



UNA E

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

El desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán

Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciadas en Ciencias de la Educación Básica

Autoras:

Gabriela Noralma Rizzo Maridueña

CI: 0928268929

Elena Tamara Romero Benavides

CI: 0704611193

Tutor:

Rolando Juan Portela Falgueras

CI: 0151131190

Azogues - Ecuador

Marzo, 2021

Resumen:

Los docentes, al ser los guías directos de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, requieren desarrollar características de liderazgo que aseguren que ese desempeño sea exitoso y positivo en el logro de aprendizajes significativos y desarrolladores. Durante las prácticas preprofesionales a lo largo de la carrera por diferentes instituciones educativas de Azogues y Cuenca, se evidenció la necesidad del liderazgo docente. El presente trabajo, enmarcado en el paradigma sociocrítico y con un enfoque cualitativo, se centra en el accionar pedagógico de los docentes, particularmente en su desempeño profesional pedagógico. Se empleó el método de investigación-acción, puesto que se busca la mejora de una realidad educativa específica, en la que se aplicaron técnicas como la observación, análisis documental, entrevista y la encuesta. Como resultado se produce una propuesta del tipo teórica-metodológica, en particular, de una concepción que parte de un nuevo punto de vista o idea de partida acerca del liderazgo docente y que, mediante un objetivo, categorías de partida, principios, así como orientaciones metodológicas, se sugiere como contribución a la solución del problema de investigación. La propuesta fue sometida a juicio de expertos, los que valoraron su factibilidad y pertinencia mediante diferentes criterios. En general los resultados demostraron que la concepción propuesta puede favorecer el liderazgo en el contexto específico para el que se elaboró, resultando de gran valor las observaciones realizadas para su mejora.

Palabras claves: Educación General Básica, liderazgo docente, concepción pedagógica.



Abstract:

Teachers, being the direct guides of students in the teaching-learning process, need to develop leadership characteristics that ensure that this performance is successful and positive in achieving significant and evolutionary learning. During the pre-professional practices throughout the career in different educational institutions of Azogues and Cuenca, the need for teacher leadership was evidenced. The present work, framed in the socio-critical paradigm and with a qualitative approach, focuses on the pedagogical actions of teachers, particularly in their pedagogical professional performance. The action research method was used, since it seeks to improve a specific educational reality, in which techniques such as observation, documentary analysis, interview and survey were applied. As a result, a theoretical-methodological proposal is produced, in particular, of a conception that starts from a new point of view or starting idea about teacher leadership and that, through an objective, starts categories, principles, as well as orientations methodological, it is suggested as a contribution to the solution of the research problem. The proposal was submitted to the judgment of experts, who evaluated its viability and relevance using different criteria. In general, the results showed that the proposed conception can favor leadership in the specific context for which it was developed, being of great value the observations made for its improvement.

Keywords: Basic education, teacher leadership, pedagogical conception.



Índice del Trabajo

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	7
1.2. IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN O PROBLEMA A INVESTIGAR	8
1.3. JUSTIFICACIÓN	12
1.4. OBJETIVOS	14
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	14
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	14
2. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	16
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	16
2.2. MARCO TEÓRICO	19
<i>2.2.1. ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA RELACIONADOS CON EL LIDERAZGO DOCENTE EN ECUADOR</i>	19
<i>2.2.2. DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO Y LOS MODOS DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES COMO BASES DEL LIDERAZGO DOCENTE</i>	20
<i>2.2.3. LIDERAZGO DOCENTE COMO CONJUNTO DE COMPETENCIAS DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE</i>	25
3. METODOLOGÍA	29
3.1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO	29
3.2. OPERACIONALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO PARA LA DETERMINACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS	30
<i>3.2.1. DIMENSIONES E INDICADORES DERIVADOS DE LA OPERACIONALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA LIDERAZGO DOCENTE</i>	30
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	33
3.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN: INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	34
<i>3.4.1. MÉTODOS DEL NIVEL TEÓRICO EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN.</i>	34
<i>3.4.2. MÉTODOS EMPÍRICOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN.</i>	36
<i>3.4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN</i>	41
4. ANÁLISIS DE DATOS, TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	42
4.1. ANÁLISIS DE DATOS	42
<i>DIARIO DE CAMPO Y GUÍA DE OBSERVACIÓN</i>	42
<i>GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL</i>	43
<i>GUÍA O CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES DEL OCTAVO DE EGB</i>	44
4.2. TRIANGULACIÓN DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	50



5. <u>PROPUESTA DE APORTE PRÁCTICO: UNA CONCEPCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO DOCENTE</u>	52
5.1. LA CONCEPCIÓN COMO RESULTADO CIENTÍFICO. SU DEFINICIÓN	52
5.2. FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS DE LA CONCEPCIÓN QUE SE PROPONE	55
5.3. CONCEPCIÓN QUE SE PROPONE: ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS PARA EL DESARROLLO DEL DESARROLLO DEL LIDERAZGO DOCENTE	57
5.3.1. <i>COMPONENTE TEÓRICO DE LA CONCEPCIÓN</i>	58
5.3.2. <i>APARTADO METODOLÓGICO DE LA CONCEPCIÓN</i>	64
5.4. VALORACIÓN DE LA PROPUESTA	68
5.4.1. <i>RESULTADOS DE LA VALORACIÓN</i>	70
6. <u>CONCLUSIONES</u>	75
7. <u>RECOMENDACIONES</u>	77
8. <u>REFERENCIAS</u>	78
9. <u>ANEXOS</u>	86

1. Introducción

La educación es uno de los derechos primordiales de los seres humanos y, a su vez, uno de los pilares fundamentales para que la vida en sociedad se desarrolle de manera justa y sostenible. Son varios los factores y actores que intervienen en ella dado su carácter complejo y multifactorial, por eso la educación requiere de un permanente proceso de mejoras en todas las direcciones y niveles que comprende. En este sentido cobra especial importancia el desarrollo de investigaciones orientadas a ese fin.

El presente trabajo se centra en el accionar pedagógico de los docentes, en particular, en su desempeño profesional pedagógico. Ellos son los profesionales de la educación que están en contacto directo con los estudiantes y, en correspondencia, tienen el compromiso, el deber y la responsabilidad de educarlos y de conducirlos hacia niveles superiores de aprendizaje y desarrollo. Para tan importante desempeño, los docentes deben ser portadores de características de liderazgo que aseguren que ese desempeño sea exitoso y positivo, tanto en su función instructiva, como en la formativa que le corresponde desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en todas las demás actividades y funciones educativas.

En Latinoamérica, los países que han acordado seguir las pautas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han emprendido diferentes reformas para alcanzar una educación equitativa, para lo cual deben cumplir diversos objetivos; uno de ellos es la profesionalización de los docentes. Estas reformas tuvieron lugar a inicios de los años 90, y aunque partían de un tronco común, cada país las aplicó de manera diferente, en consecuencia, los resultados fueron igualmente heterogéneos. No obstante, en la actualidad se ha identificado que, en general, en la mayoría de esos países predominan deficiencias similares, entre ellas, el escaso compromiso o estabilidad política y la insuficiente participación de los actores educativos, fundamentalmente los docentes, en la gestión de los procesos vinculados a la formación de los estudiantes. Ello, junto con otros factores, ha contribuido a que muchos docentes aún mantengan prácticas tradicionales como reflejo de un insuficiente desarrollo de sus competencias profesionales pedagógicas.

En este contexto, la UNESCO, a través del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2005), propuso pautas básicas orientadas a favorecer el desarrollo de las competencias docentes, entre ellas las vinculadas al liderazgo, fundamentalmente para lograr un ambiente en el que puedan participar activamente en beneficio de su propio quehacer profesional y el aprendizaje y formación de sus estudiantes. Al considerarse entre esas competencias el liderazgo docente, se fortaleció la necesidad de terminar con el tradicionalismo de limitar el liderazgo exclusivamente a los directivos de las instituciones educativas. En correspondencia con lo antes expresado, Uribe (2005) plantea:

Si bien, nos dice Antonio Bolívar, que el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias) en función de tareas o proyectos, ahora se hace necesario establecer estructuras y procesos en la escuela que posibiliten un ejercicio múltiple y dinámico del mismo, esto es, que al margen de su posición administrativa y rol, existan profesores que actúen como facilitadores de otros o bien se responsabilizan de proyectos particulares. En este sentido más que entender a cada profesor como un líder institucional, se trata que los procesos y las prácticas institucionales que se desarrollan a través de distintas líneas de acción (guías) sean liderados por distintos profesores. (p. 110)

Los desafíos de la escuela del siglo XXI exigen docentes que no se limiten a cumplir la norma, sino que sean activos, que propongan soluciones, que sean capaces de planificar, organizar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de la aplicación de estrategias efectivas; es decir, que puedan movilizar a sus estudiantes al logro de los propósitos educativos a partir de la capacidad de comunicarles y motivarlos para ello. En correspondencia, a los efectos del presente trabajo de integración curricular con fines de titulación, las autoras parten del criterio de que se requiere, que además de los directivos de las instituciones educativas, los docentes desarrollen el liderazgo necesario para que, en sus respectivas esferas de actuación profesional docente, en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan asegurar la calidad necesaria y, en consecuencia, que se logre el balance necesario entre qué hacer, cuándo, cómo y por qué desarrollar el proceso en función del aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes.

Desde este criterio, y sobre la base de las experiencias y conocimientos desarrollados en la práctica preprofesional en las que las autoras participaron a lo largo de la carrera, es de destacar la existencia de una contradicción bastante generalizada entre lo que está establecido como lo que debe ser, respecto al liderazgo docente, y lo que realmente se aprecia que ocurre en la práctica educativa.

Esta contradicción también se presenta en la institución “Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán” (UEPSLB), en la que se pudo constatar limitaciones en la concepción e implementación de acciones orientadas al desarrollo del liderazgo necesario por parte de los docentes. En particular esta situación se constató en el caso de la docente que atiende el octavo grado de esa institución. Ello ha motivado a las autoras al desarrollo de la presente investigación con fines de titulación.

1.1. Línea De Investigación

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) tiene la misión de formar educadores que aporten a la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, a través de la transformación del sistema educativo ecuatoriano. Uno de los ejes principales de la UNAE es la investigación, puesto que se basa en el

principio de teorizar la práctica y practicar la teoría, lo cual implica un ejercicio investigativo integral. En este sentido la universidad cuenta con nueve líneas de investigación establecidas. Este trabajo, de acuerdo con su objeto de estudio, corresponde a la línea: Desarrollo profesional de los docentes; ya que se procura dar solución a una problemática relacionada con el desarrollo de las competencias que deben caracterizar el ejercicio y perfeccionamiento permanente de su actuación como profesionales de la educación.

1.2. Identificación de la situación o problema a investigar

En Ecuador, de acuerdo con los principios de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), se garantiza que la educación sea un derecho humano y que el Estado debe asegurar su calidad a partir de, entre otros factores, el apoyo al profesorado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y se logre que la educación sea oportuna, actualizada, contextualizada e inclusiva. La educación constituye una herramienta transformadora de la sociedad, cuyo objetivo es formar personas autónomas que ejerzan sus libertades personales.

A partir de las reformas realizadas en el Currículo (2016) vigente, se popularizó el término liderazgo, recalcando su importancia dentro del Sistema Educativo Ecuatoriano, aun cuando el término no constituía una expresión nueva en el contexto educativo del país. La categoría liderazgo ha ido cambiando y adecuándose a las transformaciones que, en correspondencia con las exigencias sociales, se han introducido. En la actualidad, de acuerdo con las transformaciones curriculares introducidas en el Sistema Educativo Ecuatoriano, el liderazgo se centra, fundamentalmente, en procurar que los docentes alcancen un desempeño exitoso en el logro de las transformaciones y mejoras que están proyectadas (Currículo Nacional, 2016). Ello, evidentemente, requiere una visión más integral del liderazgo educativo, por lo que en la actualidad se centra, fundamentalmente, en propiciar el poder alcanzar las transformaciones y mejoras que se requieren en cada contexto y momento del proceso educativo.

Por consiguiente, y en correspondencia con las actuales exigencias del Sistema Educativo del Ecuador, se ha logrado un mayor nivel de profundidad en el análisis de la relación existente entre el liderazgo y la calidad educativa, lo que se refleja en los Estándares de Calidad Educativa establecidos por el MINEDUC (2017) y como uno de los criterios del Modelo de Evaluación Docente propuesto por INEVAL (2017); todo ello con el propósito de contribuir al aseguramiento de la calidad educativa y al propósito de que cada institución educativa del país se constituya en una comunidad de aprendizaje que trascienda el ambiente escolar.

Según lo dispuesto por las normativas referidas, en marzo de 2020, el presidente de la República declaró el estado de emergencia sanitaria en Ecuador por la pandemia de Covid-19. Entre las medidas aplicadas se restringía la agrupación de personas, por tal motivo las clases presenciales en todos los niveles se suspendieron

(El Comercio, 2020). Esta suspensión llegó durante la segunda mitad del año escolar 2019-2020 del ciclo Sierra-Amazonía, por lo que para terminar el mencionado periodo académico se cambió a la modalidad en línea.

En el caso de la UEPSLB, como se ha podido constatar durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, la plataforma de videoconferencia preferida por los docentes durante esta pandemia ha sido Zoom (Zoom Video Communications, Inc., 2020), puesto que presenta características muy útiles y fáciles de usar, incluso para los docentes menos hábiles en el empleo de las tecnologías. Debido a condiciones financieras, la mayoría de docentes de esa institución sólo poseían cuentas gratuitas que tienen la desventaja de que el máximo de tiempo de cada reunión es de 40 minutos, por lo que institucionalmente, para el actual periodo académico, comprendido desde septiembre del 2020 hasta julio del 2021, cada tutor logró adquirir el plan Premium que excluye el límite de tiempo.

La situación antes referida se mantiene actualmente, lo que ha obligado a replantearse los modos de actuación de los docentes, como expresión de las competencias profesionales que conforman su desempeño profesional pedagógico. Sobre ellos recaen nuevas responsabilidades dado los nuevos desafíos educativos, tales como: atender y considerar la falta de conectividad a Internet, el no poseer una computadora/celular con todos los recursos necesarios, el precisar de capacidades en la utilización de las tecnologías, mayor tiempo de trabajo y de preparación, entre otras. Es ahora, más que nunca, cuando se repiensa el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de que este permita avanzar hacia una nueva concepción de la educación, en particular, considerando el acompañamiento pedagógico y emocional que se les debe brindar a los estudiantes, además de la prioridad de nuevos enfoques y alcances curriculares.

La necesidad del liderazgo docente se evidencia a partir de las experiencias previas desarrolladas en diferentes instituciones educativas pertenecientes a la región Sierra, específicamente en los cantones de Azogues y Cuenca en los que las autoras desarrollaron las prácticas pre profesionales durante los nueve ciclos de formación de la carrera de Educación Básica (EB).

En el proceso de construcción del pensamiento práctico a lo largo de la carrera, en correspondencia con el Modelo de Prácticas Preprofesionales de la UNAE (2017), las autoras desarrollaron diferentes proyectos, uno en cada ciclo académico, de acuerdo con los ejes integradores de saberes y núcleos problémicos en los que curricularmente que se encuentra organizada dicha carrera.

En la realización de los referidos proyectos, las autoras atendieron diferentes situaciones y problemáticas educativas, fundamentalmente vinculadas con el desarrollo curricular y didáctico de diferentes áreas del

conocimiento de la Educación General Básica (EGB). En esos procesos, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales, si bien se evidenciaron potencialidades y buenas prácticas de los docentes que contribuyeron en el proceso formativo de las autoras, al actuar como tutores profesionales, también se constataron insuficiencias y limitaciones en el desempeño de algunos docentes en diferentes instituciones. Algunas de las situaciones más recurrentes apreciadas en ese proceso se encuentran algunas que revelan deficiencias en el desempeño profesional de los profesores, entre ellas:

- Docentes que no tienen un adecuado control del grupo, por lo que suelen recurrir a amenazas del tipo “si no hacen silencio les dejo tarea para la casa” o “no salen a recreo” o “no les doy la colación”, las cuales dan como resultado que los estudiantes sientan miedo en lugar de respeto hacia el docente; que asocien las tareas o trabajos en clase al castigo y que se les nieguen derechos como la recreación o la alimentación.
- Las actividades en clase suelen ser repetitivas y poco innovadoras, por lo que generalmente son desmotivantes para los estudiantes, los que suelen mostrarse desinteresados y poco participativos.
- Se prioriza la memorización sobre el razonamiento, debido a esto no todos los estudiantes logran entender realmente los contenidos curriculares y alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.
- Se evidencia una insuficiente participación por parte de los docentes en la realización de diferentes actividades propias de la gestión pedagógica.

Las situaciones aquí planteadas, entre muchas otras que ocurren a diario en las aulas de clase, demuestran insuficiencias en el desempeño de las funciones profesionales de no pocos profesores, lo que incide negativamente en el proceso formativo de sus respectivos estudiantes. Generalmente implican dificultades de comunicación y en las posibilidades para motivar e innovar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, no pocos profesores, en su actuación profesional, demuestran limitaciones en el desarrollo del liderazgo, lo que implica que revelan pocas posibilidades para inspirar, motivar, propiciar la comunicación y la colaboración en el logro de propósitos de aprendizaje individuales y colectivos.

Lo antes planteado, si bien se pudo constatar en el desarrollo de la docencia presencial, se apreció mucho más en el desarrollo del proceso educativo en modalidad en línea.

Específicamente en la UEPSLB, donde se realizaron las prácticas pre profesionales en la modalidad en línea, durante el octavo y el noveno ciclos de la carrera, en los que las autoras desarrollaron las prácticas en el octavo grado de EGB, se apreciaron estas limitaciones, las que no se corresponden con los requerimientos planteados según la normativa antes referida.

La UEPSLB es una institución educativa privada ubicada en el centro histórico de la ciudad de Cuenca, ofrece todos los subniveles de la educación básica (preparatoria, elemental, media y superior) y también bachillerato, cuenta con un personal docente conformado por 31 profesores que atienden a 420 estudiantes. En su infraestructura cuenta con laboratorios de física, química y computación, salas audiovisuales, auditorio y pastoral familiar. Incluso ofrece servicios como transporte para los estudiantes y actividades extracurriculares que incluyen deportes y la participación en grupos folclóricos.

Cabe mencionar que esta investigación se desarrolló desde abril de 2020 hasta marzo de 2021, por lo que los docentes del octavo grado tuvieron a su cargo dos grupos diferentes de estudiantes. Durante la primera parte de esta investigación, es decir desde abril hasta julio de 2020, la docente tutora tenían a su cargo un grupo de 24 estudiantes con quienes sí trató presencialmente debido a que aún no se declaraba la emergencia sanitaria, mientras que a partir de septiembre del 2020 se inició otro año lectivo en el que la docente tuvo un nuevo grupo de 13 estudiantes con quienes se desarrollaron todas las clases en modalidad en línea.

Se pudo constatar, mediante las observaciones áulicas, que en el contexto específico del único paralelo de octavo grado existen deficiencias al desempeñar el liderazgo docente, por parte de la mayoría de docentes, pero esta investigación se centrará en la docente de Matemática del octavo grado debido a que, como docente tutora, es la más directamente participó en nuestras experiencias prácticas con los estudiantes. Esto como resultado de la incidencia directa de las autoras como practicantes en ese grado.

Una aproximación a los factores que más inciden en esta situación, como un primer análisis valorativo, se ha considerado que la educación en línea presenta dificultades, sobre todo en cuanto la funcionalidad de las clases, debido a que los profesores, por lo general, carecen de la experiencia suficiente para el desarrollo de las clases en esa modalidad; ello se evidencia, fundamentalmente, por insuficiencias en el manejo de herramientas virtuales y otros recursos necesarios. Se pudo constatar que, en general, en las clases se proyectaban diapositivas, que la intervención de los estudiantes se redujo significativamente y que, gradualmente, se disminuyó significativamente, hasta omitirse, los necesarios momentos de reflexión e intercambios acerca de situaciones propias de las asignaturas, entre otras.

En correspondencia con lo anterior, y dado que los docentes debían cumplir el desarrollo de los contenidos previstos para el logro de las destrezas previstas en la Planificación de Unidad Didáctica (PUD), se desarrollan los temas sin que se le preste la atención suficiente a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, por ende, sin que se asegure que puedan alcanzar dichas destrezas.

A lo antes referido se debe añadir que se ha incrementado la carga de trabajo de los docentes. Mediante diferentes sesiones de conversaciones informales desarrolladas con la docente del grado y otros profesores, se pudo conocer del incremento de informes, controles y otras actividades propias del papeleo burocrático, mayores requerimientos en las planificaciones, así como las gestiones vinculadas al uso de las tecnologías y el registro de evidencias.

En correspondencia con lo antes expresado, se ratifica la existencia de una contradicción entre lo establecido en la normativa vigente, y su expresión en la documentación de la institución y, en particular, en las planificaciones de unidades didácticas y asignaturas de la docente del octavo grado, y la realidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de dicha profesora. Esta contradicción expresa una problemática que, entre otros factores, revela un insuficiente desarrollo de las competencias implicadas en el liderazgo docente.

Es así que la presente investigación procura contribuir a la solución del problema de investigación que se formula mediante la **pregunta de investigación**: ¿Cómo contribuir al desarrollo del liderazgo de la docente tutora del octavo grado de EGB de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán?

1.3. Justificación

La transformación educativa ya es un hecho; este cambio se promueve gracias a la globalización económica, cultural, social y política de la que formamos parte como miembros activos de la sociedad. Son las nuevas tecnologías de la información y la comunicación las que ofrecen sistemas y recursos actuales a la educación, desde su organización, administración, gestión, práctica y también actualización pedagógica.

Tradicionalmente al docente se le ha reconocido como un ente autoritario con capacidad para castigar o suspender a un estudiante. Su falso liderazgo se basaba en monopolizar el conocimiento e imponer miedos a los estudiantes, camuflado de disciplina, se imponía un pensamiento de formación militar y de “respeto hacia la autoridad”; pero ese no es el tipo de líder docente que se necesita en las escuelas del siglo XXI (Serna, 2017).

Las actuales exigencias curriculares, en correspondencia con el modelo pedagógico que se propone por el Ministerio de Educación, determinan la necesidad de formar, rescatar y/o desarrollar el liderazgo del docente. Ello es fundamental para que cada docente participe activamente en la vida de la comunidad educativa de cada institución y, en particular, para que se logren las mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ese modelo pedagógico y curricular proyectan como base para el logro de los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes.

Ello implica docentes que respondan al reto actual de la profesión, mediante modos de actuación que revelen competencias de un desempeño profesional que promueva la comunicación, la motivación, el intercambio, la colaboración en aras del logro de metas comunes, todo ello desde el diálogo de saberes, la innovación, el respeto a las diferencias y la interculturalidad que requiere la pluriculturalidad ecuatoriana.

En correspondencia con estos requerimientos y, en particular, con la situación problemática descrita, el presente trabajo se orienta a profundizar teórica y metodológicamente según la pregunta de investigación, para procurar una propuesta que contribuya al desarrollo del liderazgo docente, en particular en el caso de la docente del octavo grado de EGB de la UEPSLB. En este contexto, como se ha referido, se requiere de docentes observadores, que gestionen el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con los avances tecnológicos, que promuevan la investigación y la superación permanente, trabajen cooperativamente y logren motivar hacia altas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, entre otras características.

Los docentes deben prestar atención a sus estudiantes (ver sus facciones, escuchar su tono de voz, conocer cómo se sienten, etc.), para ser capaces de identificar si presentan problemas emocionales y no solo centrarse en el componente académico, según el criterio de que lo instructivo y lo formativo son de igual importancia en el proceso educativo. Es el docente, como líder educativo, un ser empático, capaz de analizar las actitudes individuales de sus estudiantes, desarrollar las destrezas que rige el currículo y potencializar sus habilidades, valores, actitudes y emociones, para así promover un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a su desarrollo integral.

Como menciona Pounder (2012 citado en Bernal Martínez de Soria e Ibarrola García, 2015): “los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela” (p. 59), es decir que no solo se desarrollan profesionalmente, sino que también inspiran a los demás a alcanzar el máximo de sus posibilidades.

Como se analizará en el presente trabajo, diferentes investigaciones refieren la necesidad del desarrollo del liderazgo educativo. En general, algunas se direccionan al liderazgo solo en el área administrativa de las instituciones educativas, en otras se integran todas las áreas que intervienen en el proceso educativo, tales como la administración, los directivos, docentes, representantes, estudiantes y comunidad (Albán, 2019). La importancia del liderazgo educativo se precisa como parte de las conclusiones de muchas de esas investigaciones, y en algunas se destaca la importancia que cumple el docente líder dentro del proceso formativo, como un guía. Debe destacarse que incluso el perfil de salida del bachiller ecuatoriano alude a que

se desea formar estudiantes líderes, capaces de “comprender su realidad natural” (Ministerio de Educación, 2016, p.20).

Como lo afirma Uribe (2005), el concepto de liderazgo en lo referente a lo educativo no se centra únicamente en la gestión de los directivos, como se contemplaba tradicionalmente, sino que también incluye a los docentes. Son las nuevas orientaciones de las investigaciones, las necesidades y las políticas educativas las que potencian el liderazgo pedagógico en todas las direcciones posibles.

En correspondencia con lo antes planteado, como estudiantes de la UNAE, durante el proceso de formación como futuras docentes-investigadoras de la EGB, las autoras del presente trabajo de integración curricular les han surgido la inquietud y el interés por contribuir al desarrollo del liderazgo docente. En este sentido, han cuestionado, indagado y estudiado acerca de aspectos importantes de la realidad educativa ecuatoriana, en un proceso que integre los saberes de la teoría y la práctica. Ello ha resultado fundamental para, sobre la base de una situación problemática real de la práctica educativa, poder sistematizar y aportar nuevos conocimientos y una propuesta de carácter teórico-metodológico que pueda contribuir al desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de la Unidad educativa, lo que resultará de gran valor para lograr mejoras en el aprendizaje y desarrollo de los escolares, lo que justifica el desarrollo del presente trabajo.

1.4. Objetivos

Objetivo General

Proponer una concepción que contribuya al desarrollo del liderazgo docente y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el octavo grado de EGB de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán.

Objetivos Específicos

- Profundizar en los referentes teóricos acerca del liderazgo como competencia profesional docente y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
- Diagnosticar cuál es la concepción de la docente y de los estudiantes del octavo grado de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán sobre el liderazgo docente y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Determinar las características y particularidades de una nueva concepción que contribuya al desarrollo del liderazgo docente con incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el octavo grado de EGB de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán.



- Valorar la factibilidad y pertinencia de la nueva concepción que se propone y su posible incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del octavo grado de EGB de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán.

2. Marco Teórico Referencial

En la actualidad, el liderazgo docente se relaciona con la mejora de la calidad educativa, lo que determina que los docentes deban conocer y procurar ser líderes en el proceso de formación de sus estudiantes. La mayor evidencia del cumplimiento de los estándares de calidad educativa, en cuanto al desempeño docente, es desarrollar un buen liderazgo; ello incide directamente en una mejor gestión docente y, en consecuencia, mejor desempeño y protagonismo en la gestión de toda la institución educativa.

En consecuencia, el liderazgo docente abarca diferentes competencias y componentes en el desarrollo del desempeño profesional que les corresponde socialmente: gestionar, comunicar, desarrollar y actuar sobre la base de las necesidades y potencialidades que presentan sus estudiantes y de aquellas situaciones o problemas que se presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera de las aulas. El generar espacios que permitan desarrollar una correcta relación entre directivos, docentes, estudiantes y representantes es la clave para que una unidad educativa logre el éxito.

En base a lo anterior, a continuación, se presenta un análisis de diferentes antecedentes investigativos que han posibilitado caracterizar el liderazgo docente y fundamentar su influencia en la gestión docente. Seguidamente se profundiza los referentes teóricos conceptuales que permiten fundamentar la propuesta de concepción para el desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de la UEPSLB.

2.1. Antecedentes de la investigación

La pedagoga española Ma. Teresa González (2017), en su artículo *La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico*, menciona rasgos que caracterizan al liderazgo pedagógico como directivo. Divide las características en tres grandes rasgos: el primero, hace referencia al liderazgo articulado, que se centra en el aprendizaje del estudiante y todo lo que comprende, como el currículo, las estrategias, las dinámicas, las relaciones con las familias, entre otros, influyen en las aulas de clases; el segundo, propone que el liderazgo pedagógico del directivo sea quien se encarga de gestionar, organizar e incitar la toma de decisiones que favorezcan el proceso educativo, reconociendo el apoyo del profesorado para incidir en el aprendizaje; y, por último, el tercero, refiere que el liderazgo no puede realizarse en solitario sino que necesita ser acompañado para alcanzar en conjunto un mismo interés.

En las conclusiones de este artículo, la autora destaca la diversidad del liderazgo a partir de las necesidades de cada unidad educativa y sus integrantes (directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general). Así mismo, la autora reconoce la limitación que representa el señalar al directivo como la única persona encargada de ejercer el liderazgo pedagógico y, por ende, plantea la importancia de compartir el liderazgo entre la autoridad y quienes conforman la planta docente dentro de las instituciones educativas.

A su vez, Ritacco y Amores (2018), en el artículo titulado *Dirección escolar y liderazgo pedagógico*, analizan los resultados de una investigación de carácter cualitativo sobre la perspectiva y valoración del liderazgo pedagógico, en el que consideran a quince directivos como sujetos de estudio. Como conclusión del estudio realizado, los autores plantean que el desarrollo del liderazgo pedagógico debe ser distribuido, implicando tanto a directivos como docentes para lograr mejoras en el aprendizaje de los estudiantes. Asumen la tendencia del liderazgo transformacional-pedagógico, que consiste en sostener una unidad educativa autónoma que mantenga presente sus metas e intereses. Además, destacan la importancia de contar con un grupo profesional que lidere la planificación y gestión de la institución, que el Estado conceda capacitaciones a los directivos y que estos puedan intervenir en los procesos pedagógicos.

En esta línea, se asume la creencia del liderazgo pedagógico, referente a la labor del líder al influenciar, congregando a otros para lograr cumplir con la visión de la institución educativa. Ello se expresa en el criterio de Bolívar (2012), cuando refiere la importancia de: “un liderazgo democrático y distribuido que emerge como una responsabilidad compartida, exigiendo la capacitación y compromiso de todos los miembros del centro educativo” (p. 313). En efecto, la articulación de la gestión tanto directiva como docente, permite fortalecer los compromisos institucionales y alcanzar las metas propuestas.

El chileno Óscar Maureira (2004), experto en liderazgo, refiere en su artículo *El liderazgo, factor de eficacia escolar*, que el liderazgo transformacional es uno de los que más se asume en la actualidad en los contextos educativos, ya que, en esencia, se centra en convertir a los colaboradores en verdaderos líderes pedagógicos. Define el liderazgo transformacional, explicado por Bass 1993, aquel formado por tener una personalidad genuina, intelecto, opiniones propias, ser propulsor de ideas y tolerancia psicológica. Con ello establece que el liderazgo transformacional optimiza, a partir de las funciones de gestión educativa realizada por directivos, docentes y contemplando las actividades y procesos realizados en los diversos ámbitos de la educación.

En los últimos años, las diferentes investigaciones sobre educación han sostenido que la calidad educativa es de real importancia para medir los estándares en las instituciones educativas. Entre esos parámetros que miden la calidad está el correspondiente al desempeño docente como elemento fundamental. Es entonces cuando se asocia la calidad con aquellos docentes con logros académicos excepcionales, que consiguen resultados importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan con sus estudiantes. En tal sentido, los docentes no son los únicos en generar cambios en los estudiantes, evidentemente existen muchos factores que intervienen, como: el liderazgo directivo-docente, la gestión educativa, la comunidad, entre otros.

En correspondencia con lo anterior, para contribuir y asegurar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, los líderes escolares deben generar las condiciones para el aprendizaje docente. Implementar instancias de reflexión colectiva e individual es clave para fortalecer las prácticas pedagógicas (Hallinger, 2003).

Los investigadores educativos peruanos Freire y Miranda (2014), en su libro *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*, refieren la importancia del liderazgo para favorecer el aprendizaje de calidad a través de la formación de los directivos y docentes, y plantean los factores en los que el Estado puede generar cambios importantes, como: la gestión directiva, el liderazgo que asume, la preparación de los docentes, la autonomía como institución, así como la influencia de factores socioeconómicos y culturales. Aquí se ofrece una visión latinoamericana que evidencia cómo influyen en distintos países de la región estos factores, reiterando la importancia del rol de liderazgo pedagógico que deben asumir los directivos.

Castillo, Orbe, Ordoñez A., Ordoñez C. (2020), en la investigación *Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano*, desarrollan el análisis de leyes que en el país respaldan la efectividad de la gestión institucional, la calidad educativa y sus estándares correspondientes. En el Sistema de Educación del Ecuador, el liderazgo no se contempla en la normativa como una pieza fundamental, no obstante, ello queda implícito en los estándares del desempeño docente establecidos y que permiten determinar el nivel de cumplimiento de los criterios que reflejan el desempeño de los docentes. Cabe destacar que estos autores refieren que, en general, estos estándares no consideran la parte emocional y actitudinal de los docentes en su ejercicio laboral. Según este estudio, mayormente la legislación hace énfasis en que el directivo es quien ejerce el liderazgo en las instituciones educativas ecuatorianas, como base y guía de los docentes hacia el cumplimiento de los objetivos planteados.

Se debe destacar que el liderazgo es un tema que ha sido estudiado, tanto empírica como teóricamente, sobre todo como factor determinante en el desempeño profesional de los docentes, fundamentalmente mediante investigaciones realizadas en Norteamérica y en Europa: Leithwood, Anderson y Wahlstrom, 2004; Jantzi y Coffin, 1995; y, Mulford, 2003. En América Latina existen pocas evidencias de estudios orientados a valorar la incidencia del liderazgo en la gestión educativa y en el rendimiento académico de los estudiantes. Específicamente en el Ecuador las investigaciones sobre liderazgo son muy escasas, por lo que las autoras del presente trabajo proyectan esta investigación como un aporte a la discusión acerca de la importancia del desarrollo del liderazgo docente, como factor fundamental en su desempeño profesional pedagógico y de trascendencia directa en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes.

Por esta razón, se considera muy valioso el aporte de la pedagoga guatemalteca Ma. Rosa Noj (2007), quien en su tesis *El perfil de liderazgo del docente del siglo XXI*, revela y argumenta la importancia del liderazgo en los docentes en el marco del siglo XXI. En el documento se refiere que el docente cuenta con una supuesta autonomía, ya que no puede ejercerla libremente y esto debido a algunos factores como políticas implementadas por el Ministerio de Educación, el Currículo y sus funciones establecidas en las instituciones educativas. Según este criterio, la autora establece que sería de gran beneficio para las instituciones que se logre que el liderazgo responda a las necesidades de la comunidad, puesto que los proyectos que se lleven a cabo deben reconocer sus debilidades y potencializar sus fortalezas. Como conclusión, la autora destaca que el perfil de liderazgo del docente debe cambiar y así lograr responder al reto que exige el modelo curricular, el desempeño laboral, la toma de conciencia, la resolución de conflictos y el compromiso con la comunidad.

2.2. Marco Teórico

2.2.1. Estándares de calidad educativa relacionados con el liderazgo docente en Ecuador

La Constitución de la República del Ecuador de 2008, en el artículo 26-27, establece que el Estado garantizará que la educación debe centrarse en el ser humano y su desarrollo holístico, será entonces de calidad (LOEI, 2015). El Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) tiene como objetivos incrementar la calidad de la gestión escolar y la calidad del aprendizaje de los estudiantes con un enfoque de equidad.

El Currículo Ecuatoriano (2016), establece garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad. Para que esto se lleve a cabo en la práctica, el Ministerio de Educación (2017) estableció los estándares de calidad y un Manual para su implementación, como medida cuantificable en el que se precisan las diversas evaluaciones internas y externas a realizar a los procesos educativos. El concepto de calidad educativa es incorporado a partir del año 2012 mediante el Acuerdo Ministerial 428, para responder a las necesidades generadas por los cambios sociales. El contemplar la calidad como factor determinante dentro del proceso educativo ofrece la posibilidad de que la educación del país se dirija hacia la obtención de mejores resultados en el aprendizaje y en el desarrollo de los estudiantes como futuros ciudadanos.

El conocer acerca de la importancia de calidad educativa y ejecutar acciones a nivel de institución educativa, dispone a quienes se desempeñan en el proceso formativo de los estudiantes, generar espacios de reflexión y comunicación sobre cómo aportar al logro de verdaderos cambios. El planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de un exhaustivo análisis por parte del docente, denota su compromiso y responsabilidad con la institución y, especialmente, con ese proceso de formación de sus estudiantes. El compromiso que desempeña el docente es uno de los factores que influye para alcanzar la

calidad educativa que responde a las necesidades de: los estudiantes, la institución y la comunidad, considerando las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que se presentan.

En los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con el alcance de una educación que garantice el ser de calidad, se sostiene que una de sus metas es asegurar que hasta el 2030 todos los niños, niñas y jóvenes culminen la educación primaria y secundaria con una educación de calidad y calidez (Ministerio de Educación, 2018, p. 34). Es decir, que la educación será de calidad en la medida en que contribuya a formar una sociedad responsable, justa y solidaria, pensada para la integración de toda la comunidad en el proceso de educación.

En los últimos años Ecuador ha ido logrando avances en la creación de las bases normativas y el aseguramiento de las condiciones para la obtención de mejoras en la calidad educativa. En este sentido, como se ha referido, se destacan los estándares de calidad (MINEDUC, 2017), aunque, no obstante, aún existen insuficiencias en la aplicación y evaluación de dichos estándares y en el logro de toda la influencia que ellos pueden tener sobre la calidad educativa.

El Ministerio de Educación (2017), en la presentación de los estándares de calidad educativa, plantea la contribución de los docentes con buenas actuaciones en su acción profesional y la importancia de su efectiva gestión en las diferentes instituciones educativas del país. Al considerar lo antes planteado, se debe añadir la importancia del qué y para qué aprenden los estudiantes, a partir de la prioridad que se ofrece a ciertos conocimientos. Por lo tanto, el Ministerio de Educación asume su compromiso de dirigir la gestión educativa contemplando los lineamientos de calidad.

En correspondencia con lo antes valorado, es importante destacar el rol docente y como sus acciones repercuten en la formación de los estudiantes y todo el entorno educativo, considerando las dimensiones a desarrollar: educativa, desarrolladora e instructiva. Es por ello que los docentes deben ser orientados, capacitados y evaluados, para promover, estimular y encausar el logro de la educación de calidad prevista en el país.

2.2.2. Desempeño profesional pedagógico y los modos de actuación de los docentes como bases del liderazgo docente

Al hacer referencia al desempeño profesional del docente, cabe desatacar que ese desempeño constituye la capacidad que este tiene para desarrollar sus actividades y cumplir con las funciones que son inherentes a la profesión educativa. Es así que ese desempeño se expresa mediante las competencias que el docente ha alcanzado durante su desarrollo profesional, entre ellas las directamente vinculadas al liderazgo. A

continuación, se profundiza en esta categoría y en otras directamente vinculadas con el necesario desarrollo del liderazgo docente.

La investigadora Añorga (2004), plantea que el desempeño profesional es:

La capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con otras tareas a cumplir, durante el ejercicio de su profesión.

(p. 57)

Según este criterio, la autora considera que el término desempeño, en el caso de los profesionales de la educación, designa la capacidad que tiene el docente para realizar las funciones y tareas que exige su profesión y el cómo lo hace, es decir cómo actúa durante ese desempeño, le designa la categoría modo de actuación profesional pedagógica.

A partir de la sistematización de los criterios de diferentes autores: García Ramis (1996); Gala Valiente (1999); Castillo (2001); Chirino Ramos (2002); Addines (2004); Ruiz Bueno et al. (2008); Cerna Vega (2012) y Guerra Pando et al. (2016), se determinaron algunos rasgos generales que distinguen el modo de actuación profesional pedagógica, en el que los docentes expresan, mediante su desempeño, las competencias profesionales desarrolladas. Entre esos rasgos generales se encuentran:

- El modo de actuación profesional pedagógica se sustenta en los conocimientos, las habilidades y los valores pedagógicos que tiene el docente.
- Se constituye a partir del sistema de acciones que realiza el docente para desempeñar su actividad pedagógica.
- El modo de actuación revela la identidad profesional pedagógica que tiene el profesor: contar con una percepción real acerca de su actuar profesional educativo.
- Implica actividad comprometida y eficiente en su contexto de actuación.
- El modo de actuación profesional pedagógica se da en el marco de una actividad humana, en este caso en la actividad pedagógica que desarrolla el docente.

Es de destacar que actualmente el modo de actuación pedagógica de los docentes es objeto de atención, tanto a nivel internacional como en el ámbito nacional, ya que constituye uno de los aspectos más deficitarios a la luz de las exigencias planteadas a la educación por la sociedad contemporánea, sobre todo a partir de las planteadas como pilares por la UNESCO (Delors, 1996): aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir juntos, aprender a ser.

Los docentes, sin dudas, son los agentes fundamentales para el cambio que la educación ecuatoriana requiere; ellos, a partir de su actuación profesional, son los responsables de gestionar el proceso de formación y desarrollo de los educandos. Las autoras del presente trabajo coinciden con el criterio de Valle Lima (2000): “El maestro puede y debe convertirse en el eje central de las transformaciones que posibiliten concebir la escuela con otra óptica, pero para ello es necesario estudiar las formas de actuación del docente; es decir su desempeño profesional” (p. 121).

Esa actividad pedagógica que el docente realiza debe estar encaminada a transformar la realidad educativa, fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que deben revelarse las acciones de educar, instruir y desarrollar a sus estudiantes, a la vez que se desarrolla a sí mismo, perfeccionando permanentemente su modo de actuación.

En correspondencia, los modos de actuación profesional de los docentes ecuatorianos, en particular los de la Educación General Básica, les deben permitir dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que propicie el desarrollo integral de los escolares, a partir de lograr influencias educativas que aseguren el aprendizaje significativo de sus estudiantes, a partir de considerar, como punto de partida, el desarrollo real alcanzado por ellos, lo que debe servir de orientación para graduar la complejidad de las actividades de forma ascendente y proporcionar los niveles de ayuda necesarios que propicien el desarrollo de la autonomía necesarias en el logro de las destrezas con criterio de desempeño previstas curricularmente.

Como se aprecia, el modo de actuación profesional pedagógica de los docentes de la EGB implica la forma peculiar con que asumen su rol como profesionales de la educación y de cómo cumple sus funciones como tal.

Según las investigadoras Recarey y Addines (2004):

El rol profesional, es el papel o encargo asignado a un profesional por la sociedad, mientras que la función es el conjunto de actividades ejercidas por el profesional a través de las cuales cumple con el encargo o el rol a él asignado. (p.37)

En correspondencia, el rol de los docentes es contribuir a la formación y desarrollo de sus estudiantes desde todos sus contextos de actuación profesional, fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla, y en el que debe cumplir exitosamente las funciones docentes fundamentales.

Según García Ramis (1996), estas funciones son: instructiva-informativa, educativa, orientadora, desarrolladora, cognoscitiva-investigativa y la movilizadora, las que, de una forma más simplificada, plantea el Centro de Estudios Educativos del entonces Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”

(ISPEJV), hoy Universidad de Ciencias Pedagógicas de igual nombre (2004): función docente-metodológica, la investigativa y la función orientadora.

Estas funciones constituyen las que debe realizar todo docente para cumplir su rol profesional, son las que se expresan en sus modos de actuación, como reflejo del deber ser de su desempeño profesional pedagógico, y se corresponden con las funciones que debe desarrollar todo docente líder, ya que revelan el conjunto de competencias que han de caracterizarlos para lograr los resultados de aprendizaje y desarrollo esperados.

A continuación, se precisan las tres funciones mencionadas, teniendo en cuenta algunas de las características y actividades que propuso el ISPEJV (2004).

La **función docente metodológica** se refiere a la dirección o gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe distinguirse por su carácter activo, orientado al logro de aprendizajes significativos y desarrolladores de los estudiantes. Implica, por tanto, las actividades de planificación, organización, ejecución, control y evaluación de ese proceso.

Para cumplir exitosamente esta función el docente debe dominar los contenidos que imparte y sus requerimientos didácticos, así como los fundamentos pedagógicos y los de otras ciencias educativas necesarios. También implica el desarrollo de sentimientos de amor a sus estudiantes y a su profesión, establecer relaciones comunicativas adecuadas con sus alumnos y demás agentes educativos de la institución.

Entre otros indicadores de las actividades que incluye esta función, se encuentran:

- Diagnóstico integral del proceso pedagógico.
- Planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Elaboración de situaciones de aprendizaje para que los escolares desarrollen procesos metacognitivos y autorreguladores que propicien la responsabilidad.
- Utilización de los recursos tecnológicos y herramientas virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su desarrollo profesional.
- Adecuación del proceso de acuerdo a las necesidades y requerimientos de los estudiantes, mediante estrategias, métodos y técnicas diversas.

Muy relacionada con esta función docente, la **función investigativa** se orienta al desarrollo del diagnóstico permanente de su práctica pedagógica, de las dificultades de sus estudiantes y establecer las

mejores vías para solucionarlos mediante la investigación y su superación. Entre las actividades que supone esta función, se encuentran:

- Determinación de problemas, situaciones o casos de investigación existentes en el proceso pedagógico que dirige.
- Planificación, ejecución y participación en investigaciones educativas.
- Determinación de sus necesidades de superación a partir de la valoración crítica de los resultados de su desempeño profesional en la práctica.

La **función orientadora** se refiere a la formación y desarrollo de la personalidad de los escolares, para lo que debe tener la capacidad para desarrollar un diagnóstico permanente del grupo escolar y de cada uno de sus estudiantes. Determinar las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos y establecer los planes de refuerzo que correspondan de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Entre las actividades de esta función se encuentran las siguientes:

- Atención colectiva e individual de sus estudiantes según su diversidad existente y teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico.
- Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que desarrolle en los escolares motivación por el estudio.
- Desarrollo de una adecuada comunicación con los escolares y sus padres de familia y establecer así un clima de confianza, respeto y colaboración mutua.

Sin dudas, las actividades que se han planteado, al cumplir las funciones referidas, implican el desarrollo de competencias profesionales vinculadas con el dominio de conocimientos pedagógicos y psicológicos, sentir un gran respeto y amor por los estudiantes, así como poder comunicarse afablemente con ellos y con sus familias, entre otras. Estas actividades y funciones se corresponden con algunos de los indicadores o criterios previstos en los estándares de calidad educativa, en particular en los estándares del desempeño de los docentes planteados por el Ministerio de Educación del Ecuador, y que también forman parte de los criterios de evaluación que actualmente se utilizan en la evaluación docentes. (MINEDUC, 2012)

Estos estándares y criterios, de una forma u otra, se basan en las actividades y funciones descritas, ya que se corresponden con el criterio de que: “un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye (...) a la sociedad que aspiramos” (Ministerio de Educación, 2012, p.11). En general estos estándares se organizan de acuerdo a los criterios: desarrollo curricular, gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

Los estándares del desempeño directivo y docente se precisaron en una versión más actualizada en el 2017 (MINEDUC, 2017). Aquí las funciones y roles de los docentes se especifican en la dimensión de gestión pedagógica, contemplando, los aspectos que requieren del acompañamiento, la planificación, y la realización de acciones que permitan manejar las prácticas pedagógicas, su realización, evaluación y reflexión asegurando la atención del desarrollo biopsicosocial de los estudiantes.

Esta dimensión se subdivide en dos componentes: enseñanza y aprendizaje. A partir de ellos se le presta especial atención a la planificación e implementación del currículo, así como la aplicación de los lineamientos de evaluación; y el componente consejería estudiantil y refuerzo académico, en el que se incluyen las actividades orientadas a brindar a los estudiantes el apoyo oportuno para mejorar su desempeño escolar. Como se aprecia, en esta organización de la dimensión Gestión pedagógica se incluyen los indicadores relativos al desarrollo curricular y la gestión del aprendizaje, pero implícitamente también abarca el conjunto de actividades y funciones propias del desarrollo profesional e investigativo que todo docente debe desarrollar para poder cumplir con éxito los antes planteados. De igual forma, en estos indicadores, la dimensión Gestión pedagógica también incluye las actividades y funciones propias de la labor formativa del docente, directamente vinculadas con el desarrollo de motivaciones, actitudes, valores y emociones, previamente consideradas en el criterio compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta los criterios analizados, las autoras del presente trabajo consideran que el liderazgo docente se debe caracterizar por un modo de actuación profesional pedagógica que se caracterice por el cumplimiento del rol y las funciones que les corresponden desarrollar en su desempeño profesional. Así, el liderazgo docente implica un conjunto de competencias (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) propios de la profesión, que a los efectos del presente trabajo se pueden agrupar en tres dimensiones o criterios: desarrollo curricular y gestión del aprendizaje, profesionalización pedagógica e investigativa y compromiso ético con la formación de los estudiantes.

A continuación, se profundiza en algunos referentes relativos al liderazgo docente, como base para precisar las especificidades de las competencias que, en correspondencia con estos criterios, deben caracterizarlo.

2.2.3. Liderazgo docente como conjunto de competencias del desempeño profesional docente

La Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el capítulo cuarto, artículo 11, literal p, estipula las obligaciones de las/los docentes, al asumir y promover el liderazgo (LOEI, 2011). Esto introduce el elemento de la participación activa del profesorado en el desarrollo holístico que conforma el proceso educativo. El

espíritu de esta normativa es fortalecer las instancias de participación como escenarios para generar cambios que permitan alcanzar una educación de calidad.

Un docente que conoce cuáles son sus fortalezas y debilidades, trabaja en función de ellas para así poder contribuir a un cambio educativo positivo. Ello implica el desarrollo de todas sus actividades y funciones, en particular de acompañar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la educación, tanto en modalidad presencial como en línea, son los docentes los que deben tener la capacidad de establecer y favorecer el desarrollo de nuevos espacios de acercamiento, de motivación, de comunicación e implicación de sus estudiantes hacia el logro de propósitos individuales y colectivos de aprendizaje, a continuar formándose a la vez que el docente innova y aprende en ese proceso.

El docente, como todo profesional, debe aspirar al éxito, plantearse metas y estar centrado en alcanzarlas, esto le permitirá desempeñar de la mejor manera su rol en el proceso formativo, en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir del cumplimiento de las funciones y actividades que le corresponden. Para ello debe preocuparse y ocuparse en buscar e implementar actividades que promuevan la atención a la diversidad, el compañerismo y que sea partidario de los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. El ser capaces de afrontar los problemas que se presentan en el proceso formativo e influenciar en la motivación, el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y emociones en un adecuado clima y condiciones de trabajo, solo así se podrá dar solución a los problemas reales de calidad educativa (Icaza, 2012).

Según los estándares de desempeño profesional docente, el recurrir al uso de pedagogías variadas, actualizaciones permanentes, tener una óptima relación con los estudiantes y representantes, mantener una ética profesional, entre otras, constituyen características que deben caracterizar al docente (Ministerio de Educación, 2017). Como se aprecia, se trata de características, funciones y prácticas que deben cumplir los docentes para alcanzar la calidad educativa y, en correspondencia, para desarrollar su liderazgo.

Desde este criterio, se puede establecer la estrecha relación que existe entre los estándares del desempeño del docente y el desarrollo del liderazgo. Como se ha expresado, el liderazgo, en el caso de los profesores, se manifiesta mediante las funciones y actividades que caracterizan el rol docente y que, en primer lugar, deben implicar un alto compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances en el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes y en el desarrollo de otras tareas propias de la gestión escolar. De igual forma, en segundo lugar, el liderazgo implica lograr avances en el cumplimiento y el alcance de mejoras en los criterios previstos en los estándares del desempeño docente.

Así, los estándares constituyen base instructiva de apoyo a los docentes, para que generen espacios de reflexión y debate, orienten su actividad hacia el cumplimiento de sus funciones instructivas y formativas, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución educativa como fuera de ella, y demuestren competencias en la solución adecuada de los problemas, situaciones y casos que se les puedan presentar.

Es fundamental que los docentes reconozcan la diferencia entre la gestión y el liderazgo, lo que posibilitaría reconocer la importancia de ambos criterios para el desarrollo de un desempeño profesional exitoso, sobre todo en la actualidad en que la gestión educativa se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas. El liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico y favorable. Ambas categorías son necesarias para organizar el proceso formativo (Uribe, 2005).

A partir de la consideración de lo antes expresado, son los docentes los que deben procurar desarrollar su liderazgo como parte de su desempeño y demostrarlo favorablemente mediante un modo de actuación que revele competencias como docente líder. Para ello deben proponerse cambios en su gestión docente, asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplando las necesidades que se presentan sus estudiantes y, a su vez, que generen, directa e indirectamente, el cambio educativo necesario para la calidad esperada y, por consiguiente, dar respuesta a los requerimientos del cambio a nivel institucional y social.

La UNESCO considera que la educación “dota a las personas de autonomía al proporcionarles los conocimientos y las competencias necesarias para su propia superación” (UNESCO, 2011, p32). Es en estos momentos que se requiere el desarrollo del liderazgo docente, cuando es evidente que la educación necesita cambios que le permitan redefinirse y acoplarse a las nuevas necesidades, que permitan a las instituciones educativas y a los docentes seguir cumpliendo con su objetivo primordial el cual se centra en transformar la vida de sus estudiantes y de la comunidad en general.

A partir de la sistematización de los referentes teóricos analizados, en un acercamiento a las competencias que deben caracterizar el liderazgo de los docentes en la EGB, las autoras reconocen que este debe implicar un modo de actuación profesional pedagógica que implique:

- **Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances:** Este criterio debe revelarse en el logro progresivos de cambios cualitativos en su desempeño, a partir del cumplimiento de sus funciones, así como de la capacidad para movilizar a sus estudiantes hacia cambios positivos.



- **Procurar mejoras en cuanto el desarrollo curricular y la gestión del aprendizaje:**

Lo que implica desarrollar actividades y funciones relativas a la sistematización del diagnóstico del proceso pedagógico; la planificación, organización, ejecución, refuerzo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje; la elaboración de situaciones de aprendizaje que generen la metacognición y el desarrollo de la responsabilidad; la utilización de metodologías activas y desarrolladoras basadas en la utilización de los recursos tecnológicos y herramientas virtuales, todo ello mediante el desarrollo de adecuaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, mediante estrategias, métodos y técnicas diversas.

- **Revelar avances en cuanto la profesionalización pedagógica e investigativa:**

Fundamentalmente a partir de un adecuado nivel de desarrollo profesional; de demostrar la capacidad para determinar problemas, situaciones o casos existentes en el proceso; lograr participación en investigaciones educativas; tener la capacidad para determinar sus necesidades de capacitación; así como lograr un adecuado nivel de participación en cursos, seminarios, talleres y otras vías de superación profesional.

- **Demostrar compromiso ético con la formación de sus estudiantes:** mediante la promoción de la autonomía de sus estudiantes; prestar atención a los requerimientos individuales y colectivos, según la diversidad y teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico de sus estudiantes, así como priorizar el desarrollo de la motivación por el estudio y de intereses por aprender.

Teniendo en cuenta los criterios analizados, a los efectos del presente trabajo se asume que el **liderazgo docente de los profesores de la EGB** es: *el conjunto de competencias profesionales que el docente desarrolla y que se revelan en su desempeño y, en particular, en sus modos de actuación, que se orientan hacia una actitud comprometida y responsable, y una actuación hacia el logro de cambios cualitativos en lo relativo a su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demás esferas educativas, a partir de los criterios y funciones relativas al desarrollo curricular y gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica e investigativa y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.*

En este sentido, y en correspondencia con estos criterio y al interior del contenido de cada uno, los docentes deben demostrar compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad de lograr avances en esos criterios y que se expresen en un proceso que conduzca al éxito, que se base en la eficiencia, la participación y la colaboración responsable, así como en la motivación, el desarrollo de la comunicación reflexiva, el intercambio y la autonomía de sus estudiantes, de modo que conduzcan hacia el desarrollo exitoso y el logro de metas y resultados de aprendizajes individuales y comunes.

3. Metodología

En este capítulo se plantea la metodología escogida por las autoras para llevar a cabo la investigación; para ello se precisa el paradigma, el enfoque, el tipo de investigación, se describen los criterios de análisis o dimensiones en la operacionalización de la categoría liderazgo docente, y se precisan la población, los métodos, técnicas e instrumentos, estos últimos para la recolección de información. Finalmente, en este capítulo se establecen las fases de trabajo que se llevaron a cabo durante la investigación.

3.1. Paradigma de investigación y enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación asume el paradigma sociocrítico, ya que atribuye un sentido o significación potencial al objeto de estudio a partir de una relación dialéctica entre la teoría que lo explica y fundamenta y su manifestación en la práctica (Ramírez citado en Vera Sagredo y Jara-Coatt, 2018). En el desarrollo de este trabajo es preciso indagar sobre el liderazgo para comprenderlo, explicarlo y proyectar su fomento o transformación en el caso de la docente de Matemáticas del grado e institución en el que se desarrolló la investigación, de modo que se logren transformaciones en la práctica. En este sentido, este paradigma permite ejercer una crítica social de carácter autorreflexivo, que parte del construir un conocimiento a partir de las necesidades de la práctica educativa de ese contexto (Alvarado y García, 2008).

Asimismo, asume un enfoque cualitativo; esta “puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.” (Salgado Lévano, 2007). Además, como menciona Sandín citado en Gómez (2007), este enfoque investigativo busca desarrollar conocimientos organizados que motiven a la toma de decisiones para transformar la práctica de una realidad concreta.

En la investigación que sirve de base al presente trabajo de integración curricular, a partir del enfoque cualitativo que se asume, se pretende explicar la problemática según los resultados obtenidos. Por tal razón, parafraseando a Hernández Sampieri et al. (2014), este enfoque permite una mayor flexibilidad, el poder considerar aspectos relevantes de cualquiera de las etapas sin necesidad de una camisa de fuerza, involucrarse en la investigación como investigador, así como emplear instrumentos de recolección abiertos con un mayor alcance a los sujetos de investigación.

Teniendo en cuenta la adscripción epistémica de la investigación realizada, el tipo de investigación siguió este enfoque, también a partir de la consideración de Fontaines-Ruiz (2012), que expresa que la investigación cualitativa incluye estudios dedicados a descubrir las tramas que están inmersas en las relaciones humanas, a

partir de la utilización del análisis discursivo y aspectos intangibles, tales como el desempeño, el compromiso, la responsabilidad con los cambios, entre otros considerados en el presente estudio.

“La metodología cualitativa se aproxima al problema para comprenderlo; se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando técnicas que le permitan acercarse a la realidad” (Mena Manrique y Méndez Pineda, 2009, p.1). El énfasis de la investigación cualitativa se establece en la interacción de los participantes y los aprendizajes que se generan mediante esta, por lo que se intenta obtener comprensiones en profundidad de casos particulares desde su cultura e historia (Bisquerra, 2009).

Ello fue pertinente, ya que desarrollo del liderazgo se analiza a partir de la valoración de las competencias, capacidades y habilidades de la docente que forma parte del estudio, en correspondencia con su manera de actuar en el cumplimiento de sus funciones y su rol profesional en el proceso educativo. De tal manera, la valoración del objeto se realiza a partir de datos fundamentalmente cualitativos.

3.2. Operacionalización del objeto de estudio para la determinación de las dimensiones de análisis

Desde el punto de vista metodológico, la operacionalización de las variables objeto de estudio en aquellas dimensiones o categorías de análisis y sus respectivos indicadores en que se debe expresar el resultado esperado, siempre resulta de gran utilidad investigativa. Permite partir de una orientación en el proceso de obtención de información acerca de cómo se manifiesta el objeto de estudio en el contexto que se investiga, ya que permite precisar los criterios que, derivados de las reflexiones teóricas, deben ser considerados en la elaboración de los instrumentos a utilizar.

Para la operacionalización de la categoría implicada en el objeto de estudio: liderazgo docente, también considerada variable dependiente en este estudio, se asumieron los criterios analizados en el marco teórico. Teniendo en cuenta estas consideraciones, seguidamente se resumen los criterios de análisis o dimensiones que posibilitaron su diagnóstico en la práctica educativa del contexto de investigación. Para cada criterio o dimensión se precisan los indicadores que permiten su comprensión y valoración en la práctica de ese contexto investigado en la UEPSLB.

3.2.1. Dimensiones e indicadores derivados de la operacionalización de la categoría liderazgo docente

Para la operacionalización de la categoría que representa el objeto de estudio de la presente investigación se tuvieron en cuenta los fundamentos teóricos referidos en el marco teórico. En correspondencia, a continuación, se resumen las dimensiones o criterios de análisis que sirvieron de base para la elaboración de

los instrumentos metodológicos utilizados en la exploración del liderazgo en la práctica educativa del octavo grado de la institución. Para ello se realizó el análisis siguiente:

Categoría de análisis incluida en el objeto de estudio: liderazgo docente.

Definición: conjunto de competencias profesionales que el docente desarrolla y que se revelan en su desempeño y, en particular en sus modos de actuación, que se orientan hacia una actitud comprometida y responsable, y una actuación hacia el logro de cambios cualitativos en lo relativo a su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demás esferas educativas, a partir de los criterios y funciones relativas al desarrollo curricular y gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica e investigativa y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

Tabla 1

Operacionalización del liderazgo docente.

Dimensiones o criterios de análisis	Subdimensiones	Indicadores
Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances.	Demostración de cambios cualitativos en cuanto su desempeño.	- Disposición al cambio. - Cumplimiento de sus funciones.
	Compromiso y sentido de responsabilidad.	-Nivel de compromiso que expresa en el desarrollo de sus funciones. -Capacidad para movilizar hacia cambios positivos.
Cumplimiento de las funciones docentes según los criterios de los estándares de desempeño.	Desarrollo curricular y gestión del aprendizaje.	-Nivel de sistematización del diagnóstico del proceso pedagógico. -Niveles y calidad de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. -Elaboración de situaciones de aprendizaje que generen la metacognición y el desarrollo de la responsabilidad. -Utilización de los recursos tecnológicos y herramientas virtuales. -Adecuación del proceso según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias, métodos y técnicas diversas.
	Profesionalización pedagógica e investigativa.	-Nivel de desarrollo profesional del docente (formación pedagógica alcanzada: licenciatura, especialización, maestría).



	<ul style="list-style-type: none">-Capacidad para determinar problemas, situaciones o casos existentes en el proceso que dirige.-Participación en investigaciones educativas.-Capacidad para determinar sus necesidades de capacitación.-Nivel de participación en cursos, seminarios, talleres y otras vías de superación profesional.
Compromiso ético con la formación integral de sus estudiantes.	<hr/> <ul style="list-style-type: none">-Promueve el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.-Nivel de atención que brinda a los requerimientos individuales y colectivos, según la diversidad y teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico de sus estudiantes.-Desarrollo de la motivación por el estudio y de intereses por aprender.-Desarrollo de una comunicación adecuada con sus estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.-Nivel de influencia educativa, en particular en el desarrollo de valores y actitudes positivas.-Desarrollo de un clima de confianza, respeto y colaboración mutua.

Como se aprecia, sobre la base de las características esenciales que se plantean en la definición de liderazgo docente que se asume en el presente trabajo, se precisan las dimensiones que refieren las cualidades de esas competencias profesionales pedagógicas que se han de expresar en el desempeño del docente y que dan respuesta a la intencionalidad de caracterizar su desarrollo en la práctica pedagógica en el octavo grado de la UEPSLB. Así, se proponen dos dimensiones o criterios de análisis, con sus respectivas subdimensiones e indicadores que posibilitan visualizar su desarrollo.

Estas dimensiones son:

Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances: cómo se puede observar en los indicadores de la tabla anterior, esta dimensión hace referencia a la disposición personal de la docente al enfrentarse a las situaciones (previstas o no) que se le presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El nivel de compromiso que expresa en el cumplimiento de sus funciones y su aptitud frente al cambio.

Cumplimiento de las funciones docentes según los criterios de los estándares de desempeño: esta dimensión hace referencia al aspecto normativo de la práctica docente que se establece en los estándares de desempeño profesional docente (2017), que “Establecen las características y desempeños generales y básicos que deben realizar los docentes para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Esas características y desempeños, como se ha referido, precisan las actividades que corresponden a las funciones profesionales del docente en cuanto al desarrollo curricular y gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica e investigativa y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

3.3. Población y muestra

Según Fontaines-Ruiz (2012), la población es el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. Los elementos que la componen pueden presentar características comunes, a saber: condición geográfica, género, religión, etc. En el caso de la presente investigación, la población está conformada por el total de docentes del único paralelo de octavo grado del subnivel superior de EGB de la UEPSLB, quienes tienen como rasgo común que todos, no obstante, otras semejanzas y sus diferencias, pertenecen a la misma institución y grado, se desempeñan como docentes del mismo grupo de estudiantes y se rigen por las mismas normativas y directrices institucionales y las específicas de ese subnivel educativo. Esta población está integrada por 8 docentes.

La muestra es un subconjunto derivado de la población que favorece la recolección de datos representativos de la población a investigar (Hernández-Sampieri et al., 2014). En el caso de la presente investigación podría decirse que la muestra es el caso de la profesora de Matemática del único paralelo de octavo grado, teniendo en cuenta que es la docente que se desempeñó como tutora profesional de las prácticas preprofesionales durante los dos últimos ciclos de la carrera en las que las autoras desarrollaron la investigación. No obstante, a partir del análisis realizado, la referida docente cumple con ciertos criterios representativos de los docentes del subnivel superior de la institución, particularmente por cumplir con características similares a sus colegas en cuanto: edad, formación profesional, años de experiencia en la profesión, tiempo de desempeño en la institución y en el subnivel superior de la EGB, fundamentalmente.

En cuanto los estudiantes, la muestra corresponde a todos los alumnos pertenecientes al único paralelo de octavo grado, es decir 13 personas, que son quienes se encuentran bajo la influencia del desempeño profesional de la docente y con quienes ella puede o no revelar las competencias propias del liderazgo. En general, estos estudiantes comparten características comunes respecto a géneros, edad, resultados académicos,

lo que también se complementó con el criterio de que pudieran acceder a la forma virtual en que se tuvo que aplicar el instrumento.

En correspondencia con las tareas de investigación que se revelan desde los objetivos específicos de la investigación y en correspondencia con el paradigma y el enfoque seleccionados, a continuación, se precisan los métodos, técnicas e instrumentos utilizados en el proceso investigativo.

3.4. Métodos y técnicas de investigación: instrumentos para la recolección de datos

Como menciona González, citado en Vera Sagredo y Jara-Coatt (2018), una de las formas básicas del paradigma sociocrítico es el empleo del método de investigación-acción, el que en este trabajo se aplica para proponer una alternativa que busca contribuir a la mejora de una realidad educativa específica.

En el artículo de Salgado Lévano (2007), la autora hace una revisión sobre la investigación cualitativa de la que se extrae el texto siguiente:

Según Stringer (1999) las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (Citado por Hernández et al., 2006)

Como se aprecia, la aplicación de este método puede implicar, a su vez, la utilización de otros métodos y técnicas, en particular del nivel teórico y del nivel empírico.

3.4.1. Métodos del nivel teórico empleados en la investigación.

Estos métodos, considerados como del nivel teórico por algunos autores (Cerezal y Fiallo, 2005), son fundamentales para determinar y formular las regularidades de los procesos que se estudian y poder establecer y ordenar los sistemas conceptuales asociados a los objetos de estudio de las investigaciones, según la naturaleza y la lógica de esos objetos.

Aunque en la realidad del proceso de investigación, los métodos empíricos y teóricos nunca están separados, precisaremos algunas particularidades de cada uno de ellos comenzando por los métodos teóricos. En la presente investigación, estos métodos resultaron de gran valor para sistematizar, analizar y explicar los resultados de las indagaciones empíricas que, mediante distintas técnicas e instrumentos, se utilizaron para obtener información. De igual forma, los métodos de nivel teórico resultaron fundamentales para valorar y reconstruir los criterios teóricos referenciales asumidos acerca del liderazgo docente y, sobre la base de lo

anterior, para la elaboración de las premisas metodológicas del estudio mediante la operacionalización de esa categoría, así como para, a partir de los referentes teóricos, elaborar la concepción que se propone.

Con independencia de los distintos criterios que existen en relación con los métodos de este nivel, en la investigación se emplearon algunos de los más utilizados en las investigaciones educativas. Estos son los siguientes:

Histórico lógico: su empleo fue fundamental para determinar los principales momentos evolutivos del liderazgo y del liderazgo docente en el Ecuador, lo que implicó complementar el recorrido histórico de estos conceptos con el análisis lógico de sus principales hitos y así establecer las tendencias que fundamentalmente han tenido en el contexto educativo del país.

Enfoque de sistema: fue de gran relevancia para lograr una orientación general al investigar el objeto de estudio y su expresión en el contexto de la institución educativa, desde una visión del liderazgo que integra otras categorías que la integran o la conforman: conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que conforman las competencias inherentes al liderazgo docente y que se expresan mediante las actividades y funciones propias del rol docente en el desempeño de los profesores. A partir del análisis sistémico de las relaciones e interdependencias de estos componentes se pudo profundizar en las esencias que se establecen en el liderazgo docente, como objeto de estudio, y las de su comportamiento en la práctica concreta de la docente de Matemática de los octavos años de la UEPSLB.

Inductivo-deductivo: conformado por la inducción y la deducción en estrecha relación e interdependencia, este método posibilitó, en diferentes momentos de la investigación, transitar de las expresiones particulares del desempeño y el nivel de desarrollo del liderazgo de la docente del octavo grado, a la generalidad de lo que prevalece en los profesores del subnivel superior de la institución, de toda la unidad educativa y del país. A la vez, a partir de este método se pudo valorar dicho objeto de lo general, determinado por la información teóricamente conformada como conocimiento científico a nivel internacional y de investigaciones nacionales, así como de lo dispuesto en la normativa del Ministerio de Educación del Ecuador, al análisis de sus particularidades en el caso específico de la docente de ese grado e institución educativa.

Analítico-sintético: a partir del análisis y la síntesis como procesos intelectuales estrechamente relacionados, este método posibilitó, por un lado, mediante el análisis, estudiar el comportamiento de las competencias y las categorías implicadas en el liderazgo y su expresión en el desempeño de la docente, así como delimitar los aspectos que influyen en otros factores que inciden en el objeto de estudio. Por su parte, la síntesis posibilitó la integración de lo analizado, la formulación de ideas generales que permitieron explicar el liderazgo

docente, en general, y específicamente su manifestación en el contexto de actuación de la docente que formó parte del estudio. Este método fue empleado en diferentes etapas investigativas en los que predominó la síntesis o el análisis en determinados momentos, según las tareas realizadas de acuerdo a los objetivos específicos.

Modelación: Permite, según Pérez Gastón (1996), establecer un modelo para estudiar la realidad. Este método se convierte en un medio para representar al objeto de estudio y favorecer el estudio de sus características y dimensiones. “La modelación es justamente el método mediante el cual creamos abstracciones con vistas a explicar la realidad” (Cerezal y Fiallo, 2005, p. 55). En correspondencia, se utilizó en la representación abstracta del deber ser de la concepción que se presenta como resultado fundamental.

3.4.2. Métodos empíricos empleados en la investigación.

Los métodos empíricos son los encargados de mostrar procesos que permiten revelar las características y relaciones esenciales que son posibles a la contemplación sensorial. Estos métodos permiten estudiar al objeto de estudio a través de hipótesis y teorías, utilizando la observación, la experimentación y/o la medición (Lopera Vélez, 2011). Es decir, los métodos empíricos intentan dejarse guiar por los hechos de observación y no por la el análisis y la reflexión (Bernardi, 2002).

Estos métodos se orientaron a la obtención de información fáctica, es decir, información basada estrictamente en las situaciones reales de la manifestación del liderazgo docente. Ese proceso para lograr esa información parte de la determinación de las dimensiones e indicadores en la operacionalización que expresan dicho objeto de estudio, según los criterios teóricos y su concreción en la definición que de dicho objeto se planteó en el capítulo anterior. Según Rojas, Vilaú y Camejo (2018), los métodos empíricos atienden al objeto de investigación, al problema y las tareas científicas a desarrollar y, también, a la operacionalización de las variables.

En la presente investigación se asume el criterio de Cerezal y Fiallo (2005), que reconocen la distinción entre métodos empíricos y técnicas de investigación. Según estos autores, constituyen métodos empíricos fundamentales, la observación y la experimentación, mientras que el resto de los métodos como: análisis documental, entrevista, encuesta, cuestionario, entre otros, lo consideran como métodos empíricos complementarios o también técnicas de investigación.

En la presente investigación se emplearon, como métodos empíricos, la observación y la valoración de expertos.

La **observación** fue el primero de los métodos utilizados por los científicos y que actualmente continúa siendo el método universal de las investigaciones científicas. Permite conocer la realidad mediante la sensorialidad directa de los objetos, procesos o fenómenos. En particular se utilizó la observación participante, que es un tipo de observación que se caracteriza por el carácter interactivo de la recogida de información y en el que se requiere de la implicación del espectador en los sucesos vigilados, debido a que posibilita obtener percepciones de la verdad estudiada, que difícilmente se podrían conseguir sin las implicaciones emocionales del observador (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En la observación participante el observador interactúa o participa activamente con aquello que observa. DeWalt y DeWalt (2010), plantean que la observación participante permite comprender de manera global, integrada, objetiva y precisa a los fenómenos a investigarse. En correspondencia con lo también referido por Gómez (2007), este método implica “un proceso caracterizado por la acción consciente y sistemática del investigador, como forma de compartir, en todo lo que permiten las circunstancias, las actividades de la vida y en ocasiones los intereses y afectos de un grupo de personas” (p. 232).

En el caso particular del presente estudio esta se desarrolló como actividad natural, en la que las investigadoras se involucraron directa o indirectamente con el objeto, a partir de sus manifestaciones contextuales en que intervienen la docente en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje de la asignatura de Matemática en los estudiantes del octavo grado, en el marco de las actividades docentes que desarrolló en sus clases virtuales. Para ello se utilizó como instrumento una guía de observación y los registros en el diario de campo, los que se caracterizan más adelante y que se presentan como anexos 1 y 2, respectivamente.

Valoración de expertos

La valoración de la propuesta de concepción para el desarrollo del liderazgo decente permite dar cumplimiento al último objetivo específico de este trabajo. En este sentido, mediante este método de valoración o criterio de expertos, se consideraron los criterios de docentes considerados expertos, acerca de su factibilidad y pertinencia. Escobar y Cuervo (2008), explican que, el también reconocido como juicio de expertos, constituye una alternativa de valoración en la cual, a través de opiniones de personas con trayectoria sobre cierto tema en específico, emiten información, juicios y valoraciones que posibilitan demostrar la correspondencia o importancia de una investigación.

Para el empleo de este método en la investigación resultó necesario asumir una definición de lo que se considera como factibilidad, así como por pertinencia. En este estudio ambas categorías se definieron a partir del análisis de diferentes criterios y posiciones, considerando, para este estudio, que la factibilidad es el criterio

de operatividad viable con el que fue construida la propuesta con la finalidad de dar solución a la problemática detectada, mientras que la pertinencia se asume como el grado de importancia y necesidad del desarrollo de la propuesta, en relación con las particularidades del contexto en el que se proyecta su aplicación.

Para la selección de docentes se determinaron algunos criterios de selección. En este aspecto, la selección de los expertos se realizó a través de los criterios: grado de pertinencia con el objeto de estudio de la investigación, grado académico y tiempo de experiencia en este campo.

A partir de los criterios de Cabero y Llorente (2013), mediante este método se extrajo información acerca de la propuesta de cada uno de los expertos seleccionados. El instrumento utilizado para la recolección de esta información fue una encuesta (Ver anexo 6), la que se estructuró sobre la base de los criterios siguientes:

- Claridad: La concepción que se propone es de fácil entendimiento para quien lo lee y, en correspondencia, para poder ser desarrollado en la práctica.
- Coherencia: mantiene una lógica entre los componentes de carácter teórico y de carácter metodológico que constituyen la concepción para el desarrollo del liderazgo docente, de acuerdo con las particularidades de los requerimientos de la problemática estudiada.
- Relevancia: Los componentes y explicaciones son necesarios para alcanzar el objetivo de la concepción previsto y debe ser aplicable en el contexto de la UEPSLB.
- Suficiencia: La propuesta resulta suficiente para contribuir a la mejora del liderazgo docente.

Los métodos empíricos complementarios o técnicas de investigación se presentan en la Tabla 2, en la que para cada uno de ellos se especifican los instrumentos de recolección de datos empleados en el estudio.

Tabla 2

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Técnicas	Instrumentos
Observación	Diarios de campo y Guía de observación
Análisis de documentos	Guía de análisis documental
Encuesta	Guía de encuesta
Entrevista	Cuestionario

Estas técnicas y sus instrumentos de recolección de datos, al igual que la observación participante, fueron aplicados durante la práctica preprofesional de los 8vo y 9no ciclos de la carrera de Educación Básica, en la UEPSLB.

A continuación, se describen los instrumentos utilizados.

Diario de Campo:

El diario de campo es un instrumento que permite llevar un registro sobre los momentos y situaciones de la clase relacionada con la temática que se desea observar; se fundamenta principalmente en la observación directa. Según Bonilla y Rodríguez, 1997, citados en Martínez (2007), el diario de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

En otras palabras, este instrumento permitió a las autoras tomar notas de información destacable, certera y precisa de las situaciones o problemáticas presentadas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de la docente incluida en el estudio; de esta forma los análisis realizados posteriormente se basaron en esos registros de lo observado y no sobre la base del recuerdo o la memoria.

Guía de Observación:

El instrumento de guía de observación (ver anexo 2) permite registrar y describir los hechos de la realidad, establece relaciones entre las situaciones y el desarrollo de determinadas acciones para determinar la constancia de las mismas y poder destacar las acciones que se relacionan directamente con el objeto de estudio, en este caso, el liderazgo docente que manifestaba la profesora en su desempeño profesional pedagógico.

Guía de análisis documental:

Según lo definen Dulzaides y Molina (2004), el análisis documental “es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que buscan describir y representar los documentos de forma unificada sistemática para facilitar su recuperación” (p.4). Lo antes mencionado hace referencia a que la recolección de información a partir del análisis de documentos propone ser un reflejo objetivo, pero que, dependiendo de las dimensiones de búsqueda, se puede obtener nuevas informaciones acerca del o los documentos.

Mediante este método el investigador realiza un análisis de documentos escritos o digitales que le permitan fundamentar su marco teórico de investigación y obtener información de lo establecido como referente para el desarrollo práctico del objeto que se estudia. Según lo planteado por Gómez (2007):

El análisis documental le proporciona al investigador, el marco de referencia conceptual, le ayuda a definir y delimitar el problema, a situar al estudio en una perspectiva histórica y contextual, a evitar

replicaciones innecesarias, a seleccionar métodos y técnicas, a relacionar los hallazgos y conocimientos previos y a sugerir otras investigaciones. (p. 48)

En el caso particular del presente estudio se utilizó una guía para el análisis (Ver anexo 3) que permitió interpretar, analizar y sintetizar los documentos institucionales, fundamentalmente el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la unidad educativa y la Planificación de Unidad Didáctica (PUD) de la docente de Matemática del octavo grado, lo que resultó de gran valor como base para profundizar en el estudio del objeto en la realidad educativa de la institución, para valorar su manifestación en el caso de la docente antes mencionada. Cabe señalar que las autoras tenían la intención de incluir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el análisis, pero esto no se pudo lograr debido a que la institución no facilitó el documento.

Guía de Encuesta:

La encuesta, como técnica de investigación, según Casas Anguita, Repullo y Campos (2003), “se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras la palabra cuestionario quedaría restringida al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos objeto de estudio” (p.152). Es entonces que se entiende que la guía o cuestionario de la encuesta es un instrumento implementado para recabar datos de una determinada población o muestra y, de acuerdo a los resultados, poder generalizarlos. Esta técnica, según estos propios autores, permite obtener datos de forma sencilla, a la vez que genera datos eficaces que facilitan la investigación.

En el caso del presente estudio, la guía de encuesta (ver anexo 5) se aplicó a 13 estudiantes, con el propósito específico de conocer sus criterios referentes al desempeño profesional de la docente durante las clases de Matemática y así poder obtener información acerca del nivel de liderazgo que ella posee.

Cuestionario de entrevista:

Este instrumento responde a la técnica de entrevista, la que se aplicó de forma flexible, dinámica y abierta con la entrevistada, en este caso con la docente incluida en el estudio a partir de una interacción directa entre las entrevistadoras y la entrevistada. Díaz et al (2013) define a la entrevista “como una conversación que se propone un fin determinado, distinto al simple hecho de conversar. El cuestionario en sí es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (p.163).

En el caso específico de la investigación realizada, se empleó la entrevista semiestructurada, lo que permitió obtener información de manera más natural, las autoras pretendían mantener una videoconferencia con la docente, pero ella se excusó debido a la falta de tiempo por sus responsabilidades, por lo que la entrevista fue de manera escrita en un formulario digital. Como se puede apreciar en el anexo 4, la entrevista se proyectó

a la obtención de información acerca de las características, actividades y funciones de la docente de acuerdo a los indicadores previstos, según la operacionalización de la categoría liderazgo docente.

3.4.3. Fases De La Investigación

La regla general de la investigación acción es que “debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 496). Esta investigación fue dividida en tres fases puesto que se considera el criterio de Stringer 1999 (como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014) que nos indica que:

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción 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. (p. 497)

En la primera fase, correspondiente al diagnóstico de la situación problémica, se utilizaron los métodos empíricos y técnicas de análisis documental, observación participante, la entrevista y la encuesta. El análisis documental se realizó con el PCI y el PUD, debido a que como se mencionó anteriormente no se pudo acceder al PEI. La observación se realizó durante las clases en modalidad en línea a través de los instrumentos: diarios de campo y la guía de observación. La entrevista semiestructurada se la aplicó a la docente tutora del octavo grado, pero también existieron breves diálogos informales entre la docente y las autoras en su calidad de practicantes y, finalmente, la encuesta se la aplicó a los estudiantes del octavo grado.

En la segunda fase, correspondiente a la formulación de una estrategia de acción para buscar una solución al problema, la técnica utilizada fue el análisis documental de los referentes teóricos sobre el liderazgo docente, con esta información se elaboró la propuesta de aporte práctico que consiste en una nueva concepción de liderazgo docente con orientaciones metodológicas.

Finalmente, en la tercera fase, que corresponde a valorar la estrategia de acción, debido a que la propuesta no se aplicó, se realizó una valoración teórica parcial por parte de especialistas y docentes de la UNAE que poseen experiencia teórica y/o práctica referente al liderazgo docente.

4. Análisis de datos, triangulación y discusión de resultados

En el presente capítulo se realiza el análisis de datos de cada uno de los cinco instrumentos de recolección de datos que fueron aplicados durante el trabajo de titulación presentados en el capítulo anterior. En correspondencia, a continuación, se presentan los resultados alcanzados en cada uno de los instrumentos, así como el análisis de estos mediante la triangulación de la información obtenida y de acuerdo a las dimensiones planteadas para valorar el liderazgo docente de la profesora.

4.1. Análisis De Datos

Diario de campo y guía de observación

El análisis del diario de campo y el de la guía de observación se agruparon, debido a que ambos instrumentos responden a la misma técnica que es la observación participante. Estos instrumentos se aplicaron en el octavo grado durante las clases en línea, con el objetivo de registrar las actividades desempeñadas por la docente de Matemáticas en las clases, evidenciar la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, identificar situaciones frecuentes, entre otros detalles.

Se utilizó el diario de campo para registrar datos de la clase como: el tema, las destrezas a desarrollar, los recursos utilizados, las estrategias que implementaba la docente, se redacta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje propio de un total de 24 clases, la percepción de las autoras sobre las mismas y, de ese modo, precisar las manifestaciones externas del nivel de liderazgo, según su desempeño profesional pedagógico.

La guía de observación se empleó para sistematizar la información recogida en los diarios de campo específicamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de Matemáticas, este instrumento parte de los indicadores referidos a cada dimensión de la operacionalización, principalmente los que salen de los estándares de calidad docente.

Según los registros en el diario de campo y en la guía de observación, es posible precisar algunas de las características del proceso en sí y, en consecuencia, del liderazgo docente de la profesora. En general, en las clases observadas se constató el predominio de:

- Desarrollo de actividades monótonas. En la percepción de las autoras esto se debía a que la docente al querer cumplir con los momentos de la clase (anticipación, construcción y consolidación) organizó una rutina para sus clases que casi nunca variaba, esto no contribuía al desarrollo de la motivación y el interés por el estudio por parte de los estudiantes pues al saber que cada clase tiene el

mismo patrón que ya conocen saben en qué momentos pueden “desconectarse” de la clase sin ser descubiertos por la docente.

- Utilización de estrategias y recursos insuficientemente diversos. Casi todas las clases presenciadas por las autoras pueden resumirse en el siguiente patrón: la docente presentaba el tema usando diapositivas a modo de una especie de clase magistral, después les pedía a los estudiantes resolver seis ejercicios referentes al tema (solo ejercicios sin ningún contexto), a continuación la docente preguntaba a cada estudiante la respuesta de un ejercicio y les pedía subir las evidencias (fotografía) a la plataforma virtual de la unidad educativa, finalmente enviaba dos ejercicios para resolver fuera de clase. En escasas ocasiones la docente usaba videos como apoyo de las diapositivas.
- La participación de los estudiantes se limitaba a responder cuando la docente les hacía una pregunta sobre el tema tratado. En ínfimas ocasiones algún estudiante realizaba una pregunta a la docente con el objetivo de que la respuesta sea una relación entre el tema tratado y su aplicación en la vida cotidiana.

Además de las circunstancias ya descritas, también se evidenciaron otras, como que algunos estudiantes no cumplían ni con las actividades de la clase, ni con los deberes en casa esto debido a la falta de comprensión de los contenidos de las unidades de estudio o el desinterés por adquirir los conocimientos. Por último, muchos estudiantes presentaban vacíos sobre ciertos temas y eso generaba que la docente debiera repetir en muchas ocasiones un mismo tema hasta cuatro clases y esto dificultaba continuar con el desarrollo de las destrezas afectándoles directamente a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Guía de análisis documental

El análisis documental se implementó para evidenciar si en general, en los documentos institucionales se contempla el desarrollo del liderazgo y qué criterios son asumidos tanto por parte de la Unidad Educativa como por la docente participante de la investigación. La intención de las autoras, como ya se mencionó en la descripción de los instrumentos, era realizar este análisis con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Curricular Institucional (PCI), pero debido a que la institución no permitió el acceso al PEI excusándose de que no lo tenían en digital, incluso luego de la presión de los tutores académicos de las autoras, se tuvo que obviar el mencionado documento y reemplazarlo con la Planificación de Unidad Didáctica (PUD) facilitada por la docente de Matemática. Como resultado del análisis se establece lo siguiente:

- Primero se debe indicar que en ninguno de los dos documentos hay contenido específico referente al liderazgo docente.



- Ambos escritos cuentan con los campos requeridos y están organizados, por lo que en ese sentido se puede decir que la docente cumple con sus funciones, también se evidencia que la docente tiene título de ingeniera y es la coordinadora de la comisión técnica pedagógica de la Unidad educativa.
- En la PCI la metodología para matemáticas se centra principalmente en la resolución de ejercicios, por lo que la PUD en correspondencia contempla actividades casi exclusivamente dirigidas a la comprensión literal.
- El uso de las TIC es considerado como un apoyo para las clases por lo que se las usa mayoritariamente para acceder al aula virtual, ver videos o presentar diapositivas.
- En cuanto a la adecuación del proceso según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en el PCI se señala que los estudiantes que no alcanzan la calificación mínima en la unidad reciben refuerzo académico, pero también menciona que los docentes no están completamente familiarizados con el DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular), mientras que en la PUD se comprueba que se realizan adaptaciones curriculares para un estudiante con NEE.

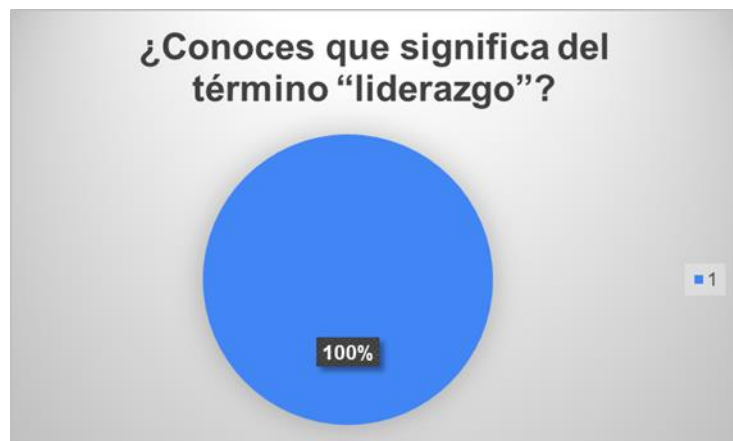
Finalmente, al igual que en la observación, se comprueba en la PUD que las actividades en clase varían poco y tampoco se manifiesta que se promueva el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, aunque sí se lo mencione en los objetivos integradores de subnivel en la PCI.

Guía o cuestionario de la encuesta a los estudiantes del octavo de EGB

Se aplicó un cuestionario online en los estudiantes pertenecientes al octavo grado de EGB, con el objetivo de indagar que tanto conocen sobre el liderazgo docente y si consideran que este influye en su aprendizaje. La población a la que se esperaba encuestar era a los trece estudiantes del octavo grado, pero debido a una falla de conectividad un estudiante no pudo responder la encuesta. En este apartado, se analiza la información recolectada acerca de los encuestados. A continuación, se analizan los resultados alcanzados en cada una de las preguntas del cuestionario aplicado, para lo que, en cada caso, se presenta la figura 1 que lo representa.

Figura 1

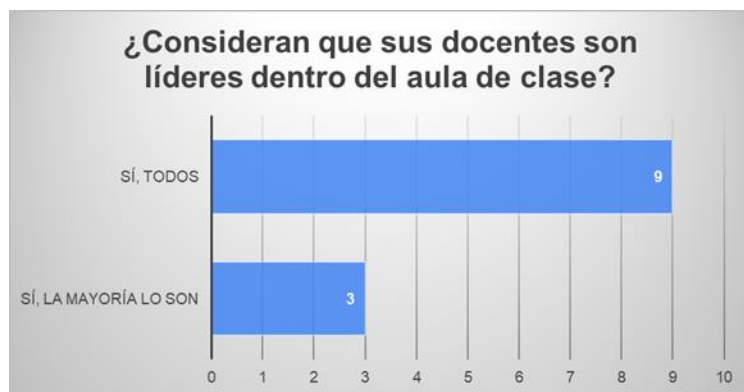
Significado del término “liderazgo”.



En los resultados obtenidos referente al conocimiento que tienen los estudiantes sobre el término liderazgo fue afirmativo al 100%, la siguiente pregunta de la encuesta otorga una ampliación de esta pregunta. Las palabras que más se repitieron en las respuestas fueron: dirigir, ayudar, apoyar, guiar, personas, equipo, mejorar, grupo, representar, ordenar y resolver; la idea principal de cada una de las doce respuestas se orientó en definir al líder como: persona encargada de guiar a un grupo en la resolución de problemas o conflictos (ver anexo 5). La definición propuesta por los encuestados no está alejada de la definición establecida por la RAE, que dispone al líder como la “persona que dirige o conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

Figura 2

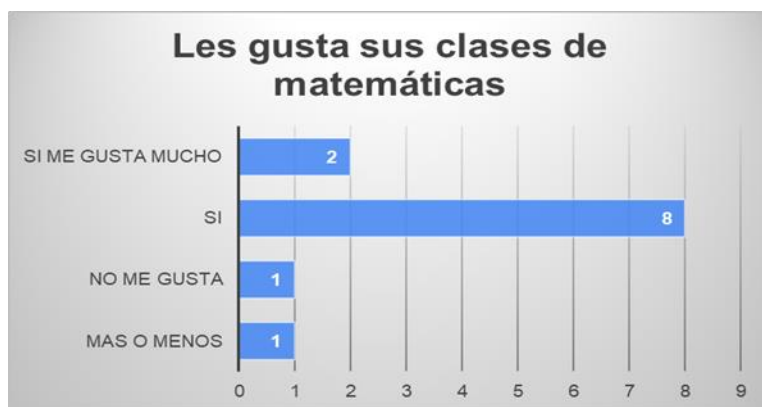
Docentes líderes dentro del aula de clase



Siguiendo que la línea de preguntas se puede evidenciar en la figura 2, que 9 estudiantes consideran que todos sus docentes ejercen el liderazgo dentro del aula de clase mientras los 3 restantes consideran que la mayoría de sus docentes lo son. Esta realidad indica que, en su mayoría, los estudiantes perciben a sus docentes como líderes, pero cabe recalcar que la definición que conciben los estudiantes, mencionada en el párrafo anterior, es una definición elemental. Además, se pudo evidenciar que los estudiantes estiman y respetan a sus docentes y esto también podría haber sido un factor que intervenga en las encuestas realizadas.

Figura 3

Clases de Matemática



El preguntarle a los encuestados sobre si les gustaba sus clases de matemáticas permitió conocer que la gran mayoría parece agradales, pero existen dos estudiantes a los cuales estas clases no les gustan del todo, aunque al comparar la práctica con la encuesta realizada, se pudo evidenciar que a más de uno no le agrada las clases al 100% ya que intervienen muchos factores que los propios estudiantes fueron conscientes. Al responder el porqué de la pregunta, se destaca que los estudiantes consideran que el estar en virtualidad es un factor que influye mucho para que sus clases mejoren, el hecho de que varios temas no se explican bien por su dificultad y extensión, y también consideran que a pesar de eso las clases son en su mayoría iguales, lo que las vuelve reiterativas.

Las últimas preguntas que se realizan permiten conocer que tanto los estudiantes consideran debería cambiar sus clases de matemáticas o si les parece bien cómo están siendo impartidas por su docente, el cómo influye el contenido en su vida cotidiana y si reconocen en particular a su docente de matemáticas como un líder. Las respuestas que más se destacan, sobre si las clases les ofrecen un aporte positivo en su vida cotidiana y 9 de los 12 estudiantes dieron a entender que las matemáticas si les aportan conocimientos valiosos para

algún momento de sus vidas, mientras que 3 de ellos postularon que son ciertos temas los que les van a servir, pero no todos ellos como tal.

Al preguntarles sobre si les gustaría que se les implementara alguna manera diferente de dar la clase y cual sugerirían si así fuera, 7 estudiantes concordaron con que no había necesidad de cambiar nada ya que les parecía apropiada, pero de los 5 restantes se obtuvieron varias sugerencias entre ellas están: que sería bueno implementar juegos, dinámicas, páginas en línea para resolver problemas o salas virtuales. Los resultados obtenidos, muestran un interés variado por parte de los estudiantes de la misma forma son criterios válidos y pertinentes a la práctica evidenciada a pesar de que no son muchos los que proponen cambios, se pudo constatar que para los estudiantes es importante que exista un dinamismo dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. La última pregunta ofrece una perspectiva de como el estudiantado del octavo grado percibe a la docente de matemáticas, quienes consideran que ella es una líder.

Las razones emitidas por los estudiantes deben ser destacadas y por eso que se contemplan algunas de las respuestas: Si porque, ella está pendiente, los ayuda, dirige y enseña, es su docente tutora, les pregunta si entendieron la clase, explica los temas que tienen vacíos, contempla las opiniones de los estudiantes para tomar una decisión, se preocupa por los estudiantes por su puntualidad y porque entiendan las clases. Todas las opiniones son favorables y resaltan las fortalezas de la docente, estas respuestas caben resaltan son genuinamente criterio de los encuestados, ya que se pudo visualizar de manera virtual a todos los estudiantes mientras llenaban la encuesta.

Cuestionario de preguntas de la entrevista a la docente de matemáticas

La entrevista se aplicó a la docente de matemáticas del octavo de EGB debido a que, por el cambio de modalidad, fue la docente con quienes las autoras tuvieron mayor acceso y disponibilidad. Con la misma se trabajó las prácticas contempladas tanto para octavo como para noveno ciclo, fue la misma docente la única variante fue el grupo de estudiantes, pero la docente seguía cumpliendo el rol de docente y tutora en ambas ocasiones. A continuación, se presentan algunas de las preguntas que se destacan en la entrevista, para eso, se detallan las respuestas emitidas por la docente. Cabe mencionar que la docente, no permitió que la entrevista se dé virtualmente, ya sea por video llamada o llamada telefónica si no que solicitó se le enviaran las preguntas digitalmente y ellas contestaría y enviaría las respuestas de manera escrita.

La razón por la que se analizan solo ciertas preguntas y no las veinticinco que fueron enviadas es debido a que algunas de las respuestas de la docente están a medias o su respuesta no tuvo correspondencia con la pregunta. Se concluye que la docente de matemáticas se reconoce como una líder dentro del aula de clases, con

fortalezas y debilidades, se evidencia la poca capacitación (talleres, seminarios y cursos) que ha recibido la docente, aunque reconoce la importancia de la misma, y se constata que la docente de matemáticas carece de una concepción de liderazgo ya que se limita a señalar que el término liderazgo educativo hace referencia al mejoramiento del proceso educativo. En la siguiente tabla se realiza el análisis de la entrevista.

Tabla 3

Resultados de entrevista

Fecha: miércoles, 24 de febrero de 2021	
Entrevistadoras: Gabriela Rizzo y Elena Romero	Tiempo que ha laborado: 14 años
Entrevistada: Lorena Almeida Briones	
Pregunta 2: ¿Usted ha continuado capacitándose mediante cursos, talleres, seminarios, conferencias u otras vías de preparación? ¿Cuáles han sido los cursos o seminarios más importantes en los que ha participado?	
Interpretación: La docente mencionó que ha participado en un seminario y un taller, estos fueron Progrentis y Qualiplus correspondientemente.	
Pregunta 4: ¿Considera importante que los docentes continúen capacitándose con: cursos, seminarios, talleres u otras vías de superación profesional?	
Interpretación: La docente responde afirmativamente, exponiendo las razones mencionando la importancia de una capacitación continua ya que la misma permitiría el estar alineados con el ministerio y la mejora de la práctica docente en general.	
Pregunta 5: ¿Qué le sugiere el término “liderazgo educativo”? ¿Cómo o mediante qué vía o vías ha obtenido información respecto a este término?	
Interpretación: La docente limita la contestación a una de las dos preguntas formuladas, señalando que el término hace referencia al mejoramiento de los procesos educativos.	
Pregunta 6: ¿Cree que el liderazgo docente es importante dentro de la UEPSLB?	
Interpretación: Se destaca la respuesta de la docente al expresar la importancia del liderazgo, contemplando la misión y visión de la UEPSLB, se enfocan en conseguir docentes de calidad. Agrega la importancia, de que cada miembro del profesorado este en constante capacitación, intentando estar al día con los cambios educativos y así adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al contexto actual.	
Pregunta 8: ¿Considera que usted como docente es una líder dentro de la UEPSLB?	
Interpretación: La docente se auto concibe como líder y añade que este trabajo no es solo de ella, sino que es un trabajo en conjunto, entre la parte administrativa y pedagógica.	
Pregunta 9: ¿Qué característica deben distinguir a un docente para ser considerado como un docente líder en la institución?	



Interpretación: Las características que reconoce son: responsabilidad, compromiso, dominio de la asignatura, experiencia, vinculación con la institución y estudiantes.

Pregunta 10: Según su experiencia y conocimientos ¿Cómo define o pudiera caracterizar la categoría de liderazgo educativo?

Interpretación: La docente lo define: es conseguir destacar de los demás con productos de éxito, es decir con estudiantes destacados en todos los ámbitos.

Pregunta 11: Según las estrategias didácticas o metodologías fundamentalmente que utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura. ¿Qué valoración puede ofrecer acerca de la importancia de esas estrategias en el desenvolvimiento de su función como docente?

Interpretación: Es muy importante para que el estudiante logre obtener captar lo impartido y sea capaz por si solo de desarrollar su conocimiento.

Pregunta 12: ¿Cuáles considera serían sus fortalezas y debilidades como docente del octavo año de EGB?

Interpretación: Fortalezas: responsabilidad, compromiso, empatía con los estudiantes, conocimiento del tema. Debilidades: perfeccionismo, impaciencia.

Pregunta 14: ¿Considera que se puede aprender de una situación de fracaso en el aula? ¿Por qué?

Interpretación: La docente considera que el aprender de situaciones de fracaso permite aprender, corregir y mejorar.

Pregunta 15: ¿Cómo valora usted el cumplimiento de sus funciones como docente? ¿Considera que, en general, tiene disposición e interés en continuar perfeccionando su labor en el cumplimiento de esas funciones?

Interpretación: Considera estar 100% segura del cumplimiento de sus funciones y los requerimientos de la institución y considera que todos los días se puede mejorar.

Pregunta 16: ¿Cómo realizas sus planificaciones de clase? ¿Qué aspectos considera?

Interpretación: El nivel de conocimiento y la situación de los estudiantes del curso, el tiempo de duración de cada parcial, las destrezas a desarrollar.

Pregunta 19: ¿Cómo usted valora su desempeño en lo relativo al desarrollo de la autonomía de sus estudiantes? ¿Considera que ellos muestran avances en ese sentido?

Interpretación: En la actualidad es complicado por la modalidad en la que se está trabajando, la falta de apoyo en casa por parte de los representantes, sin embargo, la mayoría de estudiantes conocen y manejan los temas tratados, si ha existido avances con estudiantes que se tenía que insistir constantemente para que desarrollen las actividades solicitadas.



Pregunta 20: ¿Cómo hace usted para motivar a sus estudiantes? ¿De qué recursos o procedimientos se vale fundamentalmente?

Interpretación: La docente la motivación dentro del aula, emite mensajes en la plataforma reconociendo su progreso, felicitaciones en las reuniones a los representantes de los estudiantes que más se han destacado o que han mejorado.

4.2. Triangulación de datos y discusión de resultados

Al aplicar diferentes instrumentos de recolección de datos se obtiene información de diversas fuentes por lo que la investigación se nutre. Como mencionan Hernández Sampieri et al. (2014): “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (p. 417). La triangulación de datos es precisamente eso, el uso de diversas técnicas e instrumentos de recolección.

En este caso se realizará una triangulación de datos y fuentes de acuerdo a las dimensiones y subdimensiones ya explicadas en la operacionalización del objeto de estudio, con el propósito de contrastar la información obtenida y determinar las convergencias o las contradicciones existentes.

Tabla 4

Triangulación

Dimensiones	Subdimensiones	Instrumentos			
		Diario de campo y Guía de observación	Guía de análisis documental	Encuesta a estudiantes	Entrevista a docente
Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances.	Demostración de cambios cualitativos en cuanto a su desempeño.	Docente cumple con sus funciones.	Documentos cuentan con la información necesaria.	Docente cumple con sus funciones.	Manifiesta cumplir 100% de sus funciones.



	Compromiso y sentido de responsabilidad.	Cumple, pero podría variar estrategias.	Estrategias repetitivas.	Consideran que se preocupa de sus necesidades	Fortalezas: responsabilidad y compromiso. Debilidades: impaciencia.
	Desarrollo curricular y gestión del aprendizaje.	Lo curricular se cumple, pero no se potencia la metacognición.	Metodología en matemáticas se centra en resolver ejercicios.	Una parte está satisfecha, otra siente que debería innovar.	Considera que cumple con sus funciones.
Cumplimientos de las funciones docentes según los criterios de los estándares de desempeño.	Profesionalización pedagógica e investigativa.	N/A	Docente es Ing. y coordinadora de la comisión técnica pedagógica.	N/A	Docente ha participado en 1 taller y 1 seminario.
	Compromiso ético con la formación integral de sus estudiantes.	Docente se muestra interesada en que aprendan los contenidos.	Se menciona el desarrollo de autonomía en los objetivos integradores de subnivel	La mayoría considera que es líder por el interés demostrado.	Docente se auto considera líder.

Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances: en general se puede concluir que la docente cumple efectivamente con sus funciones, pero también se evidencia que hay aspectos en los que podría mejorar.

Cumplimientos de las funciones docentes según los criterios de los estándares de desempeño: en esta dimensión se evidencia un poco más las contradicciones puesto que aunque en los documentos institucionales se menciona que se debe desarrollar la autonomía en los estudiantes durante las

clases pocas veces se observó actividades que posibiliten la metacognición en los estudiantes, además una parte de ellos considera que las estrategias aplicadas en clase son repetitivas por lo que no les producen interés. Otro aspecto a destacar es que el título académico de la docente no es una especialidad pedagógica y ella solo ha participado en un taller y un seminario.

A manera de síntesis: se cumplen con los requisitos curriculares, pero las estrategias que usa no motivan a los estudiantes ni posibilita el pensamiento inferencial o crítico. La docente y los estudiantes consideran que es una líder, pero las autoras coinciden en que esto se debe a que la concepción de liderazgo que se tienen no contempla todos los requerimientos que implica la dirección eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Propuesta de aporte práctico: una concepción para el desarrollo del liderazgo docente

El establecimiento de una concepción para el desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la UEPSLB, como se ha expresado, responde a la necesidad de que la docente de ese año, aunque pudiera transferirse a otros de esa institución, pueda contar con una nueva mirada o punto de vista al asumir el liderazgo que le corresponde desempeñar en su actuación profesional. Sobre la base de ese nuevo punto de vista, respaldado teóricamente, la concepción incluye un apartado metodológico orientado al desarrollo, por parte de la docente, de determinadas actividades orientadas al desarrollo de las competencias profesionales implicadas en el liderazgo y a favorecer que estas se expresen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla con sus estudiantes, entre otras esferas de actuación profesional.

En una aproximación a la definición de concepción vinculada al objeto de estudio de la investigación, se analizan algunos referentes relativos a este tipo de resultado y, seguidamente, se presenta y caracteriza la concepción resultante como contribución a la solución del problema de investigación.

5.1. La concepción como resultado científico. Su definición

Sobre la base de los fundamentos teóricos analizados en el marco teórico, para elaborar una propuesta que contribuya a la solución del problema de investigación, resulta importante llegar a un criterio definitorio de lo que constituye concepción como tipo de resultado científico y, en particular, de concepción para el desarrollo del liderazgo docente. Debe tenerse en cuenta que en la práctica educativa se ha ido extendiendo la presentación de la concepción como tipo de resultado científico.

El resultado científico es una totalidad cognoscitiva, de carácter sistémico, que responde al objetivo general de la investigación. Dicha totalidad puede y debe contener conocimientos más específicos que,

ordenados y jerarquizados, mantienen diferentes relaciones entre sí, aunque cumplan diferentes funciones (describir, explicar, transformar), posean diferente naturaleza, diferentes niveles de abstracción y generalidad, en dependencia de los objetivos específicos de la investigación. (Pino et al., 2010, p. 207)

Este criterio se corresponde con las características que deben tener los resultados de las investigaciones educativas, planteadas por Escalona, E., la que refiere las siguientes, según cita Valle (2010): “es producto de la investigación científica; cumple un objetivo y soluciona uno o varios problemas; se presenta en diferentes formas; y, dado su carácter y naturaleza científica, se usa para describir, explicar, predecir y/o transformar la realidad educativa” (p.12). Para cumplir tales características, todo resultado de investigación educativa debe ser pertinente por su valor, en tanto responda a una necesidad, además de ser novedoso y corresponderse con el objetivo y los requerimientos que le dieron origen. La concepción que se propone se proyecta desde estos criterios, ya que se presenta como una posible alternativa ante el problema práctico detectado como necesidad, por lo que, en correspondencia, procura dar cumplimiento al objetivo de contribuir al desarrollo del liderazgo docente de la profesora que se incluye en el contexto de análisis del presente estudio.

Específicamente, al hacer referencia a la concepción como tipo de resultado, es pertinente asumir qué se entiende, a los efectos del presente trabajo de integración curricular con fines de titulación, por concepción para el desarrollo del liderazgo docente. En este sentido resultó necesario valorar algunas de las definiciones de concepción planteadas en investigaciones anteriores, algunos de ellas mencionadas con antelación en el marco teórico. Algunos investigadores, como Canto (2000); Gayle (2005) y Cobas (2008), entre otros, coinciden en que las concepciones son ideas, conceptos o representaciones de la realidad estrechamente relacionados que, como producto intelectual, se derivan de la creatividad de cada persona.

Por su parte, Pérez y Rojas (2013), consideran la concepción como:

El proceso de toma de posición, selección y ubicación teórico-práctica coherente, para enfrentar el fenómeno objeto de estudio, tomando como exigencias el saber (teoría) y el saber hacer (metodología), ambos como elementos básicos para enrumbar el hecho educativo desde las Ciencias de la Educación. (p. 74)

Al respecto el investigador Valle (2010), reconoce que toda concepción:

Es el conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación, poniendo énfasis y explicando aquellos

elementos trascendentales que sufren cambios, al asumir un nuevo punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio. (p. 130)

Si bien este último autor le confiere a la concepción un enfoque teórico, al analizar diferentes criterios sobre esta categoría, añade el planteamiento siguiente:

Es necesario reconocer que las concepciones no solo deben asumirse en el plano hipotético, sino que deben dar ciertos visos de certidumbre factual. Es así, que en ellas se deben combinar el carácter hipotético representado por el conjunto de fundamentos científicos que explican la realidad del objeto o fenómeno desde un punto de vista histórico, y el carácter operacional, dado por las regularidades generales de ese objeto o fenómeno que permitan trazar ciertas formas de actuar en el futuro. (pp. 124-125)

Es así que este autor, desde otra mirada, también le confiere un carácter teórico-metodológico, al igual que se aprecia en la definición analizada de Pérez y Rojas (2013).

Al asumir el valor que en toda concepción tiene la integración de lo teórico y lo metodológico, al proyectar una propuesta de concepción para el desarrollo del liderazgo docente, resulta necesario valorar la relación existente entre lo teórico y lo metodológico que debe formar parte de dicha concepción, es decir, entre la teoría y el método que favorezca su implementación práctica.

Según Valle (2007):

Una teoría permite explicar los conceptos básicos o categorías, los principios y regularidades que reflejan la realidad que se estudia y establecer las relaciones entre ellos, mientras los métodos o las metodologías tienen la función de dirigir la acción del hombre hacia un objetivo. (p.139)

En correspondencia con las definiciones de concepción planteadas, también se sistematizaron los aportes de autores como Coello, J. L. (2004); Collazo, R. (2004); Ojalvo, V. M. (2004) y Rodríguez, R. (2009), que, a partir de diferentes análisis y contenidos, de una u otra forma le confieren a la concepción un apartado o parte teórica y otra metodológica, en tanto debe constituir un conjunto de ideas, juicios y conceptos, en relación sistémica con orientaciones, sugerencias o procedimientos para favorecer su puesta en práctica.

En el presente trabajo se asume la definición planteada por Valle (2010), pero enriquecida a partir de los criterios de Lemus y Rojas (2009).

Teniendo en cuenta estos referentes, en el presente trabajo se considera que la **concepción para el desarrollo del liderazgo docente**, es el *conjunto de ideas o juicios que, expresados mediante objetivos,*

categorías y principios teóricos acerca del liderazgo docente, conforman un nuevo punto de vista que debe ser asumido e implicar un cambio de actitud que conduzca a su implementación en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante procedimientos metodológicos que se sugieren.

Como se aprecia, la concepción se proyecta hacia la toma de posición de un nuevo punto de vista o idea sobre el liderazgo docente por parte de la profesora, como base para producir un cambio en su práctica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente.

Desde esta definición de concepción para el desarrollo del liderazgo docente, y en correspondencia con los referentes teóricos analizados, las autoras del presente trabajo han podido precisar una posición, que como un nuevo juicio o punto de vista acerca del liderazgo docente y su desarrollo, constituye el núcleo de la concepción. Dicha idea parte de la definición construida a partir de la sistematización de los referentes teóricos consultados. Este **punto de vista de la concepción**, refiere que el liderazgo docente debe constituir un conjunto de competencias profesionales que el docente desarrolla y que se revelan en su desempeño y, en particular en sus modos de actuación, que se orientan hacia una actitud comprometida y responsable, y una actuación hacia el logro de cambios cualitativos en lo relativo a su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demás esferas educativas, a partir de los criterios y funciones relativas al desarrollo curricular y la gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica e investigativa y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

Este punto de vista o juicio debe ser asumido y comprendido por parte de la profesora de octavo año de la UEPSLB para lograr un cambio en su actuación, fundamentalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este juicio, como se explica a continuación, revela determinadas diferencias respecto a cómo realmente se ha concebido el liderazgo institucionalmente y como se manifiesta en la práctica por parte de la profesora, tal como se analizó en los resultados del diagnóstico realizado.

El punto de vista acerca del liderazgo docente integra en sí un conjunto de competencias que se expresan mediante objetivos, categorías y principios teóricos acerca de esta categoría, en estrecha relación con otras estrechamente relacionadas. Estos componentes conforman el enfoque de la concepción que se propone y que ha de sustentarse sobre la base de un conjunto de fundamentos más específicos, de gran valor en la determinación de las categorías y principios que conforman la concepción que se propone.

5.2. Fundamentos específicos de la concepción que se propone

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación y lo referido respecto al punto de vista anterior, se ha considerado que la concepción es de carácter pedagógico, ya que se propone explicar y proyectar

transformaciones en el desarrollo del liderazgo docente, como parte del proceso de formación y desarrollo del desempeño de los profesores, en particular de la docente de los octavos grado de la unidad educativa estudiada.

En correspondencia, los fundamentos específicos de la concepción, que complementan los incluidos en el marco teórico, se basan en la Pedagogía, en relación directa con referentes de otras ciencias educativas.

Epistemológicamente se asume el criterio de poder estudiar el liderazgo, como parte de la realidad, pero como un reflejo subjetivo de ella mediante ideas, juicios y fundamentos teóricos que no son una copia exacta de ella, sino como una aproximación que en la concepción se expresa mediante objetivos, categorías y principios orientados al desarrollo del liderazgo docente.

En lo axiológico, la concepción se orienta al desarrollo de valores éticos implicados en el liderazgo como competencia y deber, como compromiso y sentido de responsabilidad de los docentes, así como a propiciar una mentalidad renovadora en el desempeño docente y en el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la concepción se orienta al mejoramiento del liderazgo sobre la base de un cambio de actitud que conduzca al éxito, la eficiencia, la participación, la solidaridad y la colaboración responsable.

Desde el punto de vista sociológico, la concepción se proyecta el logro de lo establecido en el Currículo Nacional, como síntesis de las actuales exigencias sociales ecuatorianas respecto al proceso educativo contemplando el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, y el desarrollo de los estudiantes, desde una visión científica, humanista y con orientación al desarrollo social. En tanto el liderazgo docente implica un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo una influencia directa en el desarrollo y crecimiento de las instituciones escolares como entidades sociales. El desarrollo del liderazgo docente se concibe como una acción que estratégicamente debe implicar aportes al desarrollo escolar y a la mejora de la calidad educativa y, por tanto, con un determinado impacto social.

Como fundamentos psicológicos, se asume el criterio de que los docentes sean protagonistas de su propia autoperfeccionamiento y, sobre su base, emprender acciones para modificar la actitud respecto al liderazgo, según determinados criterios metodológicos. Para ello resultará necesario su participación consciente y activa en la implementación práctica de transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la concepción asume el desarrollo del liderazgo docente, según la unidad que debe existir entre lo cognitivo y lo afectivo en un proceso de desarrollo que debe ser activo y consciente.

En estrecha relación con estos fundamentos, desde las bases de la Pedagogía, la concepción parte de la comprensión de la complejidad que tiene la realidad educativa, lo que implica la aspiración de lograr una

transformación en el liderazgo de la docente en un contexto específico en el que intervienen numerosos factores.

Desde el punto de vista pedagógico, la concepción tiene en cuenta, además de las dificultades y carencia de la docente, sus potencialidades, sus conocimientos y experiencias. De igual forma, considera la unidad existente entre teoría y práctica con la necesidad de integrar en ese proceso conocimientos, habilidades o procedimientos, valores, actitudes y emociones. Ello debe lograrse mediante un proceso flexible, que resulte significativo y que propicie la reflexión y el intercambio de experiencias.

La concepción, en lo relativo a la concreción práctica mediante procedimientos metodológicos de las ideas, categorías y principios que teóricamente incluye, parte de criterios didácticos orientados hacia que los componentes se expresen adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se consideran los principios didácticos que regulan dicho proceso y que fueron sistematizados por Addines (2005), y enriquecidos a partir de los fundamentos del Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (2017) y los criterios de Pérez Gómez (2012) respecto a nuevas formas de enseñar y aprender.

A partir de esos referentes, se precisan las relaciones existentes entre los componentes didácticos que deben expresar el liderazgo docente en correspondencia con el nuevo punto de vista asumido. En estas relaciones se deberán expresar la unidad entre lo instructivo y lo formativo y desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje y su carácter activo, consciente y significativo.

Debe destacarse que la concepción considera el enfoque sistémico de sus componentes o apartados teórico y metodológico, y la expresión de estos últimos en las sugerencias que incluye la concepción. Ellos constituyen un sistema orientado al propósito de alcanzar el objetivo para el que se propone la concepción. Estos fundamentos, de conjunto con los analizados antes en el marco teórico, constituyen la base de la concepción y fueron premisas importantes para determinar sus componentes y establecer sus relaciones.

5.3. Concepción que se propone: estructura y características para el desarrollo del desarrollo del liderazgo docente

Según la definición de concepción planteada y teniendo en cuenta los fundamentos analizados, a continuación se precisan y sustentan los componentes de la propuesta. Esos componentes son, en el apartado teórico: Objetivo de la concepción, categorías de partida, principios que rigen el proceso de desarrollo del liderazgo docente, caracterización de dicho proceso, y como parte del apartado metodológico, el componente sugerencias metodológicas.

Seguidamente se argumenta cada uno de estos apartados generales de la concepción, así como de sus respectivos componentes estructurales. Para ello debe considerarse que todos estos componentes se derivan y enriquecen a partir del nuevo punto de vista asumido respecto al liderazgo docente expresado anteriormente.

5.3.1. Componente teórico de la concepción

Objetivo de la concepción

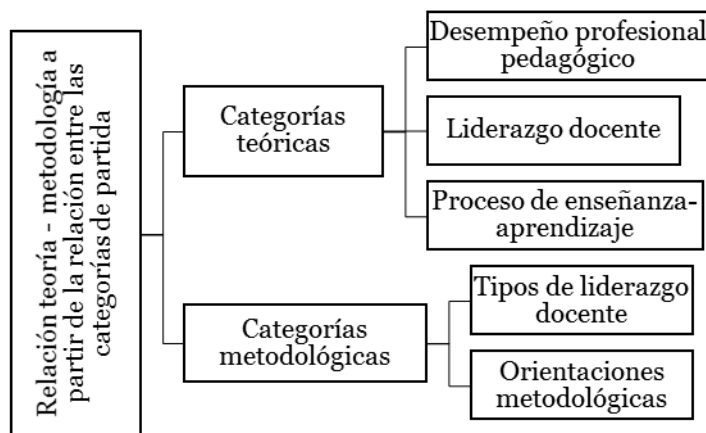
Ofrecer un conjunto de consideraciones teóricas que posibiliten la explicación y caracterización del desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de la UEPSLB, y su posible implementación en la práctica mediante sugerencias metodológicas.

Categorías de partida

Partiendo de la definición de concepción y de su carácter pedagógico, a continuación, se muestra un esquema (ver figura 4) en el que, a partir de la modelación, se representa la relación existente entre teoría – metodología en la concepción para el desarrollo del liderazgo docente que se propone.

Figura 4

Categorías teóricas y metodológicas



Categorías del apartado teórico

Como se aprecia en la figura 4 y, en correspondencia con los análisis realizados en el marco teórico, las categorías teóricas que forman parte de la concepción, por un lado, son las que expresan las interrelaciones entre: **desempeño profesional pedagógico, liderazgo docente y proceso de enseñanza-**

aprendizaje; y por otro, la categoría **características del liderazgo docente**. Teóricamente la categoría liderazgo docente representa el objeto de transformación y, por tanto, es la categoría fundamental que revela las competencias que caracterizan dicho liderazgo en el desempeño profesional pedagógico de la docente, y que se manifiesta durante el desarrollo de esas competencias en su actuación, principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como un importante nexo entre las interrelaciones sistémicas que se establecen entre las categorías antes mencionadas y las categorías del componente metodológico, las autoras también consideran importante incluir como categoría teórica la relativa a las características específicas del liderazgo docente que deben revelarse en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para explicitar el nuevo punto de vista planteado acerca del liderazgo docente, en sus relaciones con las otras categorías teóricas referidas, resulta necesario precisar los criterios que caracterizan el liderazgo docente, su deber ser, según la definición planteada por las autoras y que fue considerada en el proceso de operacionalización. Es fundamental considerar que las características que se proponen a continuación, también como elementos teóricos fundamentales de la concepción, se asuman y consideren como criterios para modificar el sistema de acción que ha de ejercer, en este caso la docente del octavo grado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla, teniendo en cuenta, además, las directrices del Modelo Educativo de la UEPSLB que se aluden en el Proyecto Educativo Institucional (2019) y del Modelo Educativo Nacional Ecuatoriano que se revela en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (2016). Esas características son:

- Disposición al cambio.
- Cumplimiento y compromiso con las funciones que desempeña.
- Sentido de responsabilidad para movilizar cambios positivos.
- Desarrollo de la sistematización, diagnóstico y gestión del currículo en proceso pedagógico.
- Elaboración de planificación, organización de situaciones de aprendizaje que generen la metacognición y el desarrollo de responsabilidad.
- Ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Implementación de recursos tecnológicos y herramientas virtuales.
- Mantener una constante capacitación profesional docente.
- Capacidad para determinar problemas, situaciones o casos en el proceso que dirige.

- Participación en investigaciones educativas, cursos, seminarios u talleres que permitan la superación profesional.
- Desarrollo de una comunicación adecuada, respeto y confianza con sus estudiantes, representantes y miembros de la comunidad educativa.
- Promover el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.
- Atención a los requerimientos individuales y colectivos, según la diversidad y teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico de sus estudiantes.

Debe destacarse que las características referidas no solo pueden ser considerada para la docente de Matemática del octavo grado, sino también para cualquiera de los docentes del mismo grado o adaptadas a otros cursos de la UEPSLB, debido a que parten de categorías generales que pueden contextualizarse según las necesidades específicas de cada curso.

Es válido entonces, referirse a la relación que existe entre el liderazgo y la gestión educativa, que va de la mano con la calidad educativa. Los cambios que se deben implementar desde la gestión docente, centrada en la autonomía, con lo cual se pretende que la docente se implique asumiendo su responsabilidad sobre las repercusiones de su actuar como docente líder del aula. El promover la realización de experiencias compartidas entre los docentes, orientadas al liderazgo docente y el perfeccionamiento en la gestión educativa, pretende integrar los conocimientos aprendidos y reconocer la complejidad del contexto, la diversidad y la incertidumbre. Por ello, se pretende proponer un liderazgo con visión educativa, en donde la docente sea un pilar fundamental en el proceso y esto influya en la mejora de la UE.

Categorías del apartado metodológico

Las categorías teóricas analizadas, metodológicamente se deben implementar según los **tipos de liderazgos docente** más frecuentes y en correspondencia con los roles que debe cumplir la docente para que se manifiesten. Para ello también se incluye la categoría **orientaciones metodológicas**, que conforman una guía de acción para la docente en la implementación de la concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del octavo grado de EGB de la unidad educativa referida.

Al proponer una concepción para el desarrollo del liderazgo docente, se ha tomado en cuenta el enfoque interdisciplinar que tiene el proceso educativo y, en particular, el proceso de enseñanza-aprendizaje; este enfoque es fundamental para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, pero también para que los docentes logren desarrollar la responsabilidad que requiere ese proceso, lo que incluye asumir conscientemente las potencialidades que presenta, así como sus insuficiencias.

En ese quehacer pedagógico de los profesores, al proyectar el desarrollo del liderazgo docente, se debe tener en cuenta que la concepción que se presenta, en el caso de la docente de Matemática del octavo grado, se orienta al desarrollo de su liderazgo pedagógico, es decir, el que se ha de expresar directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, a partir de las manifestaciones de ese tipo de liderazgo, la docente puede incrementar su desarrollo y lograr avances en el resto de los tipos de liderazgos. Como se puede apreciar a continuación, los tipos de liderazgo educativo se centran en diferentes enfoques del quehacer educativo y en los que la docente puede centrar sus esfuerzos para, de acuerdo a las categorías teóricas analizadas, manifieste su liderazgo. Es por ello que en cada uno de estos tipos de liderazgos se precisa el rol que debe cumplir la docente.

- **Liderazgo pedagógico o instruccional:** Bolívar manifiesta que fundamentalmente “se centra en el incremento de los resultados de aprendizaje, involucrándose más en el desarrollo profesional de los docentes y en las tareas relacionadas a la pedagogía. Es decir, su foco se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. (en Freire y Miranda, 2014).
- **Liderazgo transformacional:** “reconocido por ser capaz de transformar fundamentalmente en la organización, (...) expresando altas expectativas del desempeño de sus colaboradores, y proyectando autoconfianza y confianza en su equipo de trabajo para el cumplimiento de metas colectiva” (CEPPE, 2009).
- **Liderazgo distribuido:** implica asumir una posición como director y se caracteriza por ser “un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión en común. Se orienta a fortalecer el liderazgo de personas con cierto liderazgo, ya destacados, incrementando la capacidad de la escuela para resolver sus problemas” (Murillo, 2006).

Esta categoría del apartado metodológico, como se ha expresado, reúne una serie de sugerencias didácticas y metodológicas que incluyen algunas características organizativas, así como procedimientos que pueden contribuir a la implementación del nuevo punto de vista que encierra la presente concepción.

Principios que rigen el proceso de desarrollo del liderazgo docente

Los principios de la propuesta de concepción se orientan a precisar aquellos criterios que direccionen el desarrollo del liderazgo docente por parte de la profesora, por tanto, se orientan al desarrollo de las competencias requeridas y que dan respuesta a caracterizar el desarrollo de la práctica pedagógica del octavo grado de la UEPSLB.

Los principios se valoran como reflejos de las características esenciales del deber ser del desarrollo del liderazgo docente. Permiten comprender, explicar y transformar este proceso de desarrollo y explicar su manifestación en la práctica. Constituyen los elementos de carácter teórico que, por su nivel de generalización, permiten explicar la dirección del proceso de transformación que se aspira lograr con la concepción, en este caso contribuir al desarrollo del liderazgo docente de la profesora. Estos principios son:

- **Enfoque participativo, activo y reflexivo de la docente:** Se asume el criterio de que, para poder desarrollar el liderazgo docente, la profesora debe asumir una actitud activa, participativa y reflexiva en el propio proceso de mejoramiento de sus competencias profesionales, en particular, las que directamente expresan el liderazgo. La docente debe ser consciente y reflexionar acerca del proceso de desarrollo de su propio liderazgo, creando condiciones para su autorregulación crítica permanente y su autonomía profesional.
- **Carácter sistémico e integrador de todo el proceso:** Se expresa en la articulación racional de los elementos que conforman la concepción, así como de los procesos, actividades e influencias que tienen lugar en el desarrollo del liderazgo de la docente, en todos los momentos y espacios en que transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros espacios y contextos de su actuación profesional en la institución.
- **Unidad de lo educativo, lo instructivo y lo desarrollador:** El desarrollo del liderazgo docente implica una estrecha armonía entre lo instructivo, lo valorativo y lo actitudinal, como base para el desarrollo de las competencias profesionales que caracterizan el liderazgo. Ello implica la necesaria comprensión de la idea o punto de partida que acerca del liderazgo y su desarrollo y todo lo que desde el punto de vista cognitivo ello implica, en estrecha relación con lo formativo, lo educativo en sí, sobre la base de valores y motivaciones profesionales que generen actitudes positivas respecto a su desempeño profesional, todo ello con un efecto desarrollador, con disposición al cambio y un mayor compromiso, por parte de la docente, con las funciones que desempeña, la unidad educativa y sus estudiantes.
- **Vinculación de la teoría con la práctica:** Cada proceso formativo, como el implicado en el desarrollo del liderazgo docente, implica la asimilación de conocimientos, categorías, principios, los que, en la concepción, como se ha expresado conforman el apartado teórico, pero también su aplicación consciente en la práctica educativa, de acuerdo a las particularidades del contexto institucional y de sus estudiantes. Se debe lograr que la docente interiorice que para cumplir exitosamente sus funciones debe

partir no sólo de dominar los conocimientos teóricos y saberlos aplicar en la realidad de la vida escolar, sino también captar de forma vivencial la realidad práctica de la institución y de su curso, a partir de la reflexión y problematización permanentes sobre ellas, como bases para perfeccionar sus competencias profesionales y su propia actividad.

- **Carácter flexible:** Se expresa en que los componentes y relaciones planteados en la presente concepción pueden adecuarse y graduarse de acuerdo a las posibilidades y condiciones. Las condiciones actuales de virtualidad y los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden favorecer o limitar la aplicación de la concepción. La concepción contempla la posibilidad de modificaciones, la incorporación de iniciativas, de acuerdo con las particularidades de cada grupo y del contexto de actuación de la docente.

Caracterización del desarrollo del liderazgo docente

En correspondencia con los componentes teóricos referidos hasta aquí, la caracterización del desarrollo del liderazgo docente, por parte de la profesora de los octavos años de la UEPSLB, debe explicitar aquellos aspectos que requieren ser cambiados mediante la nueva concepción; es decir, los elementos que han de modificarse para lograr lo que constituye el deber ser de dicho proceso.

De acuerdo con ello, la caracterización del objeto de estudio, si bien se refirió como parte del marco teórico de este trabajo, es oportuno ratificar que parte de la consideración de los aspectos esenciales planteados en el nuevo punto de vista de la concepción, ya que expresan las transformaciones fundamentales que deben darse en la práctica vigente, según el alcance de las categorías teóricas referidas y la orientación de los principios. Estos aspectos se convierten en guías para la actuación en la implementación de la concepción pedagógica, al referir las características que expresan cómo debe proceder la docente para desarrollar su liderazgo docente. Estas características son las siguientes:

- El desarrollo del liderazgo docente de la docente de Matemáticas se debe basar en el punto de vista o idea a asumir, de que el liderazgo es el conjunto de competencias profesionales que el docente desarrolla y que se revelan en su desempeño y, en particular en sus modos de actuación, que se orientan hacia una actitud comprometida y responsable, y una actuación hacia el logro de cambios cualitativos en lo relativo a su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demás esferas educativas, a partir de los criterios y funciones relativas al desarrollo curricular y gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica e investigativa y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.

- Lo antes referido implica que, a partir de los objetivos, categorías y principios de la concepción se puedan generar cambios con el propósito de inspirar, motivar y comunicar a otros, sobre el compromiso hacia una mejor calidad educativa, la reducción de conflictos, cambios de actitud que fomenten en la práctica el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello ha de expresarse en un adecuado nivel de orientación, el desarrollo de innovaciones didácticas y la conducción de sus estudiantes hacia el logro de metas, resultados individuales y comunes.
- Como resultado de esta nueva toma de posición respecto al liderazgo docente, la profesora debe, sobre la base de las sugerencias metodológicas que se ofrecen a continuación, demostrar cambios cualitativos en cuanto su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular en lo relativo al desarrollo curricular, la gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica y su compromiso ético con la formación integral de sus estudiantes.
- Para ello debe tener en cuenta el sistema teórico que comprende el nuevo punto de vista, como núcleo central de la concepción, y que se expresa mediante el objetivo, las categorías y los principios que conforman su componente teórico, el que se procura implementar mediante orientaciones metodológicas.

Las actividades y proyecciones respecto al liderazgo que se proponen desde la concepción deben adecuarse para lograr total correspondencia con las exigencias institucionales, con las nuevas exigencias que surjan de la educación en condiciones de virtualidad y otras que puedan generarse por parte del Ministerio de Educación.

5.3.2. Apartado metodológico de la concepción

Como se ha planteado, este apartado comprende un solo componente, consistente en un conjunto de sugerencias o procederes a considerar por parte de la docente en la implementación de la concepción. Las sugerencias derivadas de los análisis realizados por parte de las autoras, son las siguientes:

Al expresar el desarrollo gradual de las competencias implicadas en el liderazgo docente, en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben considerar, además de las características del liderazgo planteadas antes, que las formas y actividades que desarrolle la profesora contemplen una adecuada planificación, de ser posible, a partir de una proyección a corto, mediano y largo plazos, según las prioridades inmediatas que establezca, así como de las necesidades y potencialidades de sus estudiantes. En este sentido se deberá tener en cuenta las sugerencias metodológicas siguientes:

- En la estructuración de todas las actividades e influencias docentes, la profesora debe prestar especial atención al carácter sistémico-organizacional de los conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones, en su vínculo directo con el contexto de los estudiantes y de la unidad educativa. Estas actividades y toda la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje debe proyectarse hacia la solución de las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, al reforzamiento de las destrezas con criterio de desempeño previstas curricularmente, en este caso de la asignatura Matemática.
- En todo el proceso se debe asegurar el predominio de espacios diversos de participación activa y reflexiva de los estudiantes que atiende, que se orienten a la solución de sus limitaciones e insuficiencias, al mismo tiempo que estimulan, a partir de determinadas ayudas, su desarrollo creciente. En general, deberán predominar formas y alternativas activas, reflexivas y desarrolladoras de enseñanza-aprendizaje, lo que implica que el proceso de enseñanza aprendizaje se organice hacia la búsqueda activa y constructiva de conocimientos y sus significados.
- En su desempeño profesional pedagógico, el liderazgo de la docente debe expresarse mediante procedimientos didácticos que aseguren la integración armónica de conocimientos, habilidades y valores, adecuadamente contextualizados, desde enfoques interdisciplinarios, de acuerdo con las particularidades de los estudiantes. Algunos de los procedimientos didácticos que se podrían implementar serían: la comprensión de problemas relacionado con la vida de los estudiantes o los acontecimientos actuales, búsqueda de estrategias, representaciones con uso de material virtual o elaborado en casa, formalización, generar espacios de reflexión donde los estudiantes puedan debatir sus perspectivas, transferencia de la información entre compañeros y a otros cursos, entre otras.
- Guiar a los estudiantes hacia el alcance de los objetivos de estudio, motivándolos a actuar, conservando la constancia. Desarrollar en los estudiantes el interés por el aprendizaje y fomentar el autoaprendizaje. Incluir en el proceso a los representantes para que estas actividades de motivación se desarrollen tanto en el aula y fuera de ella, para así intentar de los estudiantes mantengan su motivación.
- Incentivar la creación de concepciones y el progreso de los procesos lógicos de pensamiento, a partir de la construcción de nueva información y se desarrolla la posibilidad de solucionar problemas. Presentar la información del Currículo de manera que los estudiantes se interesen por aprender más, esto puede implementarse a partir del uso de recursos virtuales (Kahoot, Geogebra, Geometría

Dinámica, Matha Papa, etc.) o no virtuales (Ábacos, juego geométrico, graficas, etc.) que generen curiosidad en los estudiantes.

- Se ha de potenciar el desarrollo de actividades que impliquen el fortalecimiento de valores y el desarrollo de una conducta cívica de acuerdo con los requerimientos del Mineduc, considerando la significación de los valores morales.
- Enlazar los contenidos de aprendizaje con la realidad social e incitar la criticidad en los estudiantes.
- Se ha de potenciar el empleo de las TIC y la interacción entre los estudiantes y sus profesores en entornos virtuales. En las actuales condiciones, la implementación de la presente concepción presupone el desarrollo de competencias en el uso de herramientas y recursos que aseguren las actividades de enseñanza y de aprendizaje que sean productivas y desarrolladoras para los estudiantes. Los recursos virtuales son amplios en la actualidad y de carácter interdisciplinario, debido a que producen conocimientos a la vez que se implementan diferentes áreas del estudio para poder utilizarlo como son el análisis de información, programación, mejoran la comunicación y promueven en desarrollo de la formación propia y general.

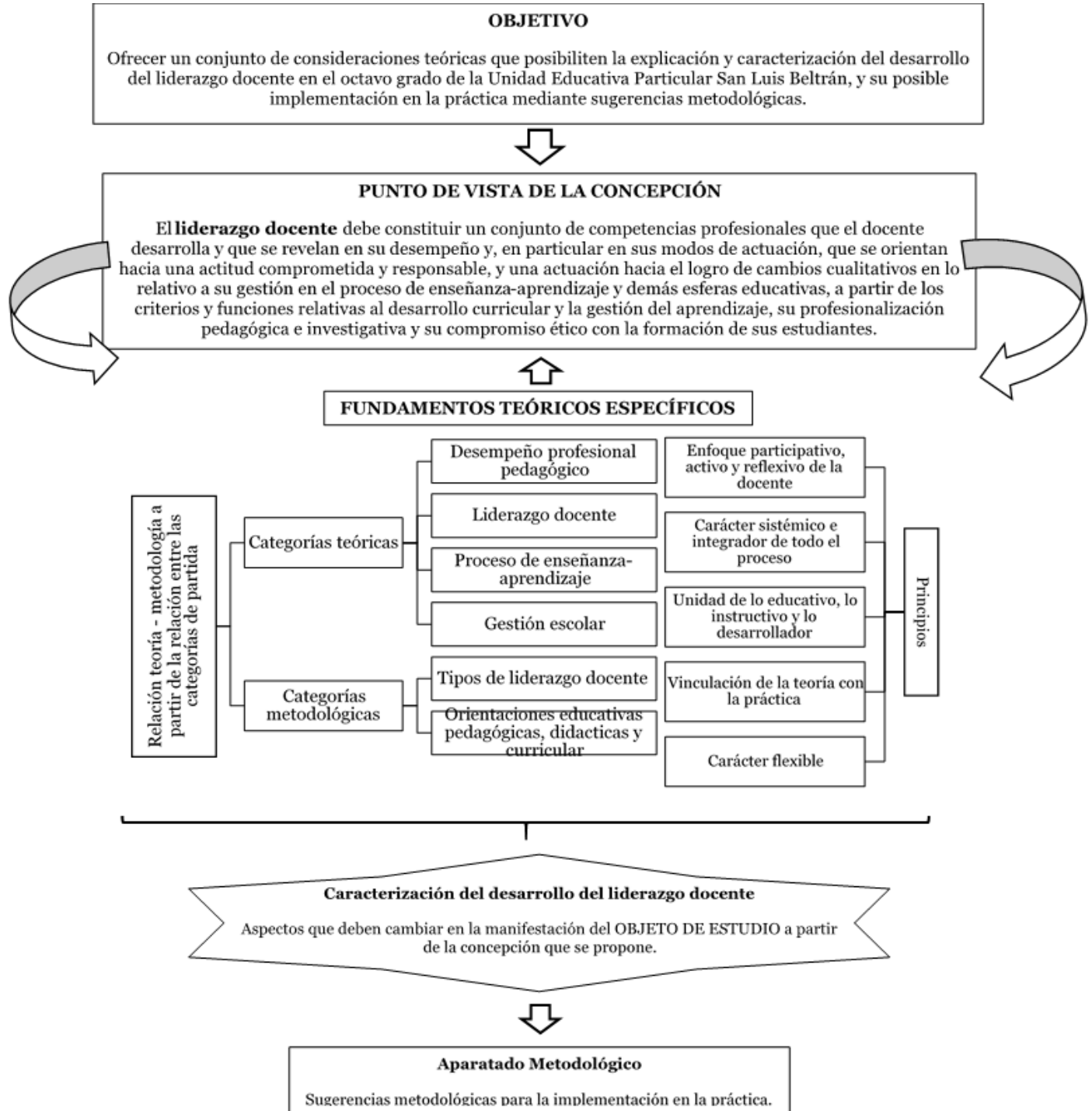
Los cambios en los modos de actuación profesional que se manifiesten, como resultado del desarrollo del liderazgo docente, han de potenciar el desarrollo de intereses, motivos y asegurar una actuación práctica de calidad, flexible, autónoma y responsable. En este sentido, se debe tener en cuenta los criterios y características del liderazgo que se precisaron en la operacionalización de esta categoría para asegurar que la docente asuma responsablemente el rol y funciones que le corresponden y que su actuación se oriente a liderar el proceso educativo. Este rol se orienta desde las funciones que se desprenden de las características del liderazgo antes planteadas.

En correspondencia con lo referido al método de modelación, en el apartado metodológico del trabajo, a partir de la caracterización de la concepción propuesta realizada, seguidamente, en la Figura 2, se representa la concepción propuesta para el desarrollo del liderazgo docente. Como se puede apreciar se representa la estructura de la concepción y las relaciones esenciales que revelan su intención de contribuir al desarrollo de las competencias que el liderazgo docente implica, en el caso de la profesora de Matemática del octavo grado de la UEPSLB.



Figura 5

Representación gráfica de la propuesta.



5.4. Valoración de la propuesta

La valoración de la propuesta que se enmarca a continuación, se relaciona con el cumplimiento del último objetivo específico del presente trabajo de titulación. La técnica que se emplea se denomina *juicio de expertos*, dado que permite valorar la factibilidad y comprobar la confiabilidad de la investigación. Cabero y Llorente (2013) expresan que “el juicio de experto consiste, básicamente, en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p. 14). Finalmente, Robles y Rojas (2015) enfatizan en que tanto la validez como la fiabilidad son ambos juicios de eficacia que avalan la herramienta para ser utilizar en la investigación.

Siguiendo la misma línea, el juicio de expertos es una técnica de validación y verificación de una investigación, la misma que cumple con una serie de ventajas considerada por Cabero y Llorente (2013) como:

La teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio, para lo cual es necesario poder contar con diferentes tipos de expertos (p.14).

Contemplando lo anterior, se asume que el desarrollo de la propuesta se relaciona directamente con el contexto educativo y su posible incidencia, mientras tanto, la factibilidad y pertinencia de la concepción responde al conjunto de competencia profesionales que debe desarrollar un docente líder, con la finalidad de ofrecer una solución ante la problemática detectada.

Una vez plasmados los criterios a valorar, se seleccionan los expertos que serán la fuente de información cuya experiencia profesional docente se caracterice por tener experiencia en el liderazgo educativo o docente. Se optó por escoger a seis docentes de la UNAE, como antes se menciona, con experiencia en liderazgo educativo o docente, que enriquezcan la propuesta con sus aportaciones. Seguidamente, la modalidad de evaluación fue de carácter individual por parte de los expertos, a partir, de una encuesta enviada virtualmente que cada uno debía responder por sí solo.

Para la valoración de la propuesta, las autoras elaboraron una encuesta virtual (ver Anexo 6). Se aplicó el cuestionario al juicio de los expertos basada en el análisis de la propuesta para que estos hicieran una valoración sobre los criterios que se les solicitaron analizar. Referente a los criterios, se le invitó a cada uno a

evaluar de manera cualitativa, dependiendo del nivel de importancia sobre el objetivo de la propuesta, contemplando la factibilidad y la precisión de la propuesta desde su definición, concepción, caracterización y sugerencias. Los criterios a considerar fueron los siguientes:

- **Fundamentación conceptual que se propone:** La propuesta se fundamenta desde el conjunto de competencias profesionales que comprende el desarrollo del liderazgo docente.
- **Componente teórico de la concepción:** Se distingue el desarrollo de los componentes que son partes del apartado teórico: Objetivo de la concepción, categorías de partida, principios que rigen el proceso de desarrollo del liderazgo docente, caracterización de dicho proceso, y como apartado metodológico el componente sugerencias metodológicas.
- **Categorías de partida:** Se representa la relación existente entre las categorías teóricas de partida y las del apartado metodológico, 1.-categoría de liderazgo docente y su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 2.-categoría necesaria para la explicación del apartado metodológico.
- **Apartado metodológico de la concepción:** Las sugerencias metodológicas que se proponen contribuyen al desarrollo del liderazgo docente.
- **Observaciones generales:** El experto puede mencionar algún criterio que no se ha tomado en cuenta o realizar alguna otra observación.

La valoración de los criterios antes mencionados, se presentan a partir de la escala de medición de Likert debido a que “se considera fácil de elaborar; además, permite lograr altos niveles de confiabilidad y requiere pocos ítems” (Aristizábal et al, 2005, p.19). En consecuencia, se determina cinco ítems acompañados cada uno de su descripción y valor:

Totalmente de acuerdo: El valor que se le da es el 5 por ser el número mayor, el experto considera que la propuesta cumple con el criterio expuesto de forma factible y pertinente.

Muy de acuerdo: El valor numérico es el 4, el experto considera que la propuesta cumple con el criterio expuesto de forma adecuada

Neutral: El valor numérico es el 3, el experto considera que la propuesta se encuentra en un punto medio en el que cumple y a la vez no cumple con el criterio expuesto.

Poco de acuerdo: El valor numérico es el 2, el experto considera que la propuesta no cumple con el criterio expuesto, no obstante, contempla la posibilidad de mejorar la propuesta.



Nada de acuerdo: El valor numérico es el 1, el experto considera que la propuesta no cumple con el criterio expuesto y es necesario que se reconstruya la propuesta en base a las observaciones.

5.4.1. Resultados de la valoración

Con base a lo antes mencionado sobre los criterios que se consideraron para la valoración de la propuesta, se seleccionaron a seis expertos para la valoración. Todos los docentes expertos pertenecen a la comunidad UNAE y cuentan con una amplia trayectoria en el ámbito educativo. La siguiente tabla muestra los datos informativos generales de los expertos con relación al liderazgo educativo, docente y la gestión educativa.

Tabla 5

Datos informativos de los expertos respecto al liderazgo educativo y a la gestión escolar.

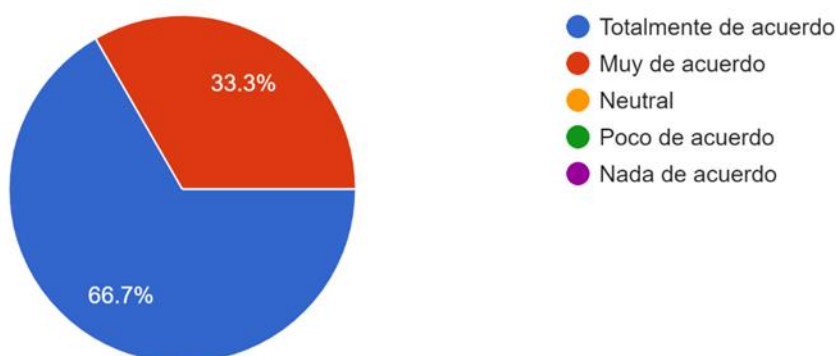
Expertos	Especifique su formación profesional pedagógica.	Título de formación académica relacionado al liderazgo educativo o docente.	Experiencia respecto al liderazgo educativo o docente.
Experto 1	Formación en el área de la literatura y su didáctica, la escritura académica y su didáctica, así como la edición de textos.	Máster en Estudios Literarios PhD en Filosofía y Letras Hispanoamericanas.	Jefe del área de Lengua y Literatura en la UE en Manta (2012-2014). Parte del equipo de dirección de la Práctica Preprofesional desde el 2017 de la UNAE. Dirigió la carrera de Educación Básica de agosto de 2018 a enero de 2021.
Experta 2	Licenciada en Ciencias de la educación mención en educación básica.	Máster Universitario en Formación de profesores de secundaria de la República del Ecuador especialidad en Geografía e Historia.	5 años de gestión educativa
Experta 3	Investigadora en Ciencias de la educación especializada en Formación docente y Gestión escolar.	PhD en Ciencias de la Educación.	Trabajó durante 30 años en programas de intervención escolar y mejoramiento de la Gestión del aula y de la escuela.
Experta 4	Formación en el área de Ciencias Pedagógicas, Investigación	PhD en Ciencias Pedagógicas.	De los 33 años de experiencia, 15 en Gestión educativa y por ende la



	educativa, Gestión educacional.		necesidad de liderazgo educativo.
Experto 5	Formación en Ciencias de la educación como docente.	Doctor en Educación.	28 años de gestión educativa.
Experta 6	Formación en Ciencias de la educación en la Universidad de Salamanca.	Doctora en Educación.	20 años de gestión educativa.

Figura 6

Fundamentación conceptual que se propone.

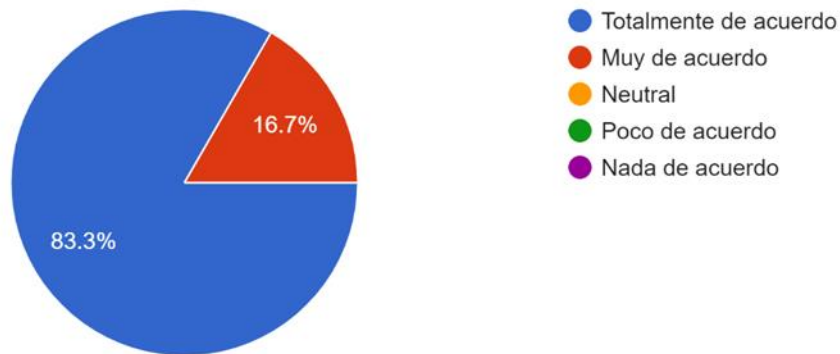


En lo referente a la *Fundamentación conceptual que se propone*, como se evidencia en la figura 6, cuatro de los seis expertos consultados estuvieron totalmente de acuerdo y los otros dos concuerdan aludiendo observaciones para mejorar la fundamentación. Las observaciones de los expertos indican, por una parte, que es importante revisar el concepto de liderazgo docente que aparece en el trascurso de la propuesta para que no exista redundancia permitiendo así un mejor análisis de la propuesta, por otra parte, se sugiere afianzar la participación desde la dimensión cultural como eje del liderazgo docente. Sin embargo, la propuesta enfatiza en la definición y concepción del liderazgo docente desde un análisis a profundidad desde lo teórico. Considerando lo señalado en cuanto la participación cultural, la propuesta permite que este eje sea adaptable dependiendo de la realidad.



Figura 7

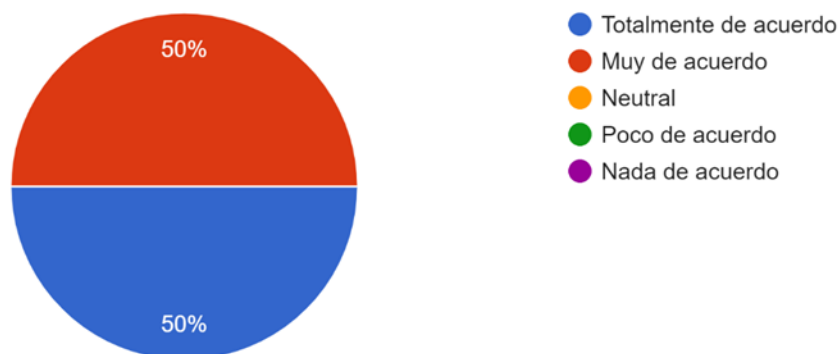
Componente teórico de la concepción.



En el criterio correspondiente al *Componente teórico de la concepción*, cinco de los seis expertos estuvieron totalmente de acuerdo, mientras que dos de ellos aluden que se cumple de forma efectiva con el criterio. Una de las expertas manifiesta una observación, que expresa estar de acuerdo con el criterio, al mencionar que “Se identifica con claridad los elementos teóricos en estrecha relación con lo que se propone y caben en la práctica del liderazgo docente. Es evidente la secuencia que orienta el trabajo a proponer o las recomendaciones a dar a la docente” (ver anexo 7).

Figura 8

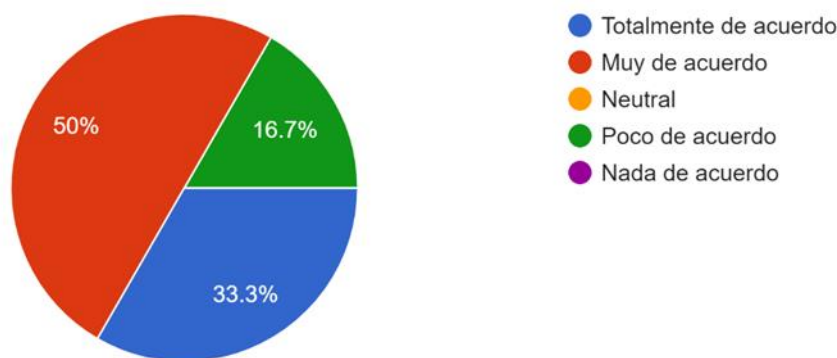
Categorías de partida.



El criterio Categoría de partida de la propuesta de acuerdo a lo que manifiestan los expertos están de acuerdo (Figura 8), tres de los expertos destacan observaciones sobre el “Profundizar el desarrollo del liderazgo docente en materia pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa”, otro de ellos sugiere el ampliar las categorías que se consideran y el último nos comenta que “Las dos categorías planteadas tienen un enfoque teórico práctico (...). La relación planteada es clara y prevé los resultados de su aplicación” (Ver Anexo 7). En relación con estas sugerencias, en la propuesta se profundiza sobre el liderazgo en materia pedagógica mientras que la otra sugerencia acerca de incrementar renombrar y ampliar categoría se realiza para una mejor comprensión de la propuesta.

Figura 9

Apartado metodológico de la concepción.



En relación con el criterio *Apartado metodológico de la concepción*, dos de los expertos concuerdan totalmente con el criterio, tres de ellos están muy de acuerdo y uno de ellos está poco de acuerdo (Figura 9), las observaciones de estos expertos, por un lado, manifiestan que se debe tener en cuenta la relación con “los elementos de la concepción con los estándares de calidad”. Por otro lado, sugieren que se profundice sobre los lineamientos metodológicos y se orienten acciones concretas que guíen a la docente en su actuar profesional (Ver Anexo 7). Considerando lo sugerido por los expertos se profundiza en la propuesta la parte metodológico-práctica para que esta pueda ser implementada con éxito y contribuya a la mejora del liderazgo de la docente del octavo grado de UEPSLB.

Como resultado, la valoración por expertos realizada a la propuesta permitió determinar la factibilidad y pertinencia en la nueva concepción del desarrollo del liderazgo y su posible incidencia en el proceso educativo de los escolares del octavo grado de EGB de la UEPSLB. Se debe destacar, que las observaciones realizadas por



el grupo de expertos consultados, se tomaron en cuenta para mejorar la propuesta y así poder lograr una mejora en el desarrollo del liderazgo docente.

6. Conclusiones

En relación con todo lo expuesto en el presente trabajo de integración curricular, de acuerdo a las tareas investigativas desarrolladas y en correspondencia de los objetivos de la investigación, las autoras llegan a las conclusiones siguientes.

- El liderazgo docente es un elemento fundamental de la mejora en la educación, ligado directamente con la calidad educativa, un término cada vez ha ido tomando mayor protagonismo en el proceso educativo. Como se evidencia a lo largo del presente trabajo, la influencia del desarrollo del liderazgo en la docente se relaciona con la transformación educativa, por consiguiente, con una mayor implicación y participación en la mejora del Sistema Educativo Ecuatoriano.
- La revisión y sistematización de referentes teóricos respecto al liderazgo educativo y docente, permitió identificar los conceptos fundamentales y se evidenció su validez, importancia y características relacionadas con el desempeño profesional pedagógico y las competencias que permiten su expresión mediante los modos de actuación profesional, pero también dejó en evidencia el poco material existente sobre el tema a nivel nacional.
- Como resultado de la sistematización referida, a los efectos del presente trabajo se plantea que el liderazgo docente es el conjunto de competencias profesionales que el docente desarrolla y que se revelan en su desempeño y, en particular en sus modos de actuación, que se orientan hacia una actitud comprometida y responsable, y una actuación hacia el logro de cambios cualitativos en lo relativo a su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y demás esferas educativas, a partir de los criterios y funciones relativas al desarrollo curricular y gestión del aprendizaje, su profesionalización pedagógica e investigativa y su compromiso ético con la formación de sus estudiantes.
- A partir de la observación participante y la implementación de instrumentos de análisis se constató que el liderazgo influenciado por la docente del octavo grado era deficiente y que esto repercutía negativamente en el proceso educativo desarrollado con sus estudiantes, por lo que se propuso una nueva concepción, de carácter pedagógico y unidades teórica y metodológica, para la mejora del liderazgo docente. También fue manifiesto, en las respuestas obtenidas de la docente y los estudiantes, que la mayoría considera que liderar se limita a dirigir o dar órdenes, y por ese motivo no consideran la existencia de la problemática.
- El determinar las características y particularidades de una nueva concepción que contribuya al desarrollo del liderazgo docente con incidencia en el proceso educativo del octavo grado de EGB de la UEPSLB, permitió desarrollar una propuesta con fines influyentes, que contemple el desempeño



profesional docente, los principios del proceso de desarrollo del liderazgo y sus caracteres de desarrollo. En este sentido se consideró a la concepción para el desarrollo del liderazgo docente como el conjunto de ideas o juicios que, expresados mediante objetivos, categorías y principios teóricos acerca del liderazgo docente, conforman un nuevo punto de vista que debe ser asumido e implicar un cambio de actitud que conduzca a su implementación en la práctica del proceso educativo mediante procedimientos metodológicos que se sugieren.

- La valoración de la propuesta mediante el criterio de expertos, permitió determinar la factibilidad, así como su pertinencia en el ámbito educativo para el que se propone. Es importante mencionar que el valorar la propuesta por expertos, permitió que mejorara pues se tomaron en cuenta las observaciones, recomendaciones y sugerencias realizadas, para su posible aplicación tanto en el octavo grado como en cualquier otro curso de la UE o incluso podrían adaptarse a otras instituciones educativas con situaciones similares a las aquí expuestas.



7. Recomendaciones

A la Unidad educativa:

- Mantener los documentos institucionales actualizados, organizados y en diferentes formatos (físico y digital) para evitar inconvenientes puesto que esta es una de las obligaciones principales de cualquier institución educativa ya sea fiscal, particular o fiscomisional.
- Al ser una institución particular, poseen oportunidades y recursos que otras instituciones ni siquiera podrían llegar a soñar, podrían aprovecharlas para fortalecer las capacidades de los docentes u otros integrantes de la institución.

A los docentes:

- La carrera docente, al igual que cualquier profesión que trate directamente con seres humanos, está en constante evolución por lo que es imprescindible poseer espíritu investigativo e iniciativa para posibilitar cambios positivos que atiendan a la diversidad de la comunidad estudiantil.

A los investigadores:

- En Ecuador la información referente a liderazgo educativo se centra principalmente en los administrativos o autoridades, dejando a los docentes y/u otros miembros de la comunidad educativa de lado, anímese a continuar profundizando en el tema de investigación relativo al liderazgo docente, para lo que se pudiera ampliar la muestra de docentes y estudiantes o podría hacer lo posible por implementar la propuesta mediante las acciones que correspondan por parte de las autoras, en esta institución educativa u otras del sistema de Educación general Básica.

8. Referencias

- Acuerdo Ministerial 0482. Ministerio de Educación de la República del Ecuador, 28 de noviembre de 2012.
- Addine, Fátima., y Miranda, T. (2003). Caracterización del modo de actuación del profesional de la educación. *Revista Varona* [revista en Internet], 36-37.
- Addines F, et al. (2005). *Didáctica teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Education.
- Albán, A. L. (2019). Análisis documental a nivel nacional de tesis de grado y revistas académicas publicadas respecto al liderazgo educativo en el Ecuador entre los años 2010- 2018. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/23556>
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 98. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Añorga Morales, J. (1997). *Paradigma educativo alternativo*. Educación Avanzada. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., Rodríguez, A. y Soler, J. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar ii*. (1.^a ed.). Unión de Editoriales Universitarias Españolas.
- Aristizábal, C., Ospina, B., Ramírez, M. y Sandoval, J. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. Antioquia, 2003. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1). 14-29.
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Asamblea Nacional de Ecuador. (2015). *Ley orgánica de educación intercultural*. Ministerio de educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Bernal Martínez de Soria, A., e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: Objetivo básico de la gestión educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 67, 55-70. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>



- Bernardi, R. (2002). La investigación empírica sistemática: qué método para cuáles preguntas. *Trabajo presentado en las Jornadas abiertas sobre investigación: actualizaciones en psicoanálisis y psicoterapia psicoanalítica da Asociación Psicoanalítica Del Uruguay (29 e 30/04/2005)*. Disponible en: http://www.apuruguay.org/trabajos/tr_003.doc.
- Bizquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (La muralla). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826>
- Bolívar, A. (2012, citado en García. 2012, p. 1-3). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 10(3), 1-3. <http://www.rinace.net/reice/>
- Bonilla, E. y Rodríguez P. (1997) *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. p.77
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. del C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2). https://www.researchgate.net/profile/Julio-Ponce/publication/272686564_Reingenier%27ia_de_una_Ontolog%27ia_de_Estilos_de_Aprendizaje_para_la_Creacion_de_Objeto_de_Aprendizaje/links/5643a8a308ae9f9c13e05f3a/Reingenieria-de-una-Ontologia-de-Estilos-de-Aprendizaje-para-la-Creacion-de-Objetos-de-Aprendizaje.pdf#page=13
- Canto C. (2000). Concepción teórica acerca de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas de la Educación Física de la Educación General Politécnica y Laboral. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Canto C. (2000). Concepción teórica acerca de los niveles de manifestación de las habilidades motrices deportivas de la Educación Física de la Educación General Politécnica y Laboral. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas]. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como->



tecnicainvestigacion--

13047738#:~:text=De%20esta%20definici%C3%B3n%20podemos%20concluir,los%20sujetos%20objeto%20de%20estudio.

- Castillo Castillo, D. C., Orbe Guaraca, M. P., Ordoñez Espinoza, C. G., y Ordoñez Laso, A. L. del R. (2020). Liderazgo directivo y desempeño docente: Abordaje desde el ámbito legal ecuatoriano. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7472736>
- Castillo, M. E. (2001). *La formación del modo de actuación profesional del profesor de Historia: Una propuesta metodológica desde la enseñanza de la Historia de Cuba* (Doctoral dissertation, Tesis en opción al grado científico de Doctora en ciencias pedagógicas. Cuba).
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2005). *La modelación en el proceso de investigación científica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cerna Vega, C. V. (2012). Conocimiento profesional y actuación docente del profesor innovador en el contexto sociocultural. *In Crescendo*, 3(2), 247-256.
- Chirino Ramos, M. V. (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. *Instituto superior pedagógico Enrique José Varona, La Habana*.
- DeWalt, K. M., y DeWalt, B. R. (2002). Informal interviewing in participant observation. *Participant observation: A guide for fieldworkers*, 120-140.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013) Metodología de investigación en educación médica. La entrevista, recurso flexible y dinámica. *Editorial Medica* 2(7). pp. 162-167
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a

[_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf](#)

- Fontaines-Ruiz, T. (2012). "Metodología de la investigación." *Caracas, Venezuela: Júpiter Editores CA.*
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: El liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. *Avances de investigación, 17.* <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Gala Valiente, M. A. (1999). Modos de actuación: una reflexión para el debate. *Instituto Técnico Militar.*
- García Ramis, L. (1996). *Los retos del cambio educativo.* Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- García Ramis, L., Valle Lima, A., y Ferrer López, M. Á. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad* (Lázaro J. Mora Llanos). Editorial pueblo y educación. [https://www.ecured.cu/Autoperfeccionamiento docente y creatividad](https://www.ecured.cu/Autoperfeccionamiento_docente_y_creatividad)
- Gómez, M. J. A., y Jose, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas.* McGraw-Hill.
- González González, M. T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Revista padres y maestros, 370,* 6–11. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.001>
- Guerra Pando, J. A., Coste Reyes, J., y Carmona Concepción, J. A. (2016). Los modos de actuación profesional: necesidad y reto en el proceso formativo de la carrera de Estomatología. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 20(1),* 0-0.
- Hallinger, P. (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional y transformational leadership.* Cambridge Journal of Education, 33(3), 329-51.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). Capítulo 8 Selección de la Muestra. En *Metodología de la investigación* (pp. 170–194). McGraw-Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Icaza, K. R. (2012). Gestión académica y liderazgo en los docentes del centro de educación General Básica “13 de abril” del Cantón Ventanas. Diseño de un sistema de capacitación en liderazgo docente (Tesis de Maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil. Repositorio UG.

- Instituto nacional de evaluación educativa. (2017). *Modelo de evaluación docente*. http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/04/MED_librodigital_20170424.pdf
- ISPEJV. (2004). *Modelo único del profesional de la educación*. La Habana, Cuba: Centro de Estudios de la Educación.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Coffin, G. (1995). Preparing School leaders: What Works? [Preparando líderes escolares: ¿Para qué?] *Connections!*, 3(3), 1-8. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED384963>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- Lopera Vélez, A. (2011). *Metodología de la investigación* [Diapositiva PowerPoint]. Medellín: EAFIT. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/133374/mod_resource/content/0/MODULO_1/2._METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION.pdf
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE: Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120108.pdf>
- Mena Manrique, A., y Méndez Pineda, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa: aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie4932094>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Estándares de calidad educativa Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Editorial Medios Públicos EP. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Instructivo para el operativo de evaluación de desempeño del docente y directivo institucional*. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/Instructivo_Evaluacion2.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ministerio de educación de Ecuador. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>



- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). El perfil del bachiller ecuatoriano: Desde la educación hacia la sociedad. *Editorial Medios Públicos EP*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/perfil-del-bachiller.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Estándares de Gestión Escolar, Desempeño Profesional Directivo y Desempeño Profesional Docente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Estandares de Gestion Escolar y Desempeno Profesional.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa, gestión escolar, desempeño profesional directivo y desempeño profesional docente. *Editorial Medios Públicos EP*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. *Editorial Medios Públicos EP*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- Ministerio de Educación y División de Educación General de Chile. (2019). Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. *Herramienta 2: Liderazgo escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo. Pp.23-45*.
- Morales, A., y Avanzada, J. L. E. (1995). una teoría para el mejoramiento profesional y humano, CENESEDA. *Ciudad de la Habana, Cuba*.
- Mulford, B y Silins, H. (2003). Leadership of organizational learning and improved student outcomes—What do we know? [Liderazgo para el aprendizaje organizacional y el incremento de resultados de los estudiantes] *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195. <https://doi.org/10.1080/03057640302041>
- Noj Xojon, M. R. (2007). *El perfil de liderazgo del docente del siglo XXI* [Universidad Galileo]. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/369/1/Maria%20Rosa%20Noj%20Xoyon.pdf>



- Pérez, G., García, G., Nocedo, I., y García, M. L. (1996). *Metodología de la investigación educacional*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Pp, 64-84.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.).
- Recarey, S y Addine, F. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Redacción El comercio, y Agencia EFE. (2020, marzo 11). *Gobierno decreta emergencia sanitaria en Ecuador por covid-19*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/salud-coronavirus-emergencia-sanitaria-covid19.html#:~:text=Gobierno%20decreta%20emergencia%20sanitaria%20en%20Ecuador%20por%20covid%2D19,-192307&text=El%20presidente%20Len%C3%ADn%20Moreno%20decret%C3%B3,ministra%20de%20Salud%2C%20Catalina%20Andramu%C3%B1o>.
- Ritacco Real, M., y Amores Fernández, F. J. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: Un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/>
- Robles, P. y Rojas. M, (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, (18).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Rojas Plasencia, D. A., Vilaú Aguiar, Y., y Camejo Puentes, M. (2018). La instrumentación de los métodos empíricos en los investigadores potenciales de las carreras pedagógicas. *Mendive. Revista de Educación*, 16(2), 238-246.
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., y Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37(146), 115-132.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_arttext&tlng=en
- Serna, E. (2017). El maestro del siglo XXI. Maestros que inspiran. <https://maestrosqueinspiran.com/el-maestro-del-siglo-xxi/>

- UNESCO. (1996). Informe Delors: La educación encierra un tesoro. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PD
- UNICEF (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Los derechos humanos y la educación.p.7
- Universidad Nacional de Educación. (2017 - 2018). *Modelo de Práctica Preprofesional*. Dirección de Práctica Preprofesional. http://repositoriounae.unae.edu.ec/normativa/2_normativa_comision_gestora/normativa_2018/2.pdf
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior. *Revista PRELAC*, 1(1), 106–115. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144742>
- Vera Sagredo, A., y Jara-Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Revista Electrónica de Educación Superior de la Universidad de Concepción*. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>
- Zoom Video Communications, Inc. (2020). *Zoom Video Communications, Inc.* <https://zoom.us/>



9. Anexos

Anexo 1: Diario de campo



Diarios de campo semana 1

Institución:

Practicantes:

Año de EGB:

Tutora profesional:

Fecha: Del lunes 9 de noviembre de 2020 al viernes 13 de noviembre de 2020

Día: lunes 9 de noviembre 2020		
Componentes curriculares	Desarrollo de la clase	Percepción
Destreza con criterio de desempeño:		
Metodología Recursos:		
Estrategias:		

Anexo 2: Guía de observación

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Observación
Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances.	Demostración de cambios cualitativos en cuanto su desempeño.	Cumplimiento de sus funciones.	
Cumplimientos de las funciones docentes según los criterios de los	Desarrollo curricular y gestión del aprendizaje	Niveles y calidad de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	



estándares de desempeño.		Elaboración de situaciones de aprendizaje que generen la metacognición y el desarrollo de la responsabilidad.	
		Utilización de los recursos tecnológicos y herramientas virtuales.	
		Adecuación del proceso según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias, métodos y técnicas diversas.	
	Compromiso ético con la formación integral de sus estudiantes.	Promueve el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.	
		Nivel de atención que brinda a los requerimientos individuales y colectivos, según la diversidad y teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico de sus estudiantes.	
		Desarrollo de la motivación por el estudio y de intereses por aprender.	
		Desarrollo de una comunicación adecuada con sus estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa.	
		Desarrollo de un clima de confianza, respeto y colaboración mutua.	



Anexo 3: Guía de análisis documental

Dimensión de análisis	Subdimensión	Indicador	PCI Planificación Curricular Institucional	PUD Planificación de Unidad Didáctica
Compromiso, sentido de responsabilidad y capacidad para lograr avances	Demostración de cambios cualitativos en cuanto su desempeño	Cumplimiento de sus funciones.		
Cumplimientos de las funciones docentes según los criterios de los estándares de desempeño profesional	Desarrollo curricular y gestión del aprendizaje	Niveles y calidad de la planificación, organización, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.		
		Elaboración de situaciones de aprendizaje que generen la metacognición y el desarrollo de la responsabilidad.		
		Utilización de los recursos tecnológicos y herramientas virtuales.		
		Adecuación del proceso según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes mediante estrategias, métodos y técnicas diversas.		
	Profesionalización pedagógica e investigativa	Nivel de desarrollo profesional del docente (formación		



		pedagógica alcanzada: licenciatura, especialización, maestría).		
	Compromiso ético con la formación integral de sus estudiantes	Promueve el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.		



Anexo 4: Guía de entrevista a la docente

Entrevista a la docente

Objetivo de Trabajo de Titulación: Proponer una nueva concepción que contribuya al desarrollo del liderazgo docente y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluya orientaciones para su implementación en el octavo año de EGB de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán.

Objetivo de la Entrevista: Indagar acerca de los criterios y puntos de vista que, en relación con el liderazgo docente y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene la docente de la asignatura Matemática del octavo año de la UEPSLB.

Datos del entrevistado

Nombre Completo:

Tiempo que ha laborado como docente:

Cargo que desempeña en la Unidad Educativa:

Preguntas a desarrollar:

1. ¿Cuál es una formación pedagógica?
2. ¿Usted ha continuado capacitándose mediante cursos, talleres, seminarios, conferencias u otras vías de preparación? ¿Cuáles han sido los cursos o seminarios más importantes en los que ha participado?
3. ¿Desde que ejerce la carrera de docencia usted ha participado en alguna investigación educativa? En caso de que la respuesta sea afirmativa ¿Cuál o cuáles?
4. ¿Considera importante que los docentes continúen capacitándose con: cursos, seminarios, talleres u otras vías de superación profesional? ¿Por qué?
5. ¿Qué le sugiere el término “liderazgo educativo”? ¿Cómo o mediante qué vía o vías ha obtenido información respecto a este término?
6. ¿Cree que el liderazgo docente es importante dentro de la UEPSLB? ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de integrantes de la comunidad educativa de la institución considera que tienen o deberían ejercer o manifestar el liderazgo en la UEPSLB?
8. ¿Considera que usted como docente es una líder dentro de la UEPSLB?
9. ¿Qué característica deben distinguir a un docente para ser considerado como un docente líder en la institución?
10. Según su experiencia y conocimientos ¿Cómo define o pudiera caracterizar la categoría de liderazgo educativo?
11. Según las estrategias didácticas o metodologías fundamentalmente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su asignatura ¿Qué valoración puede ofrecer acerca de la importancia de esas estrategias en el desenvolvimiento de su función como docente?
12. ¿Cuáles considera serían sus fortalezas y debilidades como docente del octavo año de EGB?
13. ¿Cuáles son los recursos tecnológicos y no tecnológicos que fundamentalmente emplea en sus clases?
14. ¿Considera que se puede aprender de una situación de fracaso en el aula? ¿Por qué?
15. ¿Cómo valora usted el cumplimiento de sus funciones como docente? ¿Considera que, en general, tiene disposición e interés en continuar perfeccionando su labor en el cumplimiento de esas funciones?
16. ¿Cómo realiza sus planificaciones de clase? ¿Qué aspectos considera?
17. ¿Cómo valora usted el diagnóstico sistemático del aprendizaje de sus estudiantes? ¿Qué evaluación realiza a sus estudiantes?
18. ¿Contempla en esas planificaciones y evaluaciones, adecuaciones que se corresponden con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes?
19. ¿Cómo usted valora su desempeño en lo relativo al desarrollo de la autonomía de sus estudiantes? ¿Considera que ellos muestran avances en ese sentido?



Anexo 5: Encuesta a estudiantes

Encuesta a Estudiantes

Objetivo de la encuesta: Conocer que tanto conocer los estudiantes del octavo año de EGB, sobre el liderazgo docente y si este influye en su aprendizaje.

Desarrollo de las preguntas:

1. Grado al que corresponde:
2. ¿Conoces que significa el término “liderazgo”?
Si
No
3. ¿Consideran que sus docentes son líderes dentro del aula de clase?
Si
No
.....
4. Les gustas sus clases de matemáticas ¿Por qué?
Si
No
.....
.....
5. ¿Consideran que los temas que ven en sus clases de matemáticas los emplearán en su vida cotidiana?
.....
.....
6. ¿Creen que la docente de Matemáticas podría implementar otras maneras de dar la clase de matemáticas? ¿Cuáles les gustaría que implemente?
.....
.....
7. Leer con atención:

Después de haber leído la explicación de que es un docente líder responda las siguientes preguntas:
8. ¿Considera que su docente de matemáticas es una líder? ¿Por qué?
Si
No
.....

Anexo 6: *Encuesta de valoración de la propuesta*

Encuesta de valoración de la: Concepción para el desarrollo del liderazgo de la docente.

Esta encuesta de valoración tiene el propósito de obtener información sobre los criterios valorativos que usted, en calidad de experto, pueda ofrecer acerca de la propuesta de CONCEPCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LIDERZGO DE LA DOCENTE DEL OCTAVO GRADO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR SAN LUIS BELTRAN.

Objetivo: Valorar la factibilidad y pertinencia de la concepción que se propone y su posible incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del octavo grado de EGB de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán.

Usted puede consultar sus dudas e inquietud con los contactos que se emiten a continuación

Gabriela Rizzo: ganorima4@gmail.com - 0999178825

Elene Romero: tamararomerob@outlook.es – 0939818488

Gracias por contribuir con este trabajo de titulación

Datos informativos

Para el desarrollo de esta valoración es preciso conocer su experiencia respecto al liderazgo educativo y gestión escolar, por lo cual se le solicita complete la siguiente información.

- 1. Nombre completo.**
- 2. Especifique cual ha sido su formación profesional pedagógica.**
- 3. Título de formación académica relacionado al liderazgo educativo o docente.**
- 4. Experiencia respecto al liderazgo educativo o docente.**

Criterios para la valoración de la propuesta.

Para precisar su valoración, se presentan los criterios de evaluación acompañados de su descripción. La escala de valores contempla, como se aprecia a continuación, van del 5 al 1 según los siguientes ítems:

5- Totalmente de acuerdo: el experto considera que la propuesta cumple con el criterio expuesto de forma factible y pertinente.

4- Muy de acuerdo: el experto considera que la propuesta cumple con el criterio expuesto de forma adecuada

3- Neutral: el experto considera que la propuesta se encuentra en un punto medio en el que cumple y a la vez no cumple con el criterio expuesto.

2- Poco de acuerdo: el experto considera que la propuesta no cumple con el criterio expuesto, no obstante, contempla la posibilidad de mejorar la propuesta.

1- Nada de acuerdo: el experto considera que la propuesta no cumple con el criterio expuesto y es necesario que se reconstruya la propuesta en base a las observaciones.

Para cada uno de los aspectos a valorar se incluye un espacio para, si lo considera, pueda hacer las observaciones requeridas.

Aspectos de la propuesta a valorar:

- **Fundamentación conceptual que se propone.**

La propuesta se fundamenta desde el conjunto de competencias profesionales que comprende el desarrollo del liderazgo docente

Valoración		Observaciones
Totalmente de acuerdo		
Muy de acuerdo		
Neutral		



Poco de acuerdo		
Nada de acuerdo		

• **Componente teórico de la concepción.**

Se distingue el desarrollo de los componentes que son partes del apartado teórico: Objetivo de la concepción, categorías de partida, principios que rigen el proceso de desarrollo del liderazgo docente, caracterización de dicho proceso, y como apartado metodológico el componente sugerencias metodológicas.

Valoración		Observaciones
Totalmente de acuerdo		
Muy de acuerdo		
Neutral		
Poco de acuerdo		
Nada de acuerdo		

• **Categorías de partida.**

Se representa la relación existente entre las categorías teóricas de partida y las del apartado metodológico:

Categoría de liderazgo docente y su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Categoría necesaria para la explicación del apartado metodológico.

Valoración	Observaciones
------------	---------------



Totalmente de acuerdo		
Muy de acuerdo		
Neutral		
Poco de acuerdo		
Nada de acuerdo		

• **Apartado metodológico de la concepción.**

Considera que las sugerencias metodológicas que se proponen contribuyen al desarrollo del liderazgo docente.

Valoración		Observaciones
Totalmente de acuerdo		
Muy de acuerdo		
Neutral		
Poco de acuerdo		
Nada de acuerdo		

• **Observaciones Generales.**



Anexo 7: Resultado de la valoración de expertos

Observaciones				
Fundamentación conceptual que se propone	Componente teórico de la concepción	Categorías de partida	Apartado metodológico de la concepción	Generales
Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Me parece que falta una categoría teórica: la gestión escolar. En lugar de llamarla “Orientaciones metodológicas”, llamaría esta categoría “orientaciones educativas, pedagógicas y didácticas” porque los elementos de la categoría de partida no pueden repetirse en las categorías metodológicas. Falta también una categoría metodológica para poder proponer una implementación del liderazgo “Roles y funciones de un docente”: profesor, tutor,	ES MUY TEÓRICO-ABSTRACTO. dicen qué hacer, pero no dan ejemplos ni proponen métodos, técnicas o instrumentos. Si justamente no hay liderazgo docente, lo que más necesita la profe es orientaciones precisas, acciones concretas y ejemplos de acción para, en un primer momento, imitar; y, en un segundo momento, innovar su práctica educativo-pedagógica. Dudo mucho de que leyendo este apartado le ayude en algo,	Tienen una propuesta muy bien pensada. El trabajo teórico-conceptual es impecable, sin embargo, pueden profundizar la parte metodológico-práctica para que su propuesta pueda ser implementada con éxito y contribuya a la mejora del liderazgo docente en esta UE.



		miembro de comisión, etc.	porque no domina la concepción (categorías, principios y características) ni creo que la entienda en su totalidad.	
La interpretación de las ideas y conceptos de autores que fueron seleccionadas debe ser clara en la redacción de los textos para una mejor comprensión. Sin embargo, las consideraciones expuestas son de real importancia y validez en la práctica.	Se identifica con claridad los elementos teóricos en estrecha relación con lo que se propone y caben en la práctica del liderazgo docente. Es evidente la secuencia que orienta el trabajo a proponer o las recomendaciones a dar a la docente.	Las dos categorías planteadas tienen un enfoque teórico práctico, que es posible de llevarse a cualquier forma de implementación. La relación planteada es clara y prevé los resultados de su aplicación.	La metodología propuesta es comprensible y adaptable a la realidad contextual y a la solución de la problemática detectada. Incluyen aspectos del ámbito personal y profesional por lo que se augura resultados favorables.	Ninguna
Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Trabajo muy completo, bien redactado, bien fundamentado. Buena utilización del sustento teórico.
Sería importante revisar el concepto de: concepción para el desarrollo del liderazgo docente, pues uno de los rasgos de la definición se reitera el término liderazgo docente, de ahí que se observa una tautología, lo que podría valorarse desde los	Muy de acuerdo	Muy de acuerdo	Un elemento que considero debe tener en cuenta, cómo se relacionan los elementos de la concepción con	Ninguna



propios rasgos que definen ambos conceptos y llegar a la definición. Esto permitiría un mejor análisis de la propuesta que se realiza.			los estándares de calidad.	
Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Ninguna
El criterio Participación se puede afianzar desde la dimensión cultura colaborativa eje del liderazgo docente en oposición a la cultura el aislamiento. El fundamento epistemológico implica mayor fundamentación y desarrollo.	Reconsiderar el asunto de lo instructivo, y, en lo metodológico del refuerzo que denotan una orientación técnica de la educación.	profundizar el desarrollo del liderazgo docente en materia pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa.	Explicitar y profundizar los lineamientos metodológicos.	El liderazgo de la docente de matemática, implicará también desafíos en el ámbito de la didáctica específica.



Anexo 8: Cláusula de repositorio Gabriela Rizzo.



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Gabriela Noralma Rizzo Maridueña, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.


Azogues, 23 de marzo de 2021

Gabriela Noralma Rizzo Maridueña

C.I: 0928268929



Anexo 9: Cláusula de repositorio Tamara Romero.


UNAE


Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica
Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Elena Tamara Romero Benavides, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 23 de marzo de 2021



Elena Tamara Romero Benavides
C.I: 0704611193



Anexo 10: Cláusula de Propiedad intelectual Gabriela Rizzo.



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Gabriela Noralma Rizzo Maridueña, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.


Azogues, 23 de marzo de 2021

Gabriela Noralma Rizzo Maridueña

C.I: 0928268929



Anexo 11: Cláusula de Propiedad intelectual Tamara Romero.



UNAE

Cláusula de Propiedad Intelectual
Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica
Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Elena Tamara Romero Benavides, autora del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "El desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Azogues, 23 de marzo de 2021



Elena Tamara Romero Benavides
C.I: 0704611193

Anexo 12: Certificado del tutor.



Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Yo, Rolando Juan Portela Falgueras, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado “El desarrollo del liderazgo docente en el octavo grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Particular San Luis Beltrán” perteneciente a los estudiantes: Gabriela Noralma Rizzo Maridueña con C.I.: 0928268929, Elena Tamara Romero Benavides con C.I.: 0704611193. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 9 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 23 de marzo de 2021



Rolando Juan Portela Falgueras

C.I: 0151131190