntaria y en caso necesario se utilizará el recurso “Ruleta virtual” (previamente realizado y explicado por la mediadora), para conversar sobre estas experiencias. Conforme se avance, se irán introduciendo más preguntas generadoras, como (¿qué es un docente líder?, ¿cuáles características tiene un profesor líder?,</p>	

	<p>cómo se desempeña un docente líder?, ¿quiere ser un líder docente?, etc.), así como los conceptos de “Liderazgo pedagógico”, “Identidad profesional”, “liderazgo transformacional” y “gestión educativa” de la identidad profesional.</p> <p>Se procurará guiar el proceso de forma que la mayoría participe de forma equitativa.</p> <p>Actividad de cierre</p> <p>Se les pedirá a los educadores cerrar los ojos y escuchar la canción “Que grande tu vida, maestro”, a fin de reflexionar y luego les comparte a los docentes las direcciones de dos Padlets para contar en estos las experiencias que gusten narrar con base en los temas propuestos.</p> <p>Se les agradece su participación y se les indica que los padlets terminados se les enviarán para su visualización.</p> <p>Se les indica sobre la posterior entrevista vía WhatsApp, para cerrar.</p>	10 minutos
--	--	------------

Capítulo IV

Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma

Contenidos

Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma	110
Introducción	113
Fundamentación	115
El proyecto “Profes de corazón”	117
Objetivo general	118
Objetivos específicos	118
Influencia de la organización y ciclo de vida del proyecto	119
Dirección y recursos humanos	124
Integración y alcance del proyecto	128
Cronograma del proyecto	130
Presupuesto, costos y adquisiciones	132
Gestión de la calidad	134
Gestión de la comunicación	135
Gestión de riesgos	137
Gestión de los interesados	139
Capítulo V. Estrategia para la validación del Proyecto para la Gestión y Liderazgo en la Educación Proyecto educativo “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”	142
Primera etapa: socialización del Proyecto	143
Segunda etapa: validación del Proyecto	144
Tercera etapa: análisis de resultados	145
Referencias bibliográficas	151
Anexos	153
Anexo 1. Esquema de planificación	153
Anexo 2. Tabla 5. Plan de Aplicación de nuevos aprendizajes	154
Anexo 3. Aspectos útiles de metodología	155

Anexo 4. Logo e íconos de la propuesta	157
Anexo 5. Propuesta de portada para Código de Comunicación Administrativo Docente del Liceo de Alajuelita	158

Índice de Gráficos

Gráfico 1. De acuerdo con su opinión, ¿con cuáles palabras calificaría este tipo de iniciativas?.....	145
Gráfico 2. Después de haber observado el video, ¿tiene interés en conocer más del proyecto?:.....	146
Gráfico 3. Después de haber observado el video, ¿tiene interés en participar del proyecto?.....	147
Gráfico 4. ¿Cuál proceso comunicativo le parece más urgente de resolver en el Liceo?....	148
Gráfico 5. ¿Cuál medio le parece apropiado para resolver los problemas comunicativos?	148
Gráfico 6. Elaboración del CADLA.....	150

Introducción

Las instituciones educativas cumplen un rol el cual consiste en formar personas para la convivencia oportuna en sociedad. En estos procesos, la figura del docente se torna muy significativa, en un momento histórico en donde las percepciones sobre el trabajo de este profesional han variado sustancialmente, en relación con el pasado. A lo largo del tiempo se ha considerado al docente desde un “transmisor de conocimientos”, un constructor de aprendizajes, hasta la actualidad, en donde se establece como un mediador entre el estudiante y el conocimiento, una guía hacia el entendimiento:

En este proceso, la función del docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que implica procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora de la actividad, fruto de las interacciones de las personas, la sociedad y la historia (Nieva y Martínez, 2016, p. 15).

Así, resulta conveniente analizar cómo dichos cambios sociales (culturales, tecnológicos, políticos, pedagógicos, estructurales) han influido en la figura y visión de este profesional, la manera en que el docente se percibe hoy a sí mismo, tanto en su entorno laboral como con su profesión, en tanto el papel que siente que desempeña para el colectivo y el impacto de su labor en la realidad concreta, porque tal como afirma Castiñeiras (2014, párr. 5) “Todos estos cambios implican una cierta contrariedad a la hora de considerar cuales son las cualidades de un docente, dificultándole la construcción de su identidad docente”. Estos procesos tienen que ver con la identidad profesional y por tales razones, se considera oportuno desarrollar propuestas que trabajen este aspecto, desde los mismos docentes.

De acuerdo con lo anterior, se establece un proyecto a fin de potenciar en los docentes las habilidades de liderazgo pedagógico necesarias, con el objetivo de construir entornos laborales positivos, de verdadero crecimiento integral para todos los partícipes y beneficiados del sistema educativo. La propuesta aquí presentada tiene por meta la construcción de habilidades de liderazgo pedagógico en los educadores de una institución educativa, las cuales potencien el desarrollo de una “identidad profesional transformadora”. Esto pretende que los docentes partícipes se desenvuelvan en su labor desde enfoques que

legitimen una autopercepción positiva, en donde el trabajo docente es dignificado desde sus mismos profesionales, quienes proyecten dichos valores y actitudes, que pueden transformar la realidad de sus instituciones, hacia los estudiantes y la comunidad en general, para un beneficio colectivo.

Con base en lo anterior, se propone este proyecto cuya meta principal es establecer dinámicas las cuales ponderen el desarrollo de habilidades de liderazgo pedagógico, de forma que esto conlleve la promoción de una identidad profesional transformadora. Las estrategias planteadas se establecen como herramientas que favorecen la autorreflexión, el aprendizaje colaborativo y la crítica a la realidad, para fomentar cambios sustanciales en la cotidianidad, desde un liderazgo pedagógico, el cual asume una identidad profesional docente capaz de transformar la realidad para bien de toda la comunidad educativa, así como las personas que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Perfil

El proyecto va dirigido hacia los educadores, es esta la población con la cual se pretende trabajar. Así, se procura fomentar una población docente que posea una identidad profesional que pueda transformar su realidad, mediante las herramientas de liderazgo pertinentes. Desde dicho posicionamiento se establece el siguiente perfil.

Tabla 1. Perfil de las personas a quien está dirigida la propuesta

Perfil de los educadores	
Saberes	Aspectos por lograr
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer el significado de la identidad profesional docente. -Conocer sobre el liderazgo pedagógico y su impacto educativo. -Reconocer habilidades de liderazgo educativo. -Distinguir las características del liderazgo transformacional. -Identificar características de una gestión educativa para el liderazgo docente. -Conocer el concepto de “identidad profesional transformadora”.

Procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> -Reconstruye la identidad profesional docente, a partir de herramientas de liderazgo pedagógico. -Establecerse en equipos de trabajo y actividades que aborden la identidad de los docentes del centro educativo. -Aplica el liderazgo pedagógico en la resolución de conflictos cotidianos con compañeros y estudiantes. -Emplea habilidades del liderazgo transformacional en la ejecución cotidiana de labores docentes (estrategias de mediación pedagógica) - Aplica habilidades pedagógicas en la gestión de una identidad profesional transformadora.
Actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> -Valorará la identidad profesional docente desde un liderazgo pedagógico. -Propiciará entornos de liderazgo pedagógico en sus relaciones laborales cotidianas. -Mostrará disposición para relacionarse desde un liderazgo transformacional. -Promocionará una gestión educativa que trate la identidad profesional de los docentes. -Demostrará compromiso con el desarrollo de una identidad profesional transformadora.

Fuente: Elaboración propia (2020).

Fundamentación

En el presente apartado se establecen las bases teóricas de la propuesta, pues el proyecto tiene una importante base curricular y didáctica, en relación con los conceptos más significativos con respecto a la orientación y direccionalidad del proyecto, en función de la importancia de estos para comprender el establecimiento de las estrategias de aprendizaje y las actividades por desarrollar con la comunidad educativa por atender.

Dentro de la fundamentación del currículo existen diferentes disciplinas las cuales determinan las estrategias más oportunas para el desarrollo y ejecución de una propuesta curricular. Esto según la población meta y el entorno socio cultural donde se plantee.

En cuanto a las fundamentación filosófica, esta delimita el tipo de ser humano al cual se aspira formar con el currículo. La propuesta actual va dirigida a una población docente, por tanto, dentro de las aspiraciones axiológicas y epistemológicas, se plantea la aspiración hacia el desarrollo de profesionales que trasformen su realidad, con base en valores éticos definidos como positivos para la labor docente. Sobre este hecho se indica que los nuevos enfoques de la Educación ponderan los maestros reflexivos sobre su papel

transformador de la sociedad, a partir del conocimiento integral de su entorno, así como el rol de su profesión y la influencia sobre la colectividad:

Todo lo cual apunta hacia un docente investigador, conciente [*sic*], crítico y creativo, o como diría Fernando Savater (1997) un “inconforme creador”, capaz de admirarse y recrearse de la realidad (social, cultural, histórica, científica, política, intelectual, pedagógica, etc.) que le rodea, entusiasta y dinámico, con una altísima motivación al logro y a la excelencia, y por demás capaz de replegarse sobre sí mismo para substraerse en la más sublime reflexión (Villanueva, 2006, p. 208).

Existe también una dimensión psicológica, la cual tiene que ver con la relevancia de la persona en el proceso de aprendizaje, en cuanto a sus particularidades para construir y aprehender conocimientos. El aporte de la Psicología como fundamento curricular es valioso porque permite considerar a la persona como un ser integral, al cual deben adecuarse los procesos de enseñanza y aprendizaje según sus posibilidades y experiencias de vida, así como su etapa de desarrollo físico y emocional. Se fomenta el interés en la persona y visión de mundo y de sí mismo, dentro del entorno de aprendizaje, pues cuando se le da importancia a la persona “existe una clara intencionalidad del tipo de hombre y mujer que se desea formar, va a reflejar la importancia de alcanzar su desarrollo personal de manera integral” (Jiménez, 2008: 65). En el caso de la propuesta, este fundamento es muy significativo, por la necesidad de desarrollar una “identidad”, además de las implicaciones en el nivel cognitivo y emocional de dicho proceso de aprendizaje en los educadores.

Otra disciplina implicada en la planificación curricular tiene que ver con la visión antropológica. Este hecho involucra la consideración de que todo proceso de enseñanza debe tomar en cuenta el ambiente en donde se desenvuelve la población meta, los condicionamientos culturales que van permitir o dificultar la construcción de un aprendizaje específico, en este caso se indica que “el ser humano no es sólo [*sic*] la cultura que le han transmitido, o la cultura que ha construido. El ser humano requiere el sentido de sí mismo...” (Bernal, 2006, p. 165). Este hecho es útil en cuanto a la propuesta curricular porque específicamente se tiene que considerar tanto el entorno cultural donde los educadores se desenvuelven, en términos físicos, así como las particularidades atribuidas a

los grupos con los cuales se identifican (el gremio docente, por ejemplo).

Finalmente, es necesario tomar en cuenta dentro de la fundamentación curricular, el papel de la perspectiva sociológica, por los alcances que puede tener una acción de enseñanza aprendizaje en un contexto sociocultural, de acuerdo con las expectativas existentes, según el espacio-tiempo. En la actualidad, los procesos de construcción de conocimientos conviven en una sociedad que han cambiado exponencialmente en las últimas décadas, en cuanto a las formas de convivencia, el uso de las TIC, la trascendencia o surgimiento de estereotipos, entre otros. Así la situación, es útil mencionar que hoy

Es necesario un sistema escolar dirigido hacia el desarrollo de procesos que contribuyan a la construcción de conocimientos sistematizados, abarcadores, significativos y con sentido, que respondan a las características de la sociedad del conocimiento, agitada por la crisis y por múltiples factores que, no queda de más mencionar, desconoce las instituciones educativas (Avedaño y Parada, 2013, p. 161).

En conclusión, los fundamentos del currículo para el presente trabajo se consideran valiosos, en cuanto a las posibilidades que abren todas estas disciplinas, para plantear una estrategia de aprendizaje, la cual considere al educador en todas las dimensiones de su labor. Asimismo, estas concepciones posibilitan el acercamiento hacia esa población desde su integralidad como ser humano y como parte de un colectivo social, no solo como educador.

El proyecto “Profes de corazón”

Un proyecto consiste en un trabajo temporal que pretende crear un producto, bien o servicio, a partir de diferentes acciones temporales, orientadas hacia la consecución de objetivos y metas específicas. Los proyectos conllevan diferentes tipos de repercusiones (sociales, económicas, políticas, culturales, educativas), según el ámbito desde donde se propongan. De esa manera, el presente trabajo es un proyecto porque es un proceso investigativo debidamente documentado, el cual busca un resultado intangible (esto porque busca potenciar habilidades que tienen valores trascendentes de lo material).

Se presenta el proyecto “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”, el cual surge a partir de la investigación *Liderazgo pedagógico en los profesores del Liceo de Alajuelita: una propuesta de gestión educativa para la promoción de una identidad profesional transformadora*, como una forma de mejorar de manera integral el proceso de gestión comunicativa del liceo, a partir de las herramientas del liderazgo pedagógico, para así potenciar la identidad profesional docente de los colaboradores de la institución. Está planteado para desarrollarse en un tiempo determinado y se compone de diferentes actividades y estrategias para llevarse a cabo. La necesidad que da origen al proyecto es la generación y reforzamiento de las habilidades de liderazgo pedagógico en los docentes del Liceo de Alajuelita, para promover una identidad profesional transformadora de su realidad educativa, a partir de una gestión más efectiva de los procesos de comunicación.

Con base en el análisis llevado a cabo es posible determinar que el proyecto tiene en general una recepción positiva. Por tanto, al identificar esta oportunidad, puede considerarse, a futuro una extrapolación de la propuesta hacia otras realidades. De acuerdo con Snachr (2017, p. 122), parte de los aspectos que definen una idea innovadora -la cual podría conllevar un emprendimiento-, se encuentra la resolución de una necesidad y crear valor para el producto o servicio que se busca potenciar. En el caso del proyecto esto se está gestando desde lo planteado por la comunidad educativa, y las posibilidades de alcance del proyecto. Se puede aprovechar en tales planes, el hecho de que ya se está generando una especie de marca significativa y esta empieza a reconocerse como valiosa dentro del contexto.

Objetivo general

-Desarrollar una propuesta de gestión educativa que potencie un liderazgo pedagógico, el cual fomente una identidad profesional transformadora en docentes de secundaria.

Objetivos específicos

-Ejecutar un ciclo de actividades varias que permitan a los docentes el desarrollo de una identidad profesional transformadora y sus habilidades de liderazgo pedagógico.

-Establecer un código de comunicación general administrativo-docente y docente-docente, desde el liderazgo pedagógico, para la asignación de tareas, responsabilidades y protocolos internos de actuación ante las situaciones conflictivas detectadas en el centro educativo.

-Aplicar desde el PAT 2022 del liceo el código propuesto, para el reforzamiento del liderazgo pedagógico en la población docente del liceo.

Influencia de la organización y ciclo de vida del proyecto

El impacto buscado por el proyecto es de tipo integral social y de cultura organizacional educativa, pues pretende transformar parte de la realidad educativa de una institución como el Liceo de Alajuelita, desde el trabajo en liderazgo educativo con los docentes. Esa potenciación de dichas habilidades pretende afianzar una identidad profesional positiva, la cual refuerce un ambiente y clima laboral idóneos para espacios educativos armoniosos, en donde cada grupo y equipo de trabajo tenga claras sus asignaciones o tareas, así como su papel en el centro educativo. Para esa claridad se propone un producto concreto (un Código Oficial de Comunicación Administrativo-Docente, en adelante “CADLA”), el cual apoye dicha mejora de gestión.

De esa manera, es posible establecer cambios en los modelos de relaciones interpersonales entre docentes, estudiantes y administrativos, así como transformaciones en la cultura organizacional y comunitaria de dicho Liceo, desde la motivación al personal, con la valoración de sus emociones y experiencias como profesionales en la Educación. El tiempo probable de la duración del proyecto sería de dos años (2021-2022).

Así, se deben planificar las estrategias y actividades por desarrollar, controlar el desempeño de estas prácticas, evaluar el escenario y resultados a partir de instrumentos y técnicas específicas, así como realizar un proceso adecuado de cierre, tal como se indica en la teoría sobre el desarrollo de proyectos. De esta manera, el proyecto se integra a partir de la gestión clarificadora de sus fases (inicio, planificación, monitoreo, evaluación y verificación del cumplimiento de objetivos), es decir, el ciclo de la vida de la propuesta. La organización y claridad en el ciclo de vida del proyecto es fundamental, en tanto “La secuencia del ciclo de vida de los proyectos permite el control sobre el proyecto y habilitan

su gestión” (Navarro, 2009, p. 1). El proyecto iniciaría este año, cuando se tenga clara la dinámica educativa, en relación con los cambios suscitados por la pandemia del COVID-19 y culminaría a finales de 2022, año donde se pretende aplicar ya como parte del PAT de la institución.

A grandes rasgos, el proyecto se divide en etapas que incorporan las actividades con la población, el establecimiento de un modelo de gestión administrativa que mejore la asignación de tareas y la elaboración de un producto tangible que aclare dicho aspecto, así como otros procesos importantes dentro de la institución. En las siguientes figuras se explican las fases del proyecto, de manera progresiva; la primera constituye una visión general de las fases, las cuales fueron nombradas con una clave y colores específicos, mientras que la segunda explica de manera general los procesos de cada una de las etapas.

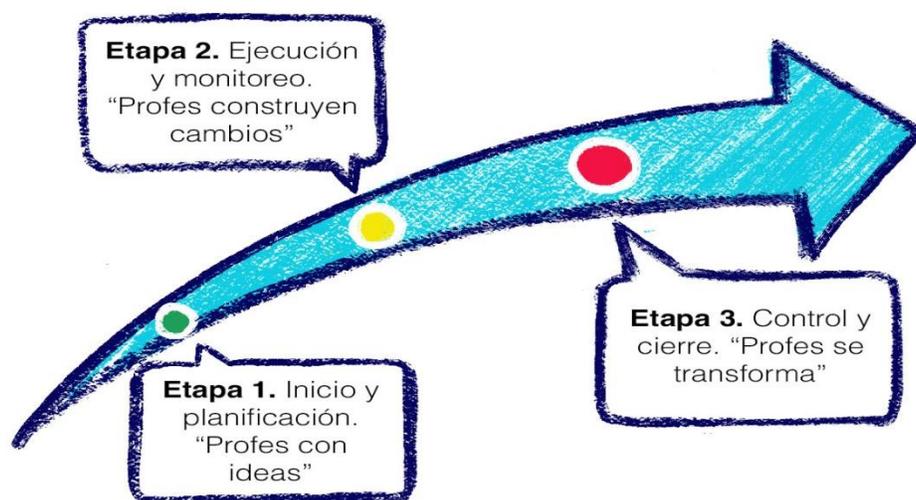


Figura 2. Esquema general equipos de trabajo del “Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma”. Elaboración propia, 2021.

El proyecto está dividido en **tres fases**, de acuerdo con los objetivos específicos planteados en el trabajo. **La etapa uno o de inicio y planificación** ha sido llamada “Profes con ideas”: se trabajará con la población docente algunas actividades para reforzar conocimientos sobre la percepción identitaria como educadores, así como sus opiniones sobre la injerencia de la comunicación asertiva, clara y documentada y su influencia en el entorno laboral así como el desempeño. Se llevaran a cabo consultas directas a grupos de docentes definidos mediante varios criterios de selección (departamentos, sexo, años de

laborar), grupos focales y talleres sobre la identidad profesional y el liderazgo pedagógico, la motivación en la comunidad educativa y el papel del docente como líder transformador de sus realidades.

A partir de lo encontrado en esta etapa, se procederá a planificar un borrador de la propuesta para un código de comunicación general administrativo-docente y docente-docente, desde el liderazgo pedagógico, para la asignación de tareas, responsabilidades y protocolos internos de actuación ante las situaciones conflictivas detectadas en el centro educativo, tal como se indica en el segundo objetivo específico. Dicha propuesta se nutrirá de todos los aportes de los educadores participantes, así como de sugerencias de la comunidad educativa en general. Se le presentará en este borrador, los equipos de trabajo y asignación de tareas posibles, a fin de que los docentes establezcan las prioridades por resolver, la forma como estos equipos deben integrarse.

Se busca en la primera etapa establecer un **organigrama de trabajo** donde se definen los equipos y participantes de cada etapa, el cual si bien respetará ciertas jerarquías, en términos administrativos (dado que así se encuentra establecido ya en la institución y en el nivel del MEP), el trabajo de forma interna se organizará de manera más horizontal y participativa. En relación con lo anterior, es muy importante la selección de este equipo de trabajo, en términos de responsabilidades y su papel en la promoción y gestión del proyecto, tal como menciona el PMBOOK Guides: “El equipo del proyecto necesita ser capaz de evaluar la situación, equilibrar las demandas y mantener una comunicación proactiva con los interesados a fin de entregar un proyecto exitoso” (p. 5). **La etapa 2, denominada “Profes construyen cambios”** constituye un espacio de aplicación del código de comunicativo, proceso durante el cual se irán midiendo los alcances reales de dicho documento y su impacto en la gestión administrativa, así como en la percepción del personal docente sobre el clima organizacional. Para esto, el equipo de trabajo definirá algunos instrumentos de monitoreo, los cuales darán una visión más objetiva del funcionamiento efectivo del código, así como la propuesta de mejora y nuevas sugerencias.

Durante la tercera etapa, llamada “Profes se trasforman” se presentan resultados de la evaluación del proyecto, su impacto en la vida laboral y clima institucional de la institución, se determina si contribuyó a potenciar el liderazgo docente y su identidad

como “profes del liceo”. Ya con el documento corregido y mejorado a partir de todas estas experiencias de revisión, se presenta a Consejo de Profesores para su posible incorporación en el PAT 2022 del Liceo de Alajuelita, como Código Oficial de Comunicación Administrativo-Docente.

Con respecto a la evaluación de resultados del proyecto, se encuentra basada en aspectos como los siguientes, los cuales también se consideran como hitos principales de la propuesta:

- Consulta a compañeros sobre la percepción tenida sobre la distribución de tareas y la comunicación de todos los procesos administrativos.
- Elaboración, socialización y aprobación de los códigos elaborados.
- Incorporación de propuesta a PAT 2022 (**este sería un fuerte criterio de éxito, dadas las circunstancias actuales de la institución**).
- Mejora del proceso de matrícula 2021-2022 y otros procesos burocráticos fuertes en el liceo (criterios como comunicación con la comunidad, claridad de los trámites, incorporación de tecnologías simples que faciliten el proceso, como formularios en Word, revisión de datos accesibles en la red, una mejora en el manejo y archivo de documentación, entre otros).

Todo lo anterior se resume en la siguiente figura⁷:

⁷ Véase Anexos. Esquema de Panificación de la propuesta.

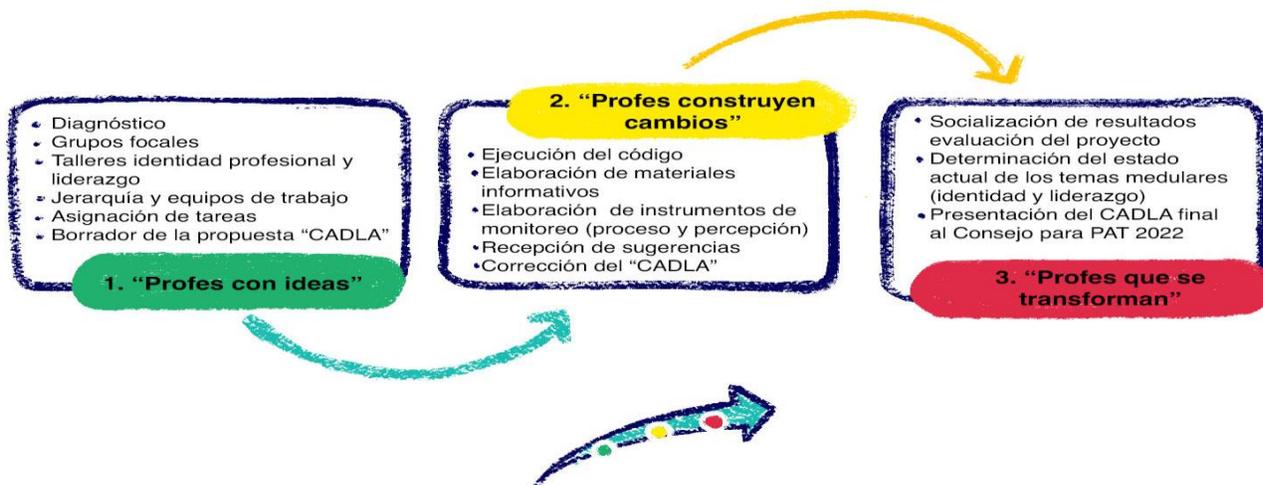


Figura 3. Esquema resumen de etapas del “Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma”. Elaboración propia, 2021.

El producto es intangible en primera instancia, porque pretende desarrollar y potenciar aspectos abstractos como la identidad y las habilidades de liderazgo pedagógico en docentes. Todos estos elementos se potenciarán desde el análisis teórico y práctico de dichas capacidades, en relación con las fuentes consultadas y el estudio con la población meta. Por otro lado, en tanto se procura crear un código de comunicación para aclarar los diferentes procesos administrativos que se deben manejar en el liceo y necesitan una mejora en su gestión, a fin de que exista mayor fluidez; así se trata también de un producto tangible.

El proyecto se relaciona con la institución donde se va a realizar porque pretende trabajar con los docentes de este Liceo en la promoción de habilidades de liderazgo y la construcción de una identidad profesional transformadora de la realidad educativa de dicho espacio. El proyecto se origina a partir de las necesidades identificadas mediante la investigación de campo realizada en el centro educativo.

Si bien existen programas y portafolios, en donde se pueden unificar los diferentes proyectos en grupos, en el caso de “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”, este se trata de un proyecto único, el cual tiene una meta específica a partir de una necesidad detectada en la institución: potenciar la identificación de los educadores con su líder pedagógico interno, como elemento que posibilite la transformación de la realidad educativa del liceo, a partir de una mejor gestión comunicativa de las diferentes asignaciones de trabajo. Asimismo, se toman en cuenta las relaciones interpersonales entre los docentes, la motivación para el desempeño de su labor y el apoyo administrativo

oportuno y empático para los colaboradores. Se plantea la posibilidad de ofrecer el proyecto a la institución para ser considerado como parte del PAT 2022.

El proyecto va dirigido a la población docente del Liceo de Alajuelita, quienes son los directos beneficiados e interesados. Es importante para esta población porque la comunidad de profesionales tiene la oportunidad de promover cambios significativos y necesarios en una comunidad en riesgo social, como lo es dicho cantón, mediante su labor cotidiana. Tal como indica se indica, es necesaria esa claridad entre los beneficios de los objetivos y los interesados, porque “Así como los interesados pueden tener un impacto positivo o adverso en los objetivos de un proyecto, los objetivos de un proyecto pueden ser percibidos como positivos o negativos por los interesados” (PMBOOK Guides, p. 28). Así, para lograr estos espacios de transformación, es necesario que los docentes potencien primero sus capacidades como líderes educativos y comunitarios, de manera tal que se identifiquen como profesionales valiosos y capaces de generar sinergia en las comunidades educativas; todo esto desde relaciones empáticas y asertivas con sus pares, la administración del Liceo y, claro está, los estudiantes.

El proyecto beneficia en primera instancia a los profesionales en Educación; a partir de ese beneficio, se pueden obtener resultados también positivos para la administración del Liceo, la comunidad educativa y el cantón de Alajuelita, en tanto mejoraría el entorno laboral, el clima institucional, la imagen del centro y el impacto social de dicho colegio en el devenir de este pueblo. Se cuenta en este momento con pocos recursos materiales para llevarlo a cabo, pero existe mucha disposición de la responsable, así como de cierto grupo de profesionales en educación que ya han mostrado interés en participar de las actividades propuestas. Se pretende contar con más recursos materiales, en tanto se difunda más el proyecto en la institución.

Dirección y recursos humanos

En este apartado se debe considerar, de acuerdo con la teoría, el valor que tiene la influencia de la institución en la dirección y ejecución del proyecto. Esto porque se tienen que tomar cuenta aspectos como el clima organizacional, la organización jerárquica existente, la cultura organizacional, entre otros aspectos, como la comunicación, los cuales

tienen impacto relevante en la aplicación de los conocimientos, habilidades, actividades y estrategias para la ejecución del proyecto.

En cuanto a dirección del proyecto, se considera que la responsable juega un papel importante como directora del proyecto, en tanto le corresponde planear, organizar, proponer y promover el proyecto con la administración del centro educativo, así como difundirlo entre los compañeros docentes (buscar el apoyo de fuerzas vivas de la institución), en calidad de asesorar una ejecución oportuna del proyecto. Asimismo, esta Dirección debe supervisar el trabajo propuesto y ejecutado por parte del equipo general de trabajo, pues se afirma que

El equipo de dirección del proyecto, debe dar seguimiento al desempeño de los miembros del equipo, proporcionar retroalimentación, resolver problemas y gestionar los cambios en el equipo con el fin de optimizar el desempeño del proyecto (García, 2015, párr. 6).

Dicha dirección tiene la función principal de buscar el apoyo institucional y el surgimiento de liderazgos pedagógicos que apoyen y se puedan delegar las responsabilidades, a fin de que el proyecto trabaje adecuadamente. Lo anterior es necesario en tanto tomar en cuenta a todas las partes, de forma equilibrada, es una medida que beneficia el devenir de la organización:

Los directores de proyecto que tienen en cuenta e involucran adecuadamente a los interesados operacionales en todas las fases de los proyectos logran un mejor entendimiento y evitan los problemas innecesarios que suelen surgir cuando no se considera la opinión de aquellos (PMBOOK Guides, p. 13).

La dirección será influenciada por el hecho de que la institución sigue una línea organizativa basada en lo dispuesto por el MEP (organización jerárquica clásica); no obstante, existen muchas situaciones en donde los organismos que dicha institución dispone no se adaptan lo suficiente para que sean efectivos en el contexto sociocultural y económico del cantón. Así, la figura de directora es relevante para fortalecer el proyecto y mantenerlo, porque “La estructura y las características de un equipo de proyecto pueden variar ampliamente, pero una constante es el rol del director del proyecto como líder del equipo,

independientemente de la autoridad que éste [sic] pueda tener sobre sus miembros (PMBOOK Guides, p. 31).

Se propone un organigrama clásico de trabajo, su correspondiente adaptación al equipo del proyecto, así como la dinámica propuesta para la asignación de responsabilidades y las tareas de cada subequipo posible. Esto como parte de la determinación de los recursos humanos del proyecto, lo cual es relevante para constituir los grupos y equipos de trabajos requeridos y óptimos para ejecutar y evaluar el proyecto. Así, en cuanto a la gestión de los recursos humanos y los responsables del proyecto, se afirma lo siguiente:

El equipo del proyecto está compuesto por las personas a las que se han asignado roles y responsabilidades para completar el proyecto. Los miembros del equipo del proyecto pueden tener diferentes conjuntos de habilidades, pueden estar asignados a tiempo completo o a tiempo parcial y se pueden incorporar o retirar del equipo conforme avanza el proyecto (PMBOOK Guides, p. 225).

En el caso de la figura 5, el equipo general de trabajo se concibe con mecanismo que funciona tal cual un engranaje a partir de otros 3 subequipos, los cuales se complementan entre sí para llevar a cabo las tareas, con la mediación de la directora para gestionar los procesos con la administración del liceo y otros aspectos relacionados con la logística para laboral; toda vez que se entiende la parte cíclica del proyecto en términos de responsabilidades, así como una gestión de trabajo horizontal. Por su parte, en la figura 6 se exponen posibles tareas de cada uno de los subgrupos; no obstante, estas son únicamente una guía, pueden aparecer otras o suprimirse según el devenir del contexto donde se piensa aplicar el plan de trabajo.

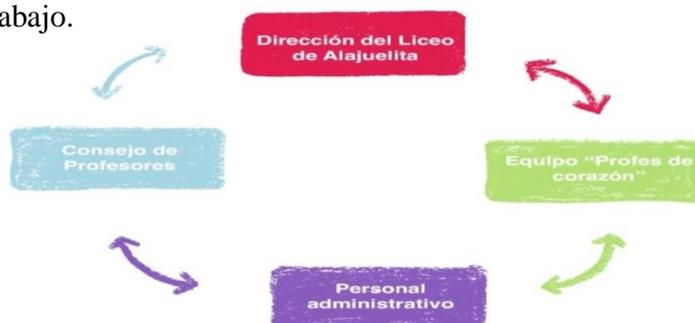


Figura 4. Esquema de equipos de trabajo del “Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma”. Elaboración propia, 2021.



Figura 5. Esquema general equipos de trabajo del "Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma". Elaboración propia, 2021.

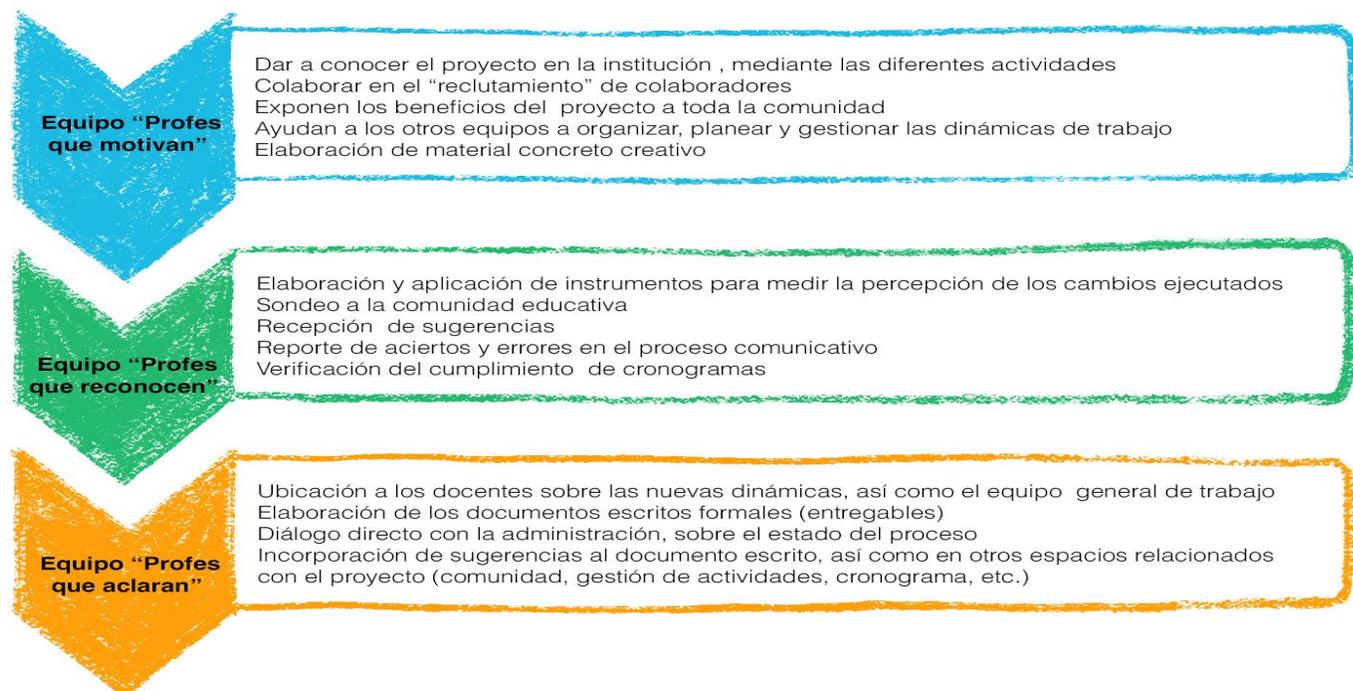


Figura 6. Esquema general de funciones de los equipos de trabajo del "Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma". Elaboración propia, 2021.

En relación con lo anterior, dentro de los riesgos del proyecto, se encuentra el hecho de que existe una administración muy concentrada en la jerarquía, donde se justifica la presión a los docentes a partir de las disposiciones del órgano superior, en este caso el Ministerio de Educación Pública. Aparecen aspectos de índole interna que no son administrados de la manera correcta, con situaciones que podrían regularse con un liderazgo efectivo y equilibrado, en donde cada parte asuma sus responsabilidades y función como debe ser. No existe una motivación eficiente al educador, porque no se resuelven los conflictos desde las bases: las prácticas que entorpecen la gestión, como la entrega tardía o nula de documentos, malas prácticas docentes sin consecuencias, entre otros.

Integración y alcance del proyecto

Al equipo de trabajo le corresponde documentar el proceso propuesto y su efectividad, analizar resultados, reorientar actividades, flexibilizar ciertos escenarios y resolver los conflictos posibles durante el tiempo que el proyecto se lleve a cabo. Para eso se debe tener mucha claridad en los objetivos, así como la capacidad de escuchar y valorar las situaciones que el entorno vaya presentando, a fin de proponer en conjunto las mejores opciones para la efectividad del proyecto. Estas decisiones deben basarse en evidencia teórica y práctica, en conjunto con el sentido común, el conocimiento de la cultura organizacional de la institución, así como saber escuchar las experiencias de los compañeros docentes con más tiempo en dicho espacio laboral, quienes pueden aportar muchísimo para mejorar constantemente lo planteado. La gestión del alcance es de valor, pues tal como se indica a continuación, los proyectos exitosos cuando se establecen desde líneas claras de acción, evidencias y experiencia:

Además, gracias a que cuentan con unas líneas de investigación sólidas, es posible articular proyectos, hacer encadenamiento entre los proyectos desarrollados, fortalecer el grupo en los temas de trabajo y en nuevas áreas temáticas y fomentar el aprendizaje de metodologías de investigación (Shek, 2013, p. 156)

Así, la propuesta de gestión y alcance se detalla en el siguiente esquema general:



Figura 7. Esquema del alcance del “Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma”. Elaboración propia, 2021.

Además, también se debe motivar a los compañeros a participar, desde una actitud positiva y asertiva en relación con el proyecto, estar abierta a sugerencias, identificar posibles liderazgos pedagógicos que puedan apoyar en esta propuesta, rendir cuentas claras a la gestión sobre los resultados, oportunidades de mejora y soluciones posibles ante las dificultades esperables en este tipo de trabajos académicos y educativos. Así, será posible influenciar estos procesos desde una dirección participativa que considere el valor de las opiniones y habilidades de todo el equipo de trabajo.

Cronograma del proyecto

A continuación se propone el siguiente cronograma de trabajo; se encuentra determinado con una clave de color, la cual determina el equipo encargado de realizar la tarea, lo cual no implica que los demás grupos no puedan colaborar, si así se considera pertinente. En la columna de meses, por su parte, se respetan los colores asignados a cada etapa del ciclo de vida del proyecto (véase figura 3).

Tabla 1. Diagrama de Gantt del proyecto “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”

Actividades por realizar	Período	I Trimestre			II Trimestre			III Trimestre		
	Meses 2021	F	M	A	My	Jn	J	S	O	N
	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo constante con la administración del Liceo* - Sondeo verbal a comunidad educativa sobre conocimientos sobre liderazgo transformacional, identidad profesional y comunicación asertiva - Revisión constante de cumplimiento de etapas e hitos. - Promoción del proyecto y “reclutamiento” del equipo - Establecimiento de Equipo “Profes de corazón” y subequipos - Reuniones para asignación de tareas - Instalación de buzones de sugerencias - Elaboración de borrador CADLA 	●	●	●	●	●	●	●	●	●
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de estrategias de comunicación concretas en procesos burocráticos seleccionados en reuniones previas - Elaboración de material concreto (afiches, señalizaciones, panfletos o material audiovisual) - Evaluación de la efectividad del proceso comunicativo - Evaluación de la percepción docente sobre la potenciación de las habilidades de liderazgo 	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
<ul style="list-style-type: none"> - Socialización de resultados generales - Recepción de sugerencias para CADLA y corrección de este - Redacción de documento formal de solicitud para presentación de CADLA a Consejo de Profesores - Presentación de CADLA a Consejo de Profesores** - Incorporación a PAT 2022 del documento corregido de CADLA** - Realimentación constante y discusión del proceso 	●	●			●	●	●	●	●	●
	●	●						●		
	●	●							●	
									●	
	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Fuente: elaboración propia (2020).

*Le corresponde a directora y equipo asignado con ese color en igualdad de intervenciones.

**No depende directamente de la dirección del proyecto o el equipo de trabajo, sino de Consejo de Profesores y la administración.

Presupuesto, costos y adquisiciones

En la elaboración de proyectos, el área relacionada con el costo y los presupuestos es significativa, porque permite determinar, disponer y orientar los recursos existentes y necesarios, a fin de establecer el orden y la entidad responsables de esos costos. Dentro de los procesos que deben considerarse dentro de la elaboración de dichos presupuestos, de acuerdo con el manual de *PMBOOK*, se requiere planificar la gestión de costos, su estimación, determinar presupuestos, ejecutar los gastos y revisar constantemente esos costos, en caso de que tengan que actualizarse. Todos estos procedimientos están estrechamente relacionados con todas las actividades y entregables que se tengan establecidos como productos finales del proyecto.

El proyecto aquí presentado tiene ciertas características específicas, las cuales enmarcan un diseño de presupuesto bastante básico. Esto debido a que la responsable, al estar incorporada dentro de la organización, conoce las características y los procesos para solicitar materiales y recursos. En relación con este tipo de circunstancias, se afirma lo siguiente:

En algunos proyectos, especialmente en aquellos de alcance más reducido, la estimación de costos y la preparación del presupuesto en términos de costos están tan estrechamente ligadas que se consideran un solo proceso, que puede realizar una única persona en un periodo de tiempo relativamente corto (*PMBOOK Guides*, 171).

Con respecto al presupuesto, costos y materiales del proyecto, como se plantea que este surja en la misma institución, con la participación y colaboración de la comunidad educativa, los costos se reducen significativamente. Actividades como capacitaciones, reuniones y materiales concretos podrían solicitarse a la Dirección y Junta Administrativa del Liceo, como parte de un interés institucional con la ejecución de todas las etapas del proyecto, pues solo son necesarios materiales como hojas bond, de colores, marcadores, lápices, lapiceros, gomas, tijeras, así como todo aquello que tenga que ver con materiales de oficina. Se establece entonces la gestión del presupuesto y costos, en relación con el cronograma, los entregables y la socialización de resultados propuestos, en el siguiente esquema:

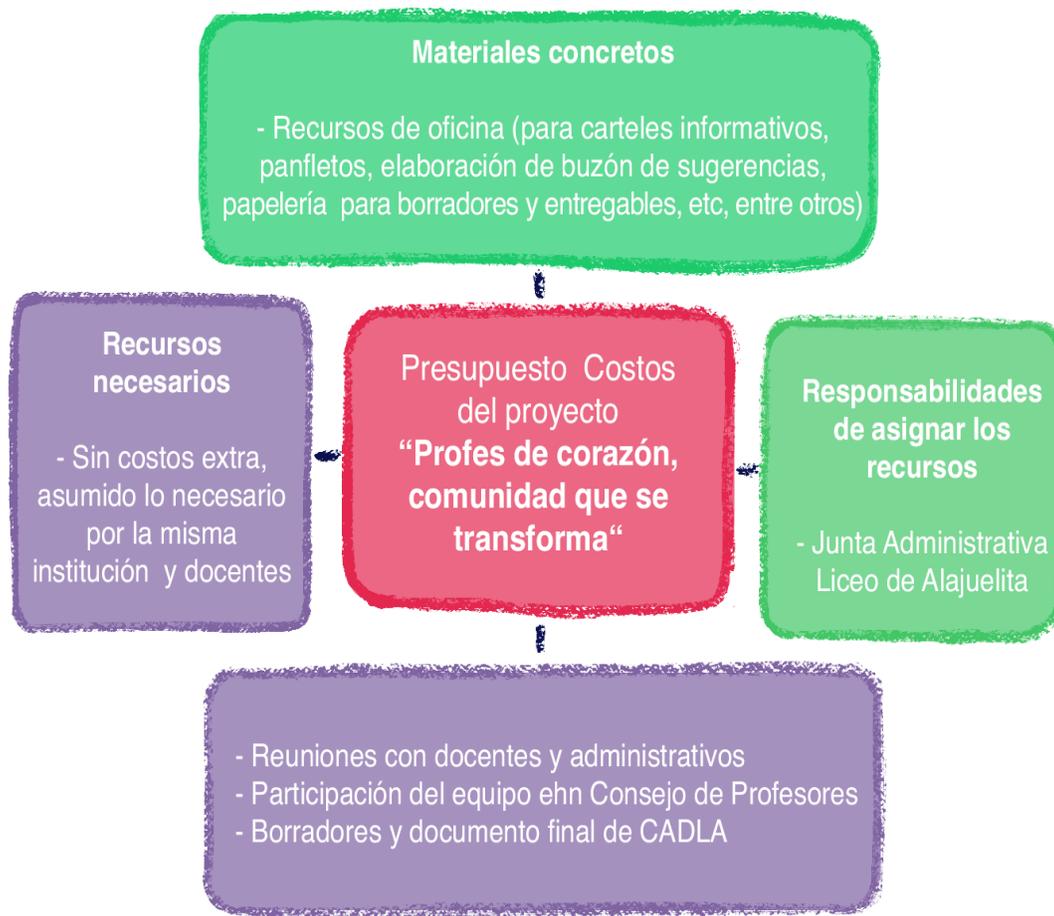


Figura 8. Esquema de “Gestión de Presupuesto y costos del Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma”. Elaboración propia, 2021.

Con respecto a las adquisiciones, es necesario tomar en cuenta la importancia de gestionar oportunamente todos los productos, materiales y recursos que los proyectos requieren para ser exitosos, cumplir sus objetivos dentro de las etapas establecidas. Sobre esta área se plantea que “La Gestión de las Adquisiciones del Proyecto incluye los procesos de gestión del contrato y de control de cambios requeridos para desarrollar y administrar contratos u órdenes de compra emitidos por miembros autorizados del equipo del proyecto (PMBOOK, 311). En concordancia con esa conceptualización, debe considerarse también “tienen que ver con obtener todos los productos y servicios que son necesarios para que una organización funcione. Debemos entender entonces que las adquisiciones son el marco o la base a través de las cuales las compras se realizan”

(Softgrade, 2018, citado por Rubí, 2019).

Las adquisiciones están directamente relacionadas con los recursos necesarios y los materiales concretos, los cuales se pueden observar en la figura 8. Al no existir compras extra y el hecho de que las actividades serán realizadas por los mismos colaboradores, así como los costos asumidos por el mismo liceo, no es un área del conocimiento que implique una gestión tan pormenorizada que las demás; no obstante, siempre debe tenerse en cuenta un margen para actuar en ese sentido, en términos de cualquier trascendencia del proyecto hacia otros entornos, así como si aparecen dentro de las sugerencias de los colaboradores algún recurso o material muy útil para seguir avanzando en la etapa (audiovisuales, libros de texto, el pago al algún profesional experto en temas significativos, entre otros), los cuales sean aprobados por el equipo de trabajo y el centro educativo.

Gestión de la calidad

La determinación de los criterios de calidad del proyecto sirve para definir adecuadamente no solo el éxito del proyecto, sino para que de forma documentada y argumentada se establezcan las líneas que definen los parámetros óptimos para que el proyecto se considere eficaz, que cumplan las expectativas de los participantes, así como los objetivos planteados como medulares. Es requerido destacar lo afirmado en el *PMBOOK Guides* (p. 201) con respecto a la calidad, y la forma cómo se determinan dichos criterios, pues este afirma que las medidas y evaluaciones de la calidad deben contextualizarse a los entregables y los productos propuestos como fin del proyecto.

En cuanto a este tema, se debe considerar que existen tres áreas del conocimiento estrechamente relacionadas para definir dichos criterios: tiempo, alcance y costos. La relación de estos aspectos debe considerarse, a fin de constituir los estándares y requisitos especificados por la dirección del proyecto, así como de los interesados y participantes. De lo anterior, se afirma lo siguiente:

Los directores de proyecto generalmente tratan de balancear los tres cuando se trata de cumplir los objetivos del proyecto, pero pueden disminuir la importancia relativa de alguno para incrementar la de otro durante la fase de implementación para cumplir los objetivos y satisfacer a los clientes. La calidad es el cuarto entre estos pares (Rose, 2008, p. 21).

Con base en lo anterior, en este proyecto se procurará evaluar y asegurar la calidad a partir de diferentes criterios. Dentro de estos indicadores se encuentran la elaboración y uso de instrumentos evaluativos específicos para medir la efectividad de esas actividades. Asimismo, se deben estructurar registros de percepción inicial y final sobre las dinámicas del proyecto, así como evaluación constante de los documentos elaborados, el cumplimiento de deberes del equipo de trabajo así como las mejoras constantes, a través de la observación directa del desempeño del proyecto, mediante dichos indicadores. De esta manera, se establecen los siguientes parámetros para asegurar la calidad del proyecto, explicado mediante la siguiente figura del proceso de gestión de la calidad, donde se resumen, de acuerdo con las etapas correspondientes, según la clave de color determinada.

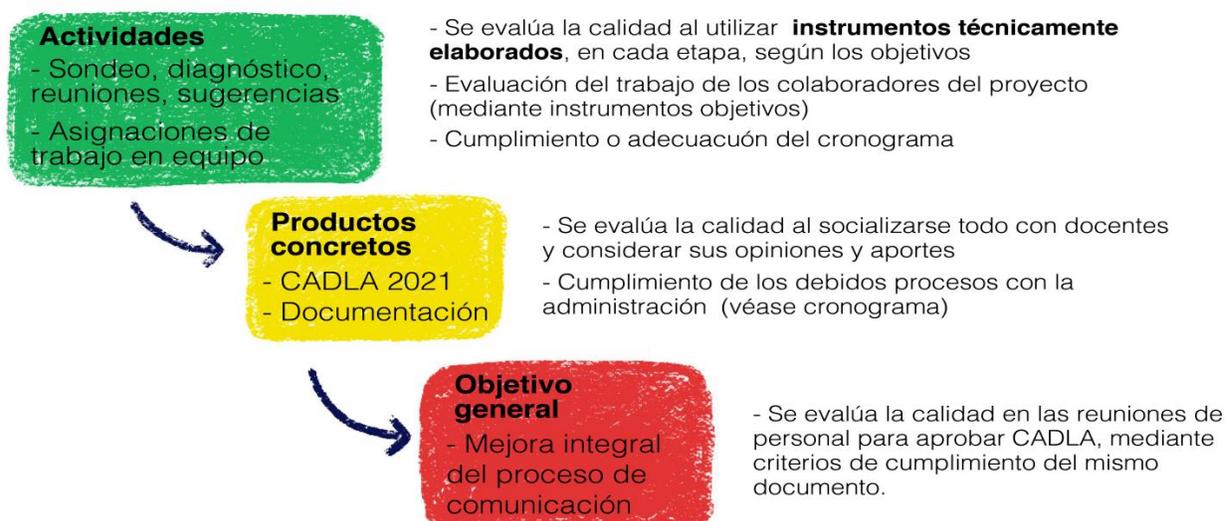


Figura 9. Esquema de “Gestión de Presupuesto y costos del Proyecto Profesores de corazón, comunidad que se transforma”. Elaboración propia, 2021.

Gestión de la comunicación

Con respecto a la comunicación, es un área del conocimiento del proyecto la cual es muy significativa, al tomar en cuenta los objetivos de este trabajo, en cuanto a la mejora y claridad de todos los procesos en el Liceo. Uno de los puntos débiles u oportunidades de mejora encontrados en la investigación fue precisamente la manera en que fluye la información y datos dentro del liceo. Sobre este tema, se afirma lo siguiente: “Una comunicación eficaz crea un puente entre diferentes interesados que pueden tener diferentes

antecedentes culturales y organizacionales, diferentes niveles de experiencia, y diferentes perspectivas e intereses, lo cual impacta o influye en la ejecución o resultado del proyecto” (*PMBOOK Guides*, 252).

Para el proyecto “Profes de corazón”, se propone una gestión comunicativa que considere oportunamente las etapas del proyecto, así como los respectivos equipos de trabajo. Así las cosas, se procura la existencia de sincronía entre las actividades de cada etapa, los responsables, además la claridad y orden dentro de cada información, difusión y promoción de las acciones del proyecto. Se establece la necesidad de comunicar todos los procesos en relación con las etapas del proyecto. Así, en la primera etapa, “Profes con ideas” se propone informar a toda la población así como a los equipos de trabajo sobre las conversaciones iniciales para ordenar el inicio del proyecto, su presentación y la necesidad de las sugerencias de todos los colaboradores (mediante buzones, conversaciones directas, sondeos, etc.). En el caso de “Profes construyen cambios”, la comunicación más significativa debe gestionarse en procura de la elaboración del CADLA, tanto en la recogida de más sugerencias, datos de las conversaciones con Administración, así como colaboradores, además del uso de distintos materiales para difundir en el centro educativo el cronograma, dinámicas y etapas del proyecto.

En “Profes que se transforman”, la socialización de resultados es fundamental, la claridad sigue siendo básica para lograr un CADLA apropiado, útil y contextualizado, asimismo, se debe replicar esa gestión informativa del proyecto a todos los procesos comunicativos del liceo, en las diferentes instancias, esto en todas las etapas. De esa manera, se propone la siguiente figura:

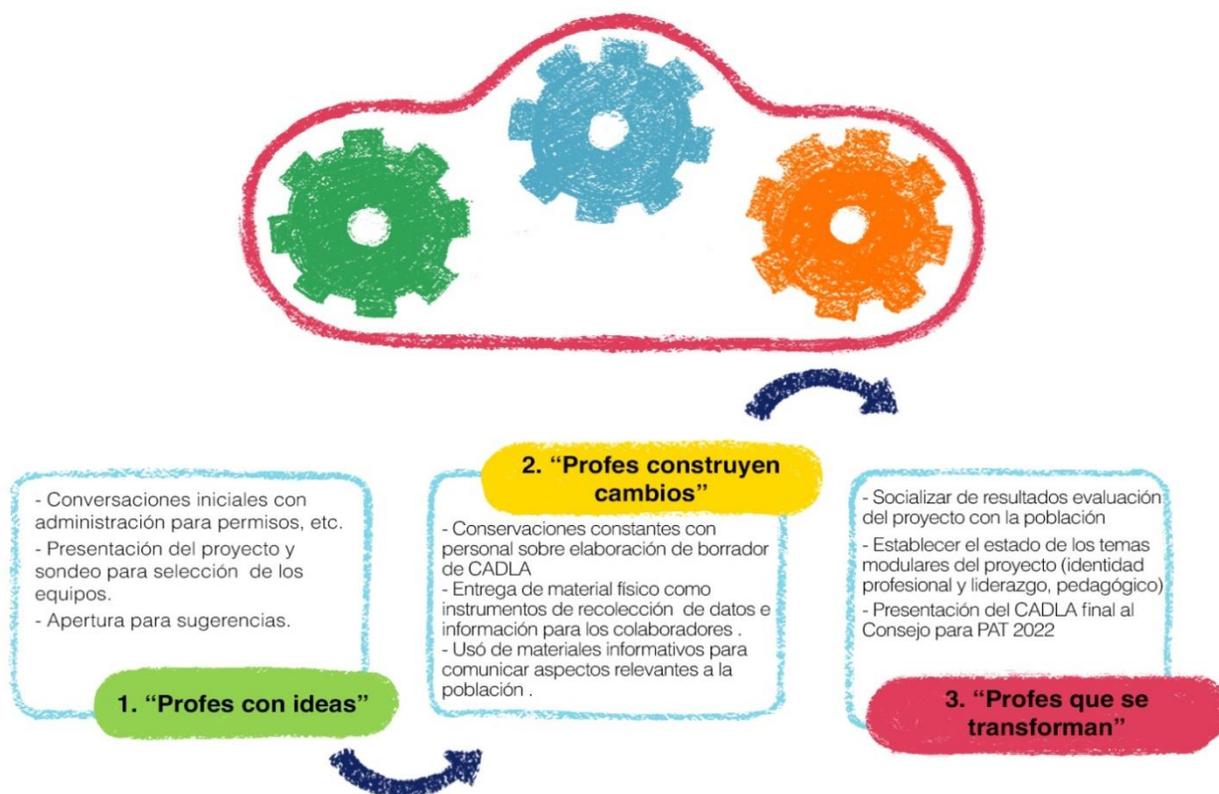


Figura 10. Esquema de las “Gestión de Comunicaciones del proyecto” según las distintas etapas. Elaboración propia, 2021.

Tanto la optimización de los datos del proyecto, así como de todos los procesos comunicativos del liceo, depende en gran medida de una gestión oportuna de la manera en que se le hacen saber al personal y a la comunidad los trámites, así como los diferentes oficios burocráticos en la institución, además del flujo del proyecto. Así, para finalizar esta área del conocimiento, es útil tomar en cuenta lo siguiente: “La correcta gestión de la comunicación dentro de las organizaciones reduce la posibilidad de los flujos incontrolados de información, disminuyendo así en un alto grado el riesgo de conflicto” (Santiago, Rojas y Esteban, 2013, p. 476).

Gestión de riesgos

La gestión de los riesgos es una parte de los proyectos que permite establecer líneas de acción antes las situaciones conflictivas que bloqueen o ralenticen las actividades, así como el cumplimiento del cronograma establecido. Esta área de la gestión tiene metas muy claras, por tal razón se afirma que “Los objetivos de la gestión de los riesgos del proyecto

consisten en aumentar la probabilidad y el impacto de los eventos positivos, y disminuir la probabilidad y el impacto de los eventos negativos en el proyecto” (*PMBOOK*, 271)

Se enfoca principalmente en la relevancia de que el equipo de trabajo tenga la capacidad de prever las debilidades y amenazas que puedan dificultar el proyecto. En tal sentido, es un área muy productiva en la teoría y práctica en la actualidad, de hecho se menciona lo siguiente:

La importancia de administrar de manera acertada los riesgos en las organizaciones se ha visto evidenciada con el aumento progresivo de la producción científica en los últimos años en temas relacionados. De ahí la utilidad de examinar las publicaciones y las tendencias investigativas en el área de gestión del riesgo empresarial (Hasper, Correa, Benjumea y Valencia, 2017, p. 507).

En este punto, para el proyecto establecido, en la figura siguiente se explican los principales riesgos detectados, los cuales, tal como se indica, sería posible que aparezcan durante todas las etapas.

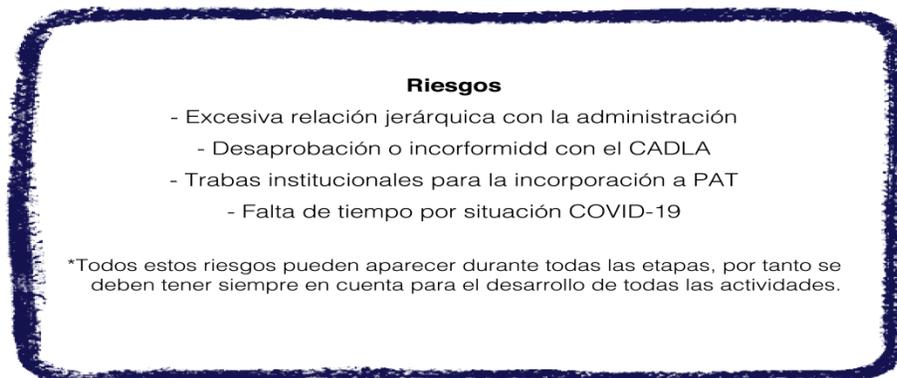


Figura 11. Riesgos del proyecto. Elaboración propia, 2021.

Estos riesgos deben gestionarse siempre desde una comunicación efectiva y asertiva, durante todos los procesos; así como la claridad oportuna con los equipos de trabajo y colaboradores. Se propone entonces que ante la aparición y detección concreta de alguno de estos riesgos, los cuales se manifiesten luego en la realidad de la institución, el equipo de trabajo lo comunique asertiva y oportunamente a toda la comunidad involucrada, con la sinceridad y orden necesarios, a fin de siempre generar confianza en estos colaboradores. De igual forma, esto debe orientarse desde un enfoque de construcción de soluciones, no solo conflictos, a fin de que todos en conjunto planteen y definan posibles

vías para resolver las trabas, la poca participación o cualquier apuro. La previsión de estas posibles trabas es básica, para ir definiendo salidas ante dichas situaciones. Se propone que siempre en los conversatorios, sugerencias y análisis de cada etapa, se midan los riesgos que se van presentado y si estos son reales o se pueden ir solventando durante la marcha del proyecto, de forma paulatina.

Gestión de los interesados

Esta esta área del proyecto se deben tener muy identificadas y claras las personas e instancias que van a recibir un beneficio directo o indirecto de los cambios incorporados en el proyecto. Esta identificación es básica y se ha obtenido en el caso de este proyecto con la investigación inicial, con la recolección y análisis de los datos obtenidos en encuestas y otros trabajos de campo. Sobre esta área específica del conocimiento se afirma lo siguiente:

Cada proyecto tendrá interesados que se verán afectados o podrán afectar al proyecto, ya sea de forma positiva o negativa. Si bien algunos interesados pueden tener una capacidad limitada para influir en el proyecto, otros pueden tener una influencia significativa sobre el mismo y sobre sus resultados esperados. (*PMBOOK*, 341)

Cuando se definen los interesados de un proyecto se debe valorar el posible aporte de estos beneficiarios al trabajo por realizar. Esto quiere decir que al seleccionar el equipo de trabajo es útil y muy valioso promocionar entre las personas el papel que tienen como potenciadoras de estos beneficios para la institución, la comunidad y ellos mismos, como colaboradores del centro educativo. Desde esa idea, es posible el crecimiento de más valores e ideas positivas que mejoren el clima y entorno laborales, así como la relación con la comunidad y estudiantes. En concordancia con lo anterior, se destaca lo siguiente:

Se pueden encontrar procesos de apoyo al trabajo del equipo de proyecto para analizar las preocupaciones y lo que los interesados esperan como resultado, también se encuentran procesos que permiten tener en cuenta el grado en el que pueden afectar o ser afectados los interesados y desarrollar estrategias de involucramiento eficaz para ellos en el proyecto (Ramos 2017, p.11)

En función de lo anterior, de acuerdo con lo recopilado en la investigación, se han definido tres grupos importantes de interesados y beneficiados con el proyecto, tanto directa como indirectamente. Aunque todos esos grupos son interesados y beneficiados durante todo lo que tarde el proyecto, existen momentos donde es posible apreciar más ese beneficio-interés, en relación con el cumplimiento de hitos. En primera instancia, se encuentran los docentes y administrativos, a quienes desde las habilidades del liderazgo pedagógico, se les potenciará su identidad profesional, a fin de desarrollar mejores espacios de interrelación con la comunidad educativa, los mismos colegas y las familias del estudiantado. Este grupo se verá beneficiado desde la primera etapa del proyecto, en tanto las conversaciones iniciales, los sondeos, sugerencias, etc., buscarán ir poco a poco reorganizado procesos de comunicación burocrática, así como conociendo y depurando paulatinamente los conflictos más evidentes en todas las áreas que el proyecto logre beneficiar.

Durante la segunda etapa, el grupo más interesado y beneficiado será la comunidad de Alajuelita que sea parte del Liceo (familias), pues se pretende optimizar las consultas y visitas al centro, a través de mayor claridad, con mensajes concisos, los cuales promuevan la eficiencia y eficacia. Por último, se pretende que para la última etapa sea mucho más evidente el interés y beneficio para la comunidad de estudiantes del liceo, con estructuras comunicativas más accesibles para ellos, en cuanto a cumplimiento de normativa, conocimiento de las instancias a las cuales dirigirse, así como todos aquellos inherentes al proyecto:



Figura 12. Esquema de las “Gestión de los interesados” según las distintas etapas. Elaboración propia, 2021. Nota: el color implica los interesados en cada etapa.

Capítulo V

Estrategia para la validación del Proyecto para la Gestión y Liderazgo en la Educación Proyecto educativo “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”

La validación de proyectos es un proceso necesario para un trabajo de este tipo. La validación permite establecer puntos significativos para estimar la efectividad de la propuesta, los aspectos alcanzados y aquellos elementos los cuales pueden considerarse para futuras fórmulas de trabajo e incluso para agregar puntos dentro de las posibilidades de acción del proyecto. Sobre esta etapa, el *PMBOOK Guides* indica lo siguiente: “Proceso que consiste en evaluar si un producto, servicio o sistema cumple o no con determinada regulación, requisito, especificación o condición impuesta. A menudo se trata de un proceso interno” (p. 427). De esta manera se comprende cómo dicho espacio permite definir esos resultados con claridad. Asimismo, este proceso de validación debe estar acorde con el diseño de investigación y la metodología de trabajo, las cuales determinaron cómo orientar y plantear el proyecto, pues “La validez científica de un conocimiento es entonces, una cualidad que se conserva, decae o pierde vigencia a través de los continuos procesos de constatación –según cada paradigma– a que es sometida en el tiempo” (Pardo, 2011, p.53).

En el caso específico del proyecto “Profesores de corazón, comunidad que se transforma”, se propone la siguiente estrategia de validación:

- Primera etapa: socialización del Proyecto
- Segunda etapa: validación del Proyecto
- Tercera etapa: análisis de resultados

En el caso del proyecto, se procurará establecer las pautas necesarias para comprobar la efectividad, alcances y recibimiento, así como estas etapas permitirán marcar líneas de acción claras para conllevarlo a buen término, como un transcurso adecuado durante su ejecución.

Primera etapa: socialización del Proyecto

El proyecto “Profesores de corazón, comunidad que se transforma” se procura ejecutar en el Liceo de Alajuelita, por tal razón, para validarlo se realizó, en primera instancia, una socialización con la comunidad educativa, en principio con docentes y administrativos del centro educativo. Para este fin se estableció que un medio muy efectivo para dar a conocer los alcances y objetivos es mediante un Consejo de Profesores, pues en dicho espacio se consideró que existía la formalidad y seriedad requeridas, así como la mayor cantidad de funcionarios en un mismo momento para brindarles información general sobre el proyecto.

Con base en lo anterior, se solicitó en conversación personal con la directora del Liceo un espacio en el Consejo de Profesores correspondiente a abril de 2021, el cual en efecto fue brindado. Se destaca que en dichas conversaciones, la directora estuvo anuente a promover el proyecto, pues ella misma ha notado las oportunidades de mejora y debilidades relacionadas con la comunicación en el centro, lo cual es uno de los puntos fuertes que “Profes de corazón” busca desarrollar. Asimismo, la encargada indicó que dicho trabajo calzaba perfectamente con objetivos ya claros y definidos en el área de la comunicación por parte de otros Comités como PIMECEC (Programa de Implementación del Modelo de Evaluación de la Calidad de la Educación Costarricense), por tanto se mostró muy interesada en ligar los alcances de ambos elementos, para potenciar mejoras en la institución.

La actividad se concretó el 30 de abril de 2021, en el Consejo convocado vía plataforma TEAMS, a la 1:00 p.m. En dicho espacio se realizaron las siguientes actividades:

- Presentación general por parte de la directora, para informar a los colaboradores de ese punto de la agenda.
- La responsable expuso de forma general el contexto de surgimiento del proyecto, el trabajo realizado el año anterior 2020 con la comunidad educativa y las ideas que dieron pie a elaborar esta propuesta.
- Exposición del video o *Elevator Pitch* “Profes de corazón, comunidad que se transforma”, elaborado específicamente para promover el trabajo. Se compartió con

la comunidad docente el video para dar a conocer de forma más amplia el proyecto e invitarlos a participar de las diferentes etapas que en este se plantean.

- Invitación oral por parte de la encargada para participar del proyecto, así como el anuncio de otras actividades de validación, como lo son algunos instrumentos evaluativos que se les compartirán para terminar de validar el proyecto, de forma virtual dadas las circunstancias sanitarias actuales, así como ir definiendo las maneras de optimizar la comunicación en el liceo.

Se recibieron mensajes orales positivos por parte de la comunidad educativa y anuencia para trabajar estos puntos en el Liceo, mediante el proyecto.

Segunda etapa: validación del Proyecto

Para esta etapa se elaboró un instrumento de validación, el cual pudiera ser contestado de forma rápida y completa por parte de la comunidad educativa docente, esto al considerar las circunstancias complejas de trabajo, fechas, asignaciones y responsabilidades del curso lectivo 2021, que por su naturaleza bimodal (a distancia virtual y presencial) ha significado espacios de poco tiempo para trabajar en otros rubros. Para estos efectos, se establecieron preguntas en su mayoría cerradas, para establecer la percepción de la comunidad sobre el proyecto, así como definir aspectos importantes de trabajar en las distintas etapas; como iniciativa propia de los mismos educadores⁸.

Las preguntas se elaboraron de forma tal que permitieran tener una visión clara, concisa y segura del impacto de la socialización del proyecto, así como identificar fortalezas y debilidades de este según la comunidad educativa. Se plantearon siete preguntas, tanto de selección única como múltiples, las cuales oscilaban entre percepción del proyecto a través del video, interés, procesos comunicativos urgentes de resolver según su opinión, opciones de mejora, entre otras, las cuales efectivamente permitieron validar el trabajo aquí presentado. Dicho instrumento fue compartido con la comunidad educativa por medios de difusión utilizados frecuentemente por la Dirección del Liceo, como un chat de la plataforma WhatsApp, el cual permitió una difusión más rápida del enlace virtual del instrumento, así como otros canales directos, por parte de la responsable, a través de esa misma plataforma, que permitió dicha fluidez comunicativa; esto el 21 de mayo de 2021.

⁸ Véase <https://docs.google.com/forms/d/1ZEi1s750eGLB1voOQHVkkewfV5etFHx43aOllayRots/edit>

Es un instrumento que permitió a su vez conocer la anuencia de los educadores para participar activamente de las dinámicas planteadas, su disposición a futuro para conformar los equipos de trabajo, además de delimitar marcos de acción para conformar estrategias de alcance de objetivos, ligues con otros proyectos y programas del liceo, asimismo, trabajo conjunto con los comités pertinentes y con la comunidad en general. Se establece como un medio directo y formal de conocer el impacto, además de la recepción de lo presentado, para así luego definir mecanismos efectivos para llevar a cabo de forma efectiva y completa todas las etapas propuestas para “Profesores de corazón”.

Tercera etapa: análisis de resultados

Se obtuvieron 30 respuestas, las cuales indican una validación efectiva del proyecto con la comunidad educativa. Luego de analizar los resultados, se comprobó que la mayoría de colaboradores se mostraron motivados con la iniciativa, en tanto se muestra la siguiente interpretación.

La primera pregunta tenía que ver con la opinión de los colaboradores sobre la iniciativa presentada en el *Elevator Pitch* de “Profes de corazón”, la cual se les mostró en el Consejo de Profesores. La pregunta era cerrada y subjetiva, pues tenía que ver con percepciones personales; no obstante, sigue siendo información valiosa en el sentido del aspecto motivacional del posible equipo, lo cual es un punto significativo. Un 100 % de las personas calificó esta propuesta como necesaria para la institución, tal como se aprecia en el siguiente gráfico.

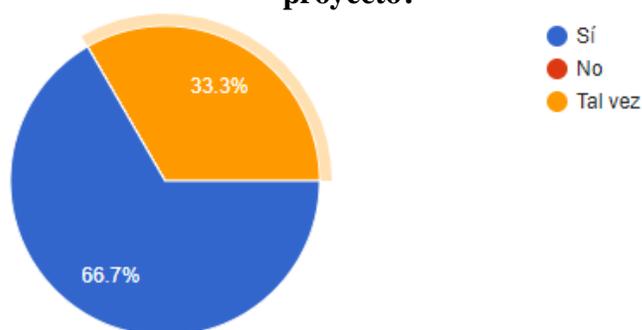
Gráfico 1. De acuerdo con su opinión, ¿con cuáles palabras calificaría este tipo de iniciativas?



Fuente. Gráfico elaborado por Google Forms, con base en el formulario “Liceo de Alajuelita. Proyecto ‘Profesores de corazón, comunidad que se transforma’”, de elaboración propia (2021).

La segunda pregunta, también de selección única, tenía el objetivo específico de medir el interés de los colaboradores por conocer más del proyecto. Si bien se procuró dar la información pertinente y útil en todos los procesos de validación, existen más aspectos por aclarar durante la marcha, a los cuales se refería esta pregunta. De igual manera que en la anterior, se obtuvieron resultados positivos, pues ninguna persona seleccionó no tener interés, de forma tal que 100 % mostró anuencia para conocer más detalles de la propuesta, lo que valida más su importancia y pertinencia.

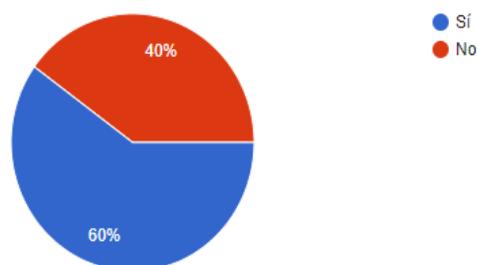
Gráfico 2. Después de haber observado el video, ¿tiene interés en conocer más del proyecto?



Fuente. Gráfico elaborado por Google Forms, con base en el formulario “Liceo de Alajuelita. Proyecto ‘Profesores de corazón, comunidad que se transforma’”, de elaboración propia (2021).

Por su parte, la pregunta tres sí muestra algunos datos que deben tomarse en cuenta a la hora de ejecutar el proyecto, en aspectos de “reclutamiento” de los equipos de trabajo. Si bien una mayoría de las personas indicó que le gustaría ser parte de algunos de los equipos de trabajo, un 40 % de los participantes manifestó no querer, lo cual resulta interesante para la responsable, en tanto esas personas gustan del proyecto pero no tienen deseos de sumarse. Esto podría deberse a muchos motivos, dentro de los más comunes, expresados oralmente y por otras vías, se encuentran la burocracia institucional, el exceso de trabajo y las responsabilidades (claro está, eso podría conllevar un mayor análisis para determinar objetivamente esas razones); por tal razón es necesario tomar en cuenta estrategias motivacionales, como la cohesión e identificación más profunda con el proyecto, así como la persuasión positiva sobre el papel de los colaboradores como líderes transformadores de la comunidad educativa.

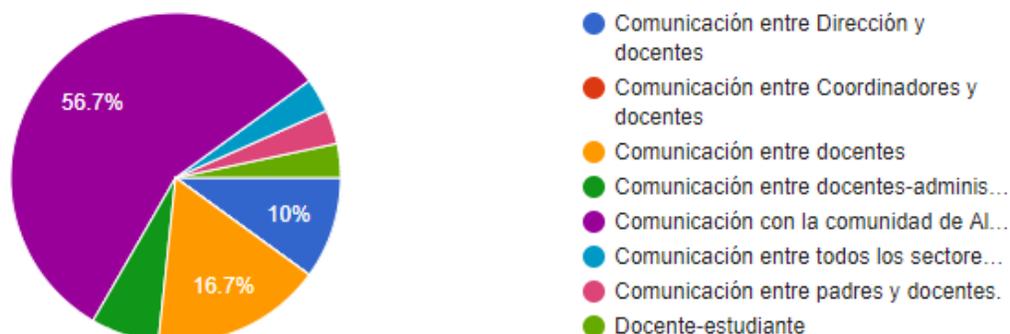
Gráfico 3. Después de haber observado el video, ¿tiene interés en participar del proyecto?



Fuente. Gráfico elaborado por Google Forms, con base en el formulario “Liceo de Alajuelita. Proyecto ‘Profesores de corazón, comunidad que se transforma’”, de elaboración propia (2021).

Con respecto a la pregunta 4, esta fue una consulta con múltiples opciones, en donde se le brindó al colaborador la opción de marcar cuál proceso comunicativo considera más urgente de resolver en la institución. Esto en concordancia con uno de los objetivos del proyecto, el cual es gestionar mejor esos espacios de fluidez de los procesos a partir de diálogo más claro. Un 56,7 % de los encuestados expresó que la comunicación con la comunidad de Alajuelita debe resolverse, de esa manera se evidencia una vez más la necesidad de empoderar a la comunidad educativa, a los docentes, en la idea de su papel como difusores del conocimiento y de los valores positivos, a partir de una institución como el liceo. Si un fin educativo es el desarrollo social, económico y cultural, la proyección y claridad con que el centro educativo se proyecte a la comunidad son pilares para un adecuado progreso integral de alumnos y familias; así lo perciben los colaboradores y es por tanto un rubro por valorar. Asimismo, otro porcentaje significativo es el 16,7 % que considera que debe haber una mejor comunicación entre colegas docentes, esto dentro del total de 43,3 % que se reparte en otros espacios comunicativos también relevantes durante la ejecución del proyecto.

Gráfico 4. ¿Cuál proceso comunicativo le parece más urgente de resolver en el Liceo?



Fuente. Gráfico elaborado por Google Forms, con base en el formulario “Liceo de Alajuelita. Proyecto ‘Profesores de corazón, comunidad que se transforma’”, de elaboración propia (2021).

El cuestionamiento 5 era muy concreto: se les presentaron ideas posibles para mejorar los procesos comunicativos expuestos en la pregunta anterior. Fue valioso tener una impresión inicial de la comunidad educativa para resolver esas situaciones, todas las opciones tuvieron porcentajes bastante similares; no obstante, llama la atención cómo los colaboradores asumen el valor del material concreto como vía informativa, a pesar de la importancia que ha adquirido la virtualidad: es posible que tenga que ver con el contexto sociocultural del cantón, así como las experiencias vividas por muchos de estos miembros de la institución ante la virtualidad obligada del contexto pandémico de 2020.

Gráfico 5. ¿Cuál medio le parece apropiado para resolver los problemas comunicativos?



Fuente. Gráfico elaborado por Google Forms, con base en el formulario “Liceo de Alajuelita. Proyecto ‘Profesores de corazón, comunidad que se transforma’”, de elaboración propia (2021).

La siguiente pregunta fue subjetiva; se planteó de esta manera para ir vislumbrando opiniones significativas en relación con lo presentado en el video de socialización y las proyecciones del trabajo a futuro, en las etapas correspondientes. La motivación es un eje de la propuesta, por tal razón el considerar las percepciones iniciales de la comunidad que colaborará se vuelve un medio para obtener información útil para los siguientes procesos, al apelar a estas observaciones surgidas de los mismos partícipes, las cuales se muestran en la tabla 1. La mayor parte de dichas aseveraciones fueron positivas, en donde se mostraron de acuerdo en la relevancia de mejorar los aspectos comunicativos del centro; no obstante, existieron otros puntos destacados, como el trabajo en equipo y la proyección a la comunidad, los cuales complementarían el desarrollo de las actividades: al final de cuentas todos estos implican una mejora integral del entorno educativo.

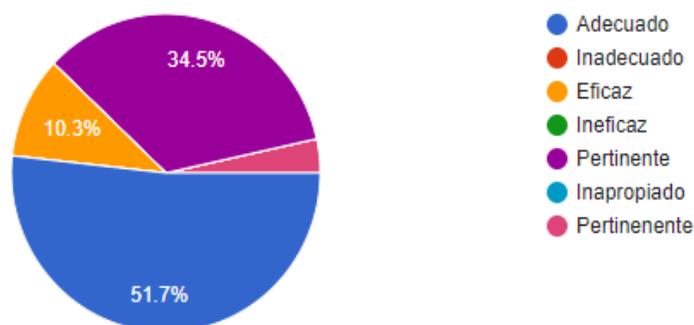
Tabla 1. Percepciones sobre la propuesta presentada en el video "Profes de corazón, comunidad que se transforma"

Percepciones			
Buena	Pertinente	Excelente	Interesante
Muy buena	No se pudo apreciar.	Está excelente.	Excelente iniciativa, y muy buena la propuesta felicidades.
Es muy gratificante, saber que podemos brindar esperanza y deseo de superación a la comunidad, través de nuestro Liceo.			
Una excelente propuesta para mejorar la comunicación con la comunidad y conozca al liceo realmente y viceversa y llegar a un equilibrio			
Más que comunicación me parece importante el trabajo en equipo y empata entre colegas			
Muy buena visión que pretende la mejora en la calidad de la educación y la comunicación.			
Excelente iniciativa, para una buena comunicación se necesita sensibilizar a la población estudiantil y trabajar en conjunto.			
Cuando alguien quiere, hace lo necesario por alcanzar el objetivo.			
Propuesta que viene a proponer soluciones a una problemática que se vive desde hace tiempo pero que se intensificó en el contexto de la pandemia.			
Excelente trabajo. Pues me parece que hay como un desorden de ideas, todos jalan para un lado diferentes, hay mucha información por todo lado. Inclusive la propia comunidad de padres lo percibe.			
Muy necesaria para el bienestar de los adolescentes			
Que la comunican [sic] y la resolución de problemas es básico [sic] para tener una armonía dentro de la institución y de esta forma sortear los inconvenientes que se presenten y unirnos para lograr mejores oportunidades para el Liceo			

Fuente. Con base en el formulario "Liceo de Alajuelita. Proyecto 'Profesores de corazón, comunidad que se transforma'", de elaboración propia (2021).

La última pregunta del formulario estaba directamente relacionada con la opinión de los colaboradores sobre uno de los objetivos específicos de la propuesta: la elaboración del Código de Comunicación o CADLA. Se les ofrecieron siete opciones, de las cuales podían seleccionar incluso varias, a saber: adecuado, inadecuado, eficaz, ineficaz, pertinente, inapropiado. Se registraron únicamente respuestas positivas (los colaboradores seleccionaron “adecuado”, “eficaz”, “pertinente”), revisión en la cual los términos “adecuado” y “pertinente” se llevan entre sí el 86 % de las opiniones. Esto evidencia una recepción aceptable del proyecto y compromiso al equipo a seguir trabajando en la búsqueda de la motivación y el trabajo conjunto con los colaboradores, a fin de que el Código se convierta en una realidad concreta para la institución, a partir de la ejecución de la propuesta y sus fases.

Gráfico 6. Elaboración del CADLA



Fuente. Gráfico elaborado por Google Forms, con base en el formulario “Liceo de Alajuelita. Proyecto ‘Profesores de corazón, comunidad que se transforma’”, de elaboración propia (2021).

Se destaca que en el espacio donde se les agradecía sus respuestas, algunos colaboradores dejaron más mensajes positivos sobre la iniciativa, dentro de los cuales destacan frases como “Alajuelita es parte de nuestra familia” o “Se manejaría un mismo lenguaje para toda la comunidad docente administrativa”, lo cual evidencia potencial para la conformación de los equipos, así como el desarrollo y ejecución del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Avedaño, W., Parada, A. (2013). “El currículo en la sociedad del conocimiento”. Educación y Educadores, vol. 16, no. 1, (159-174). Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Bernal, A. (2006). “Antropología de la educación para la formación de profesores”. Educación y Educadores, vol. 9, no. 2, (149-167). Disponible en <AntropologiaDeLaEducacionParaLaFormacionDeProfesor-2288210.pdf>
- García, O. (5 de agosto de 2015). Gestión de los Recursos Humanos del Proyecto. Projectum. [Entrada de un blog] Disponible en <https://www.projectum.com/sistema/blog/gestion-de-los-recursos-humanos-del-proyecto/>
- Hasper, J., Correa, J., Benjumea, M. y Valencia, A. (2017). “Tendencias en la investigación sobre gestión del riesgo empresarial: un análisis bibliométrico”. Revista Venezolana de Gerencia, vol. 22, núm. 79. Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055964010>
- Jiménez, L. (2008). “Enfoque curricular centrado en la persona”. Educación, vol. 32, no. 1, (63-76) Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/440/44032106.pdf>
- Project Management Institute, *A Guide To The Project Management Body Of Knowledge (PMBOK Guides)*”, 5a. edición
- Ramos, S. (2017). *Gestión de los interesados en un proyecto de implantación de ERP*. Trabajo de fin de grado en Ingeniería Informática. Escola Tècnica Superior d’Enginyeria Informàtica Universitat Politècnica de València.
- Rose, K. (2008). *Gestión de la calidad de proyectos*. Trad. Mariana Infante Villarroel. Bogotá Panamericana Editorial.

Rubí, J. (2019). *Propuesta de modelo de gestión para las adquisiciones en el S.I.M. del C.A.I.S. de la C.C.S.S en Puriscal aplicando técnicas de Administración de Proyectos*. Proyecto de graduación para optar por el grado académico de Maestría en Gerencia de Proyectos. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Schnachr, A. (2017). *Creatividad e innovación*. Alfaomega: Bogotá, Colombia.

Santiago, J. Rojas, M. y Esteban, L. (2013). “Gestión de Comunicaciones en los Proyectos”. *Tecno Lógicas*, octubre, pp. 465-479 Instituto Tecnológico Metropolitano, Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344234341035>

Anexos

A continuación se detallan varias de las actividades y aspectos tomados como base para ejecutar el proyecto.

Anexo 1. Esquema de planificación

- Es necesario considerar que parte de esto ya se ha aplicado, con la investigación, no obstante, las dinámicas siguen siendo oportunas para motivar al personal.

A continuación se presenta, en forma de tablas, la planificación de la propuesta didáctica. En principio, se debe comprender que la propuesta se organiza por fases, las cuales responde a los objetivos específicos ya señalados, así como los saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales esperados con los estudiantes. Se muestra a continuación con una clave de color para cada etapa (verde, amarillo y naranja, en orden cronológico). Así, se ofrece primero una tabla general, la cual explica las fases de la propuesta de acuerdo con los objetivos específicos y luego la planificación de la estrategias y actividades específicas.

Tabla 2. Planificación general de la propuesta didáctica

Objetivo general por lograr		Desarrollar una propuesta curricular que potencie un liderazgo pedagógico, el cual fomente una identidad profesional transformadora en docentes de secundaria.	
Objetivos específicos de la propuesta		Acciones por desarrollar	
Primera etapa	-Identificar las habilidades de liderazgo pedagógico presentes en la población atendida.	Etapa diagnóstica - Acercamiento a los estudiantes y los saberes y conceptos manejados actualmente sobre el tema por abordar.	
Segunda etapa	-Potenciar mediante un ciclo de talleres los liderazgos pedagógicos que permitan a los docentes desarrollar una identidad profesional transformadora.	Etapa de ciclo de talleres -Reconstruir la identidad profesional docente de los educadores del centro educativo, a partir de herramientas de liderazgo pedagógico. -Establecerse como parte un equipo de trabajo actividades que aborden la identidad de los docentes del centro educativo.	
Tercera etapa	-Favorecer la aplicación de una identidad profesional transformadora, a través del liderazgo pedagógico, en labor educativa cotidiana en una institución educativa	Etapa de aplicación de nuevos aprendizajes -Aplicar el liderazgo pedagógico en la resolución de conflictos cotidianos con compañeros y estudiantes. -Emplear habilidades del liderazgo transformacional en la ejecución cotidiana de labores docentes (estrategias de mediación pedagógica). -Aplicar habilidades pedagógicas en la gestión de una identidad profesional transformadora.	
Evaluación constante del proceso			

Anexo 2. Tabla 5. Plan de Aplicación de nuevos aprendizajes

- Esta planificación es aplicable a la etapa “Profes construyen cambios” y “Profes se transforman”

Objetivo general de la etapa						
Favorecer la aplicación de una identidad profesional transformadora, a través del liderazgo pedagógico, en labor educativa cotidiana en una institución educativa.						
Objetivos Específicos	Contenidos	Estrategia	Actividades específicas	Evaluación específica	Cronograma	Herramientas recomendadas
-Aplicar el liderazgo pedagógico en la resolución de conflictos cotidianos con compañeros y estudiantes -Emplear habilidades del liderazgo transformacional en la ejecución cotidiana de labores docentes (estrategias de mediación pedagógica) -Aplicar habilidades pedagógicas en la gestión de una identidad profesional transformadora	-Valorará de la identidad profesional docente desde un liderazgo pedagógico	Un actividad institucional llamada “Feria de las asignaturas”, la cual implica una organización docente en las diferentes materias, para exponer sus trabajos y el progreso de los estudiantes. Esta actividad podría ser tomada como puntaje adicional o incluso puntaje formal, con la anuencia del Comité de Evaluación, para motivar a los alumnos en términos académicos, pues la evaluación sumativa no puede dejarse de lado. La idea es formar grupos de trabajo constantes, de modo que existan mayores actividades grupales de los docentes y sea menos el trabajo individual.	Planificación de la Feria de las asignaturas -Establecimiento de grupos -Distribución de tareas -Designación de roles - Elaboración de materiales	Evaluación formativa. Observación.	Semana 9 y 10	-Preguntas generadoras, lluvia de ideas, mapas mentales, etc. -Instrumentos para la planificación.
	-Propiciará entornos de liderazgo pedagógico en sus relaciones laborales cotidianas		Feria de las asignaturas	Evaluación formativa. Observación.		
	-Disposición para relacionarse desde un liderazgo transformacional		Grupo focal 5 (final) -Análisis grupal de la actividad -Autoevaluación -Evaluación de la propuesta curricular	Evaluación formativa final, mediante entrevistas semiestructuradas y un instrumento de evaluación Observación Sondeo a comunidad educativa vía virtual y presencial (pequeña muestra)	Semana 12	-Aplicación de estrategias constructivistas, lúdicas, dialógicas y participativas
	-Gestión educativa que trate la identidad profesional de los docentes		Análisis de resultados de la propuesta	*Exposición de resultados a la comunidad educativa y a los profesores.	Semana 13	Instrumentos de recolección de datos (entrevistas, formularios).
	-Compromiso con el desarrollo de una identidad profesional transformadora.					
	-Cohesión de grupo					
	-Trabajo en equipo					

Anexo 3. Aspectos útiles de metodología

Tomado del documento “*Profesores de Corazón, comunidad que se transforma*”. *Mejora del proceso de matrícula del Liceo de Alajuelita. Comunicación Estratégica*

Elaboración del CADLA

Foro de análisis

Se llevará a cabo en un Consejo o Reunión de Personal, con el fin de conversar y sensibilizar al personal sobre los beneficios de la institución a la comunidad de Alajuelita, así como la importancia de que existan relaciones asertivas entre funcionarios y familias. Con este proceso se busca concientizar al personal sobre el papel de la Educación y el valor de esta en un contexto complejo de riesgo social como lo es el cantón, además de la relevancia que tiene el orden, la claridad desde el punto inicial en que los estudiantes acceden al liceo, lo cual se da en la matrícula.

Instrumentalización de fases

La idea es, ya con los puntos anteriores analizados e incorporados como eje de la mejora, realizar un taller para definir las etapas de mejora. En este punto, el objetivo es establecer los puntos clave donde la comunicación entre personal y familias se vuelve complejo, cuáles son los mensajes que más conflictos crean (no son entendidos o son malinterpretados con frecuencia, establecimiento de entes responsables, así como su posible solución, preguntas frecuentes, etc.). Con tal establecimiento se marcan los procesos de mejora, desde las actividades más básicas, como la impresión de papeleo, hasta las capacitaciones necesarias para que todo el personal “hable un mismo idioma”, de forma tal que no existan fugas de información errónea, medios de comunicación poco apropiados o ineficientes, poca claridad de funciones o colaboración del personal.

Validación

En este punto se revisan las fases, de forma conjunta y se elabora un producto final, un Código⁹ que delimite el proceso de matrícula más cercano (el de diciembre de 2021), el cual se lleve cabo en su totalidad en ese momento y sea evaluado por parte del personal, a fin de comprobar su eficacia. No obstante, aunque la aplicación deba esperar a que llegue el momento de matrícula, los mecanismos de comunicación definidos en la etapa anterior pueden empezar a aplicarse, toda vez que los funcionarios tengan clara su función (administrativa o docente) en ese transcurso, así como su responsabilidad de ubicar a las familias que así lo requieran. Por ejemplo, el brindar datos

⁹ Véase Anexo 2.

concisos a grupos Guía, el saber a qué departamento u oficina le corresponden los trámites, el guiar a las familias en la dirección apropiada para cada trámite son aspectos considerados dentro de ese código que pueden utilizarse, a fin de mejorar la matrícula futura.

Aplicación y evaluación desde el PAT 2022

Ya con las mejoras del proceso de validación, se busca una ejecución oficial de la estrategia o código, desde el punto de vista oficial del Liceo. El fin es motivar en el personal una optimización integral en la forma en que se dialoga con la comunidad, lo cual traería como consecuencia una positiva aprehensión del conocimiento burocrático de las familias sobre la institución educativa, un mejor ambiente laboral (con mayor claridad de funciones). Lo anterior potenciaría así la oportunidad de que el cantón acceda a espacios más armoniosos, ordenados, para que esto sea replicado en otros entornos, no solo educativos.

Es importante destacar que durante la aplicación del Código se buscará una constante comunicación con el personal y la administración, a fin de evaluar y medir la efectividad de la estrategia, además de incorporar los mecanismos que optimicen todo aquello que no fluya de forma positiva en el diálogo con la comunidad. Es necesario tomar en cuenta que ambos aspectos están sujetos a variaciones según el contexto en el cual se trabaja, al considerar las dinámicas de reuniones de personal, así como la pertinencia en la aplicación de ciertas estrategias, según la respuesta de la comunidad docente-administrativa y las personas beneficiada.

Anexo 4. Logo e íconos de la propuesta

Se estableció una línea gráfica que involucra un logo, iconos y cintillos los cuales sirvan de base para establecer identificación con el proyecto. Tales productos visuales podrían aprovecharse tanto para el proyecto aquí especificado, como para propuestas futuras de extrapolación a otras realidades.



Profes de corazón, comunidad que se transforma.



Profes de corazón, comunidad que se transforma.

**Anexo 5. Propuesta de portada para Código de Comunicación Administrativo
Docente del Liceo de Alajuelita**



CADLA

Código de Comunicación Administrativo
Docente del Liceo de Alajuelita

Elaborado por:



2021