

Liderazgo en la formación: Percepciones y prácticas del facilitador**Leadership in Training: Facilitator Perceptions and Practice**

Bianca Yrcela Sánchez Zamudio
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
<https://orcid.org/0000-0001-9262-2613>

María Guadalupe Veytia Bucheli
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
<https://orcid.org/0000-0002-1395-1644>

Maritza Librada Cáceres Mesa
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
<https://orcid.org/0000-0001-6220-0743>

Javier Moreno Tapia
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México
<https://orcid.org/0000-0003-4029-5440>

DOI: <https://doi.org/10.59721/rinve.v2i2.26>

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo explorar las percepciones y prácticas del liderazgo de los facilitadores en el marco de la formación continua docente, a fin de identificar cómo conciben y ejercen el liderazgo dentro de esta. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con apoyo de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, lo que permitió captar las experiencias y visiones de once facilitadores del Estado de Hidalgo y Guerrero entre los 27 y 57 años de edad. Este proceso incluye un análisis exhaustivo de los testimonios que permitió agrupar las diferentes prácticas en 4 categorías de liderazgo: transformacional; distribuido; situacional y para la justicia social. Los principales hallazgos, subrayan la importancia del liderazgo en la formación docente, y cómo emergen las comunidades de aprendizaje como herramienta formal e informal que amplifica el impacto de la formación continua y trasciende el aprendizaje en la práctica educativa cotidiana. Una futura línea de investigación podría centrarse en profundizar la disparidad de participación en los procesos de capacitación docente.

Palabras clave: liderazgo, formación docente, comunidades de aprendizaje.

Abstract

The objective of this article is to explore the perceptions and leadership practices of facilitators in the context of continuous teacher training, in order to identify how they conceive and exercise leadership within the training. For this purpose, a qualitative approach was adopted with the support of the application of semi-structured interviews, which allowed capturing the experiences and visions of eleven facilitators from the State of Hidalgo and Guerrero between 27 and 57 years of age. This process includes an exhaustive analysis of the testimonies that allowed grouping the different practices in 4 categories of leadership: transformational; distributed; situational and for social justice. The main findings underline the importance of leadership in teacher training, and how learning communities emerge as a formal and informal tool that amplifies the impact of continuous training and transcends learning in daily educational practice. A future line of research could focus on deepening the disparity of participation in teacher training processes.

Keywords: leadership, teacher training, learning communities.

Introducción

En un contexto educativo cada vez más desafiante y dinámico, la formación docente enfrenta la necesidad de evolucionar y adaptarse a una sociedad en constante transformación, caracterizada por los vertiginosos cambios. Esta situación exige que las maestras y maestros desde sus diversas funciones (docente, directivo, supervisores o asesoría técnico-pedagógica) desarrollen competencias para enfrentar situaciones complejas e impredecibles en el contexto educativo. Para lograrlo, la formación continua debe de brindar espacios para la reflexión de la práctica docente, donde el análisis crítico se convierta en una base sólida que fortalece la pedagogía y el sentido de responsabilidad compartida. Este análisis implica una reflexión desde la experiencia personal y profesional que permite recuperar la cotidianidad del aula y a su vez genera una conciencia en torno a las relaciones pedagógicas que se construyen, buscando experiencias de aprendizaje compartidas con otros actores de la comunidad educativa (ENFC, 2024).

Al promover un enfoque reflexivo y colegiado, la formación docente se convierte en un medio para fortalecer la colaboración, la autonomía profesional, el liderazgo y la corresponsabilidad en el proceso educativo. Esto se traduce a la conformación de comunidades de aprendizaje, que funcionan como grupos comprometidos en la construcción de estructuras sociales en torno al aprendizaje en un ambiente enriquecido por el capital social y cultural de sus integrantes. Estas comunidades, desde la perspectiva de Dufour et al. (2021) se constituyen como entornos que promueven la reflexión de la práctica, gracias al intercambio de ideas, experiencias y conocimientos entre sus miembros, lo cual fortalece el compromiso hacia la consecución de metas.

Las comunidades de aprendizaje se basan en el liderazgo distribuido, la visión compartida y el aprendizaje colaborativo, en donde se genere una cultura de intercambio profesional y apoyo mutuo. De acuerdo con la Agenda 2030, los líderes educativos desempeñan un papel fundamental en la creación de espacios educativos al fomentar la toma de decisiones inclusivas y participativas, lo que implica centrarse en prácticas concretas que promuevan la equidad, el desarrollo sostenible y una cultura de justicia social (Hernández-Castilla, Slater y Martínez-Recio, 2020).

Por ello, la formación continua es esencial para el desarrollo de habilidades de liderazgo en las escuelas, para la UNESCO (2021) este tipo de capacitación se debe de centrar en compartir

técnicas de liderazgo , directrices pedagógicas contemporáneas y en una visión total del sistema educativo. El desarrollo de un liderazgo escolar tiene un impacto directo en la creación de entornos equitativos al establecer una visión compartida que fomenta relaciones de mentorización y colaboración con el profesorado, este tipo de prácticas según Vaillant (2015) puede impacta positivamente en los resultados de aprendizaje del alumnado independientemente de sus contextos socioeconómicos.

El presente estudio tiene como objetivo comprender cómo el liderazgo se manifiesta en el proceso formativo de docentes de Educación Básica en el Estado de Hidalgo y Guerrero, a partir de la perspectiva de los facilitadores, quienes actúan como mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la formación continua (Soares et al., 2022). En este sentido se pretende profundizar en la manera en cómo conciben y/o ejercen el liderazgo en las capacitaciones.

Desde hace ya algunos años, informes internacionales como los de la OCDE (2013) y la UNESCO-IIPEIWGE (2012) han señalado que el liderazgo escolar se ha convertido en una cualidad para la gestión eficiente de las instituciones educativas, al construir un factor esencial para garantizar la calidad educativa y efectividad en los programas educativos. De ahí que su estudio ha crecido notablemente, y ha llevado a investigadores a explorar las distintas perspectivas del liderazgo, tales como el liderazgo dialógico, socioformativo, transformacional, distribuido, formativo y pedagógico (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018).

Sin embargo, como lo menciona Vaillant (2015) y Vázquez, Bernal y Liesa (2014) su definición aún es ambigua y multifacética, ya que aún no existe una definición unificada, y es esta falta de homogeneidad que genera confusión, pues se utilizan indistintamente los términos de liderazgo escolar, pedagógico y educativo, y en todos se incluye una serie de responsabilidades que pueden ir desde la administración, la gestión, hasta el desarrollo de competencias profesionales complejas. En esta variedad de conceptualizaciones persisten ciertas características como la habilidad de influir en los demás, estilo y/o la capacidad del líder, el contexto organizacional en el que se ejerce el liderazgo, el proceso dinámico que se genera en las interacciones entre el líder y los seguidores, la visión compartida y los objetivos en común.

Las nociones tradicionales de liderazgo educativo, lo definen como aquella capacidad que tiene una persona (sea cual sea su cargo) para influenciar, incidir o inducir a los miembros de un equipo u organización para la ejecución de actividades nuevas o diferentes o hacia la consecución de objetivos o metas (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2018) o bien como la contribución de docentes que se desempeñan como líderes dentro y fuera del aula, generando comunidades de aprendizaje para la mejora de sus prácticas educativas, mediante el empoderamiento, el trabajo en equipo, la colegialidad, la motivación personal, el respeto mutuo y los valores compartidos (Harris, 2014; Katzenmeyer y Moller, 2009).

Aunque a menudo se utilizan los conceptos de liderazgo educativo, pedagógico y escolar de manera indistinta, es importante diferenciarlos, puesto que cada uno abarca distintos ámbitos, y enfoques dentro del ámbito educativo. Esta distinción es crucial para comprender cómo cada tipo de liderazgo influye de manera diferente en el desarrollo profesional de los docentes, al respecto Cuesta y Moreno (2021) realizan una clasificación en donde señalan que el liderazgo educativo se refiere a un concepto más amplio que involucra la acción de influir con el propósito de lograr el éxito educativo, este proceso según Leithwood (2009) abarca diversos contextos (sociales, familiares, educativos, etc.) y no recae en una sola persona sino que implica el trabajo conjunto de los actores educativos para el cumplimiento de las metas compartidas.

Por su parte, el liderazgo escolar, según Bolívar (2010), se enfoca en dinámicas más específicas de la escuela como la influencia que el líder y los miembros de su equipo ejercen para la gestión de recursos (distribución de manera eficiente los recursos), el clima organizacional (hace referencia al ambiente emocional y social dentro de la escuela) y la toma de decisiones a

nivel institucional (respecto a la gestión de los procesos educativos) promoviendo la innovación pedagógica, la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en un marco colaborativo. De acuerdo con Hernández, Catrinao y Bravo (2017) este tipo de liderazgo se enfoca principalmente en tareas administrativas y organizativas de la escuela, por ello no necesariamente implica un conocimiento pedagógico.

Mientras que, el liderazgo pedagógico se encuentra profundamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la práctica pedagógica y la formación continua de docentes, y según Cuesta y Moreno (2021) tiene el objetivo de generar una cultura de colaboración y mejorar los resultados de aprendizaje. Para Bolívar (2010) este tipo de liderazgo hace referencia a la influencia que los líderes ejercen sobre la enseñanza y el aprendizaje, empleando el conocimiento pedagógico como base para la toma de decisiones en la planificación educativa.

Tradicionalmente, en el contexto educativo, el liderazgo ha sido considerado como una actividad exclusiva del director, esta percepción se refuerza por políticas y estudios que destacan al director como figura clave para la toma de decisiones (Monarca, 2013), sin embargo Cuesta y Moreno (2021) sugieren que el liderazgo no debe ser considerado exclusivo de una persona o un cargo, sino debe de ser visto como una dinámica inherente al contexto escolar, es decir, en el marco de la educación contemporánea, el liderazgo debe de ser visto como una práctica compartida y distribuida entre los miembros de la comunidad escolar desde sus respectivas áreas.

Es aquí, cuando el liderazgo distribuido juega un papel importante, puesto que permite que esta práctica se distribuya entre los distintos miembros de la comunidad escolar. Para García y Flores (2018) este tipo de liderazgo, reduce la centralidad en una sola figura, esto se traduce a una estructura menos jerárquica, bajo una noción de corresponsabilidad que fomenta la satisfacción y el compromiso de la comunidad educativa respecto a la toma de decisiones y del diseño de estrategias educativas.

Entre los tipos de liderazgo que emergen en la literatura revisada, se encuentra también el liderazgo transformacional, que según Bernasconi y Rodríguez-Ponce (2018) consiste en motivar a la comunidad educativa para alcanzar objetivos colectivos y desafiantes, esta actividad, no se centra en un solo actor, sino que se extiende como una cualidad organizacional, en donde cada uno de los integrantes se vuelve partícipe del proceso de cambio hacia la mejora educativa. Otro tipo de liderazgo es el situacional, que par Pérez et al. (2012) refuerza la flexibilidad y la capacidad de respuesta del personal educativo, para ajustar sus prácticas pedagógicas a diferentes contextos, es decir este tipo de liderazgo permite a los docentes adaptar un rol de liderazgo según las necesidades y circunstancias específicas del entorno, a fin de favorecer el aprendizaje.

Por otro lado, se encuentra el liderazgo para la justicia social, que se centra en reducir desigualdades dentro de la escuela, particularmente en contextos de exclusión y marginación. De acuerdo con la clasificación de Cuesta y Moreno (2020) este enfoque pretende construir una cultura inclusiva que a su vez promueve un ambiente de equidad y justicia distributiva, esto implica actuar con integridad en la práctica educativa desde su rol como agentes de cambio, puesto que este tipo de liderazgo se distingue por su enfoque en el bienestar común.

Esta diversidad conceptual invita a la reflexión sobre la naturaleza y el alcance del liderazgo dentro de los contextos educativos, especialmente, dentro de procesos de formación continua, puesto que este tipo de prácticas fomenta el aprendizaje constante para el desarrollo profesional de las maestras y maestros de Educación Básica, desde sus diversas funciones (docente, directivo, supervisores y asesores técnico-pedagógicos) bajo un entorno de corresponsabilidad y colaboración.

Metodología

El presente estudio se construye a partir de un enfoque cualitativo, en donde se pretende comprender cómo el liderazgo se manifiesta en el proceso formativo de docentes de Educación

Básica en el Estado de Hidalgo y Guerrero, a partir de la perspectiva de los facilitadores. La relevancia de emplear la metodología cualitativa radica en considerar las experiencias y percepciones individuales respecto al liderazgo y cómo este emerge en la interacción con las diferentes figuras educativas en formación. En este sentido el liderazgo se estudia como un fenómeno socialmente construido, esta construcción como lo menciona González (2001), es un acto subjetivo, que se interpreta de manera única y personal.

Para la recopilación de datos, se optó por emplear como herramienta principal la entrevista semiestructurada pues de acuerdo con Flick (2015) permite una interacción flexible y natural en la que los facilitadores pueden expresar abiertamente sus ideas y experiencias sin restricciones rígidas. La muestra está conformada por once facilitadores que han impartido talleres, diplomados y cursos de capacitación en el Estado de Hidalgo y Guerrero, con experiencia en ámbitos variados y con edades que oscilan entre los 27 y 57 años. Esta selección se realizó con el fin de obtener una representación diversa de perspectivas, considerando facilitadores noveles y experimentados.

El análisis de la información recolectada se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática, mediante la generación de homoclaves: “EF2404” (E: entrevista semiestructurada; F: facilitadores; 24: el año en el que se les entrevistó y 00 que indica el número de entrevista). Siguiendo las fases de identificación de patrones y categorías en la narrativa de los facilitadores. Posteriormente, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones de audio para extraer fragmentos clave que reflejen las percepciones y prácticas de liderazgo en el contexto de la formación continua docente.

A partir de estos fragmentos, se agruparon las ideas en categorías interpretativas que permitieron construir una visión integral de los tipos de liderazgo percibidos por los facilitadores, entre ellos, el liderazgo transformacional; distribuido; situacional y para la justicia social. Cada una de estas categorías, revela aspectos específicos de cómo los facilitadores aplican y valoran distintas estrategias de liderazgo en la capacitación.

Análisis de resultados

El análisis de datos recopilados en esta investigación se guía con el enfoque de Gibbs (2012) quien propone una construcción de categorías de análisis que reflejan las experiencias y percepciones de los participantes, con el propósito de interpretar y contextualizar la información. Este proceso se llevó a cabo a partir de las narrativas de los facilitadores, seleccionando fragmentos clave que reflejan las facetas del liderazgo que ellos perciben y aplican en su ejercicio laboral.

Con base en este análisis, surgieron cuatro categorías principales: 1) Liderazgo Transformacional: inspiración y motivación para el cambio; Liderazgo Distribuido: colaboración y responsabilidades compartidas; Liderazgo Situacional: apoyo y acompañamiento contextualizado a las necesidades y Liderazgo para la Justicia Social: superando barreras y garantizando la equidad de participación en la formación. A continuación, se explicará y discutirá a detalle cada una de estas categorías, resaltando cómo se manifiesta el liderazgo en las experiencias de los facilitadores entrevistados.

Categoría 1. Liderazgo Transformacional: inspiración y motivación para el cambio

Los facilitadores destacan el papel crucial que tienen los directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos en la motivación y transformación de la actitud de los docentes respecto a la formación continua, asimismo enuncian que la figura del líder educativo genera un impacto directo en la disposición de los docentes a la hora de participar activamente el la

formación, superando la idea de concebir a este proceso como un mero requisito u obligación que se debe cumplir para no ser sancionados. En este sentido, también los propios facilitadores logran transmitir entusiasmo a sus participantes al mostrar un interés genuino por la práctica docente, sus experiencias y sus contextos, razón por la cual preparan cuidadosamente las sesiones de capacitación para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Esto se alinea con los principios del liderazgo transformacional que mencionaba Bernasconi y Rodríguez-Ponce (2018), en donde se buscan inspirar y motivar a los demás para genera cambios significativos. Los siguientes testimonios son ilustrativos.

<<Considero que los agentes directivos desempeñan un papel crucial puesto que motivan a los docentes a participar en estos procesos de formación continua. Y su liderazgo puede influir positivamente en la actitud de los docentes hacia la capacitación o por el contrario puede resultar como un obstáculo. Tanto puede resultar como una motivación como un obstáculo. Entonces la figura del directivo es sumamente importante para que los docentes puedan percibir desde una visión distinta estos procesos de formación continua>> (EF2404).

<<Hablemos del consejo técnico [considerados ahora como comunidades de aprendizaje] que es un aspecto de formación docente continua cada mes y cómo manejas [...] la preparación del consejo técnico como líder educativo, es cómo van a tener la actitud los maestros de presentarse con ganas de aprender, con esa [visión de] mejora continua [...] y tiene que ver con la preparación que tú tienes, porque independientemente de las fichas técnicas que te dan, tú tienes que hacer que eso [hace referencia al proceso formativo] sea atractivo, innovador, para que ellos llevan una actitud de decir, hoy es consejo técnico, hoy tengo ganas de aprender, hoy qué nos va a decir el ATP, qué nuevo nos va a decir el director, pero con esa expectativa. >> (EF2405).

Es interesante cómo los líderes educativos que participan en los cursos de capacitación asumen un papel crucial en la replicación del conocimiento adquirido, principalmente en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacios que actualmente son vistos como comunidades de aprendizaje. En estos espacios los directivos no solo comparten lo aprendido, sino que además lo articulan con situaciones reales que acontecen en sus entornos educativos y lo socializan con experiencias de otros docentes (que no necesariamente participaron en el proceso de formación continua), privilegiando el intercambio de ideas y la reflexión de la práctica docente, tal como lo menciona Dufour et al. (2021).

Gracias a este proceso de socialización, el conocimiento que se adquiere en la formación continua, trasciende a los espacios educativos, impactando positivamente en el desarrollo profesional de la comunidad educativa, es decir los directivos actúan como multiplicadores de conocimientos, y es justo cuando se comparten las experiencias, aprendizajes y recursos, que se amplía el alcance de la formación docente. Esta situación beneficia indirectamente a aquellos agentes que no tuvieron oportunidad de participar en algún programa formativo y contribuye a una cultura de aprendizaje continuo y mejora de la calidad educativa de manera más inclusiva.

Categoría 2. Liderazgo Distribuido: colaboración y responsabilidades compartidas

Los entrevistados destacan la importancia de la colaboración y las responsabilidades compartidas en la comunidad educativa en formación, esto implica que el liderazgo no recae en una sola figura, como lo menciona García y Flores (2018), sino que, por el contrario, se distribuye

entre los actores educativos (directivos, docentes, asesores técnico-pedagógicos y supervisores), quienes comparten responsabilidades y toman decisiones conjuntas como agentes de cambio. En sus discursos, los facilitadores destacan la importancia del aprendizaje colaborativo para la mejora de sus prácticas escolares, como se puede ver a continuación.

<< El modelo que orienta estos cursos de capacitación, que es orientado hacia el modelo sociocultural y constructivista de la educación, en la cual se pretende promover la experiencia, resignificar las experiencias de los profesores a través de la elaboración de sus proyectos, y también pues promover la figura docente como un agente de cambio en la escuela, en la entidad >> (EF2404).

<<En algunos casos [la colaboración] se hacen vía, digamos, WhatsApp o vía digital por actividad de Zoom. Bueno, se hacen a través de esas formas, de esas modalidades, y lo que veo es de que al compartir sus experiencias y mostrar sus evidencias, sus propias producciones, creo que eso es lo que a ellos les agrada mucho>> (EF2407).

<< Tienen sus grupos de WhatsApp y muchos profesores comentan que en sus consejos técnicos o en sus días de descarga administrativa se juntan y le dedican una hora o un tiempo a la semana para poder abordar el proyecto, incluso también lo van relacionando con proyectos que ya tienen prediseñados y nada más le dan el enfoque de la temática que se aborda en el curso>> (EF2402).

<<Pues en la escuela, si hay varios compañeros que están dentro del mismo centro escolar o dentro de la misma zona escolar, utilizan lo que es redes de agrupamientos y consejos técnicos. Es decir, se invita a los de primaria, inicial, secundaria y preescolar a juntarse como comunidades de aprendizaje. O utilizan también las redes sociales, como el uso del WhatsApp o el uso de plataformas como Zoom para hacer videoconferencias y poder tener algunas aportaciones>> (EF2405).

<<Siempre hacemos el grupo de WhatsApp, y cuando concluye un curso, por lo general se cierra, pero hay algunos docentes que han tenido la iniciativa de conformar otro grupo [...] hacen invitación para el que quiera permanecer y ahí comparten materiales [...] entonces hay grupos de directores, de supervisores, no en la totalidad de los compañeros que hayan participado en los procesos formativos, pero yo creo que fácilmente, sin ser tan ambiciosos estamos hablando que un 40% de compañeros que han estado en un grupo crean otro, y en ese comparten información, no solamente relativa a la temática del curso, ya relativa a su función, materiales que complementan el trabajo que ellos realizan, algunos incluyen material de consejo técnico>> (EF2406).

Con base en los testimonios, es posible observar que las comunidades de aprendizaje trascienden la forma estructural de los programas formativos, a tal grado de que los docentes migran esta comunidad fuera de los espacios de capacitación, y buscan integrar a otros miembros con características diferenciadas (docentes de preescolar, primaria, directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos, entre otros) con el propósito de contar con una perspectiva multidisciplinaria sobre los temas abordados.

El intercambio entre niveles, disciplinas y funciones aporta una visión más profunda y complementaria que favorece la expansión de los conocimientos adquiridos en sus capacitaciones, además de que adapta los aprendizajes a las realidades locales de las maestras y maestros. Esta práctica de contextualización permite que el contenido temático que se oferta en los programas formativos cobre sentido y utilidad, puesto que los partícipes encuentran aplicaciones prácticas

al vincular la teoría con situaciones reales de sus respectivos entornos mediante un proceso de aprendizaje colaborativo.

Para lograrlo, los docentes hacen uso de herramientas digitales que facilitan la comunicación y el seguimiento de las comunidades de aprendizaje. Plataformas como WhatsApp, redes sociales o aplicaciones de videoconferencia como Zoom, se han vuelto fundamentales para mantener el contacto y para fortalecer estas redes colaborativas. Gracias a estos medios, los docentes pueden compartir recursos, intercambiar experiencias y apoyarse mutuamente de forma remota, independientemente de su ubicación geográfica.

Incluso, después de que acaba los cursos de capacitación, algunos docentes han tomado la iniciativa de crear grupos de WhatsApp permanentes. Esta continuidad en los grupos permite la conformación de comunidades de práctica especializadas, en donde los integrantes comparten información relacionada con su desempeño profesional diario o materiales relevantes propios de las funciones administrativas y/o pedagógicas, según sea el caso. Estas redes de apoyo profesional que se fortalecen con el tiempo, demuestran el espíritu colaborativo de los docentes quienes autogestionan espacios digitales para la conformación de una cultura de solidaridad profesional. En tanto, estos medios digitales evolucionan al pasar de simples herramientas de comunicación a convertirse en redes de aprendizaje que potencian el desarrollo profesional docente

Categoría 3. Liderazgo Situacional: apoyo y acompañamiento contextualizado a las necesidades

De igual forma, los facilitadores subrayan la importancia de que los líderes educativos se adapten a las circunstancias particulares de su contexto escolar, lo cual implica generar una conciencia reflexiva sobre las necesidades de los docentes y su entorno. Este tipo de liderazgo implica la capacidad de tomar decisiones flexibles y ajustadas a las realidades de los docentes, por tanto, se sugiere proporcionar un acompañamiento más personalizado a los docentes en formación, así como la importancia de atender sus inquietudes de manera individualizada, tal como lo mencionan a continuación.

<<Mi experiencia [como facilitador] ha sido muy fructífera en el sentido de que en primer término me ha permitido crecer profesionalmente, pero también he tenido la experiencia de poder tener aprendizajes de las personas que han participado en estos procesos formativos. He podido reconocer sus necesidades formativas, que en ocasiones distan de lo que ve la secretaría de educación, ellos tienen otro deseo y hemos tratado de que, en los cursos, en los procesos formativos, ir contemplando esas necesidades formativas [...] para que haya interés, para que haya permanencia, para que el docente vea que efectivamente el taller, el curso o el diplomado tiene relevancia en su práctica>> (EF2405).

<<Independientemente de sus funciones que tienen [...] considero que [los directivos] deben de ser más cercanos a los docentes [...] regresar al acompañamiento y saber cuáles son sus inquietudes [...] ahí podemos entrar nuevamente al ejercicio de la comunicación asertiva, [mediante] reuniones, inclusive [...] en las que ni siquiera se trate temas académicos, [o] una conversación quizás circular [pues] el maestro también tiene todo el derecho de expresarse, no es un robot [...] el maestro necesita expresarse, compartir, no que le digan tantas cosas, nada más ser escuchado, eso acerca bastante>> (EF2405).

Estos testimonios refuerzan las ideas del liderazgo situacional, puesto que muestran como el facilitador adapta sus propios enfoques a las necesidades formativas de los docentes, ajustando el contenido de los cursos para hacerlos más relevantes y prácticos. En lugar de centrarse

únicamente en aspectos teóricos, integra las demandas reales de los participantes, quienes prefieren enfoques más prácticos, asegurando la permanencia y el interés en los programas formativos. Esto refleja una característica clave del liderazgo situacional, en donde el líder (en este caso el facilitador) responde a las necesidades cambiantes de los docentes.

De igual forma los testimonios reflejan una interpretación clara del liderazgo situacional respecto a la promoción de una actitud flexible y empática en los grupos, al proponer espacios de apoyo y acompañamiento a los docentes, tomando en cuenta sus necesidades individuales y colectivas, bajo un marco de comunicación abierta que no sólo considera aspectos académicos, si no también aspectos emocionales., fomentando así un sentido de pertenencia en la comunidad.

Categoría 4. Liderazgo para la Justicia Social: superando barreras y garantizando la equidad de participación en la formación

Una temática recurrente en el discurso de los entrevistados es la importancia de generar el liderazgo bajo un entorno inclusivo y justo dentro de las comunidades educativas, en donde los docentes desde sus diversas funciones tengan acceso a las mismas oportunidades de capacitación y desarrollo profesional. De igual forma, se menciona que el ejercicio del liderazgo debe ayudar a superar barreras estructurales que limiten la participación de ciertos actores educativos (como los directivos o supervisores) en la formación continua. En suma, se habla de la importancia de promover el acceso y la participación equitativa a los procesos de formación continua, y no sólo de algunos. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello.

<<El grosor mayor de participantes en los cursos son los docentes, casi las figuras directivas y de supervisión son mínimas en participar, en inscribirse en esos procesos, de hecho los supervisores que participan o directores, al ser mínimos, creo que son punta de lanza en sus zonas escolares o sus escuelas, porque precisamente son los que están motivando a decir, -¡participen en los procesos!-, pero es la gran mayoría la que no está participando, al menos en esas figuras, yo estaré pensando que en la entidad si hablamos de mucho estaremos hablando de entre un 35 y 40% de supervisores y directivos que participan, eso nos pega porque, ¿cómo decirle a un docente que participe cuando el director a lo mejor es el principal opositor?>> (EF2405).

<< Pues yo digo que [la figura del líder es importante] al 100% porque al tener una buena dirección, una buena motivación no nada más lo ven [al proceso formativo] como requisito o como una meta al cumplir el curso, si los directivos se involucran, si los ATP's se involucran, y muestran interés, transmiten este interés, y a su vez se lo exigen a los docentes, pues los docentes lo tienen que aplicar a su nivel>> (EF2405).

Los testimonios anteriores vistos desde el enfoque del liderazgo para la justicia social que plantean Hernández-Castilla, Slater y Martínez-Recio (2020) subrayan la importancia de la participación activa de todos los agentes educativos en los programas de formación continua, pues cuando los directivos y supervisores asumen esta responsabilidad, motivan a los docentes a participar en los en los cursos de capacitación. Promoviendo de esta forma, una cultura de aprendizaje inclusiva, pues su ejemplo contribuye a reducir las desigualdades de participación. Este tipo de prácticas visualizan a la formación como un derecho y un deber compartido entre los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones

La formación continua se ha convertido en un componente clave para el desarrollo profesional de docente, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos, actores clave que

desempeñan un papel fundamental en la mejora de la calidad educativa, mediante el ejercicio de su liderazgo efectivo. A pesar de que este concepto sea multifacético, la literatura revisada, da cuenta que éste implica la capacidad de inspirar en un grupo cambios significativos para alcanzar determinadas metas.

De esta manera el papel del liderazgo se percibe como un catalizador esencial para la mejora del sistema educativo y se presenta como un proceso dinámico que no recae en una sola persona, sino que implica la distribución de responsabilidades con base en las competencias y necesidades del grupo, donde los roles no están jerárquicamente establecidos.

Los principales hallazgos de este estudio reflejan que las comunidades de aprendizaje se han consolidado como espacios clave dentro y fuera de la formación docente, en donde se privilegia el intercambio de ideas, recursos y experiencias, a fin de contextualizar lo aprendido en los cursos de capacitación, y aplicarlo a sus realidades educativas. Estas comunidades de aprendizaje, además fomentan un liderazgo colaborativo, en donde las maestras y maestros reciben la formación continua y se apoyan mutuamente en la mejora de sus prácticas educativas.

Este tipo de prácticas, trascienden incluso después de finalizar la formación, lo que pone en evidencia el deseo que tienen las maestras y los maestros por intercambiar conocimientos y experiencias, independientemente de su función en el Sistema Educativo Mexicano (SEN). En este sentido el liderazgo se extiende más allá de la escuela, y se convierte en una red de apoyo que conecta a docentes bajo una dinámica de colaboración, que empodera a los docentes para que se conviertan en agentes activos.

Incluso se genera una continuidad del aprendizaje, a la hora de que los docentes hacen uso de herramientas digitales como WhatsApp, redes sociales y plataformas de videoconferencias. Gracias a la disposición que tienen los docentes y a estos medios, estos agentes pueden seguir compartiendo materiales, resolviendo dudas y mantener un contacto cercano con la comunidad educativa.

Una de las principales preocupaciones de los entrevistados es la falta de equidad en la participación de los programas formativos, especialmente entre los directores y supervisores, no obstante, es necesario considerar que esta observación es contextual y se limita a los participantes de esta investigación. La diversidad de contextos formativos, la pluralidad de actores y sus contextos podrían generar variaciones en la percepción de este tema. Dicho esto, explorar a fondo las causas que generan la disparidad de participación entre directivos y docentes, podría ser una línea relevante para futuros estudios, puesto que la participación equitativa en la formación continua es un aspecto clave para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Bernasconi, A., y Rodríguez-Ponce, E. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40.
- Bolívar, A (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Cuesta, O., y Moreno, E. (2021) El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia* 17(1) e1010

- DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. y Muhammad, A. (2021). *Revisiting professional learning communities at work*. Solution Tree Press.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. Morata.
- García, I. M., y Flores, J. G. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 77-95.
- Gibbs, G., (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.
- González M. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hernández, M. E. M., Catrino, J. C. C., & Bravo, C. P. V. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 541-548.
- Hernández-Castilla, Reyes; Slater, Charles y Martínez-Recio, Jon (2020). “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3). 26.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Monarca, H. (2013). Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(3), 523-535
- OCDE (2013), *Leadership for 21st Century Learning*, Educational Research and Innovation, OCDE Publishing
- Pérez, V., Romero, E., Calderón, E. y Verdú, M. (2012). Implementación de espirales de conocimiento y liderazgo situacional en la metodología b-learning. *In X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària* (pp. 2396-2412). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Soares, B., Nascimento, B., Assunção-Luiz, A., Silva, P. y Santana, G. (2022). A formação de tutores para cursos de educação a distância: análises de ementas institucionais. *Brazilian Journal of Development*, 8, (10). <https://doi.org/10.34117/bjdv8n10-068>
- UNESCO (2021). “Liderazgo de escuelas”, *IIEP Learning Portal* (sitio web). Recuperado de <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/liderazgo-de-escuelas>
- UNESCO-IIEP-IWGE (2012). *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>.
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education. *Education for All Global Monitoring Report*, 1, 1-15.
- Vázquez, S., Bernal, J., y Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97.