



REVISTA

PERSPECTIVAS

UFPS

Original Article

<https://doi.org/10.22463/25909215.4152>

El Liderazgo Educativo Del Directivo Docente En Las Prácticas Pedagógicas De Las Maestras De Transición

The educational leadership of the teacher manager in the pedagogical practices of transition teachers

Irma María Ortega-González^{1*}, Annie Julieth Álvarez-Maestre², Erika Alejandra Maldonado-Estévez³

¹Magister Práctica Pedagógica, irma.ortega@correo.tdea.edu.co, ORCID: 0000-0002-5809-4033, Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia

²annie.alvarez@tdea.edu.co, ORCID: 0000-0002-9432-8554, Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia.

³Magister en Práctica Pedagógica, erikamaldonado@ufps.edu.co, ORCID: 0000-0003-1323-8563, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia.

Cómo citar: Ortega-González I.M., Álvarez-Maestre A.J., Maldonado-Estévez E.A., “El Liderazgo Educativo Del Directivo Docente En Las Prácticas Pedagógicas De Las Maestras De Transición.”. *Perspectivas*, vol. 8, no. S1, pp. 348-360, 2023.

Recibido: Julio 18, 2023; Aprobado: Agosto 25, 2023.

RESUMEN

Palabras Claves:

Calidad Educativa,
Liderazgo Directivo,
Maestras De Transición,
Liderazgo Pedagógico,
Directivos Docentes.

Se aborda el liderazgo del directivo docente en la educación inicial colombiana, prestando especial atención a las instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta, siendo este un gran desafío investigativo, si se tienen en cuenta las escasas contribuciones académicas al respecto, de esta forma se busca el análisis y la comprensión de la injerencia de este liderazgo directivo sobre las prácticas pedagógicas de las maestras de transición, y qué impacto pedagógico e institucional tienen en la consecución y mejoramiento de la calidad educativa, es decir, las maestras de Transición son un agente fundamental para materializar los intereses, orientaciones y expectativas de la comunidad educativa, y esto depende del tipo de liderazgo que establezcan los directivos docentes, lo cual podrá promover situaciones positivas para obtener un mayor rendimiento del alumnado, o generar condiciones negativas en las dinámicas pedagógicas y en el equipo de trabajo, con las cuales se impida alcanzar la calidad educativa. Sin embargo, es posible que el problema no se encuentre en la gestión escolar de los directivos docentes, sino en las deficiencias que pudiese tener la formación académica de los docentes, de ahí que esto sea otro obstáculo para una educación de calidad.

ABSTRACT

Key Words:

Educational Quality,
Directive Leadership,
Transition Teachers,
Pedagogical Leadership,
Educational Directors

The leadership of the teaching director in Colombian initial education is addressed, paying special attention to the educational institutions of the city of Cúcuta, this being a great research challenge, if the few academic contributions in this regard are taken into account, in this way it is sought the analysis and understanding of the interference of this directive leadership on the pedagogical practices of the transition teachers, and what pedagogical and institutional impact they have on the achievement and improvement of educational quality, that is, the Transition teachers are a fundamental agent to materialize the interests, orientations and expectations of the educational community, and this depends on the type of leadership established by the teaching directors, which may promote positive situations to obtain a better performance of the students, or generate negative conditions in the pedagogical dynamics and in the work team, with which it is prevented from reaching the educational quality. However, it is possible that the problem is not found in the school management of the teaching directors, but in the deficiencies that the academic training of the teachers could have, hence this is another obstacle for a quality education.

*Corresponding author.

E-mail address: erikamaldonado@ufps.edu.co

(Erika Alejandra Maldonado-Estévez)



Peer review is the responsibility of the Universidad Francisco de Paula Santander.
This is an article under the license CC BY 4.0

Introducción

El proceso de la calidad educativa comprende varios factores y el compromiso de todos los actores que forman parte del sistema educativo, para que manera articulada se pueda garantizar la calidad de la educación especialmente en el nivel de educación inicial que comprende esta investigación donde es el objeto de estudio; el cual se realiza a través de un enfoque cualitativo, en el cual este artículo comprende la revisión documental de la teoría acerca de este interés de investigación, que permite comprender la relación entre las categorías de liderazgo, calidad educativa y el contexto de la educación inicial, donde se evidencia la escasa producción científica con este interés aunque en los dos últimas décadas ha mostrado relevancia el tema y ha sido propuesta de reflexión en el plan de desarrollo 2010- 2014; que buscan fortalecer el liderazgo del directivo docente a través del fomento de procesos formativos liderados desde el Ministerio de Educación Nacional (Mineducación).

Así mismo ha surgido en este estudio la necesidad de revisar desde una visión holística el aporte y la intervención de los docentes que se encuentran al frente de los procesos pedagógicos del grado transición de las instituciones educativas oficiales; las cuales dentro de sus funciones como docentes han demostrado su liderazgo, ya que han asumido el reto y en parte la responsabilidad de liderar los procesos pedagógicos, administrativos y organizacionales dentro de las aulas de clase, acompañadas de la gestión del directivo docente quienes en su mayoría desempeñan un papel más de carácter administrativo, financiero y organizacional que demuestran que el líder directivo adopta el tipo de liderazgo más conveniente y efectivo según las circunstancias y el contexto de la comunidad educativa el cual requiere de un enfoque de la teoría del liderazgo transformacional (Arboleda, 2020).

Así pues, han sido los docentes titulares de preescolar quienes han asumido el liderazgo de los procesos pedagógicos, y la adecuación de los

ambientes de aprendizaje vinculando a la familia dentro de este proceso formativo integral. Pues el docente es quien se venido empoderándose del discurso de los referentes de calidad y las orientaciones del Mineducación, y desde allí, evidencian un liderazgo transformacional que fortalece el trabajo en equipo, pero que en algunos casos han manifestado la presencia del directivo docente frente a los procesos de calidad que se espera que se den en todas las instituciones educativas ya que este liderazgo está vinculado a los proceso de gestión educativa reflejada en la buenas prácticas y desempeños de los directivos para mejorar la calidad educativa en todos los niveles de la educación (Fonseca, 2020), por lo cual se espera un liderazgo idóneo.

Es importante reconocer el liderazgo comunitario de las maestras de preescolar que no solo se trata del liderazgo pedagógico que se ejecuta en las aulas sino que han trascendido al contexto familiar y social donde vinculan las interacciones a las que están expuestos los niños y niñas del nivel de educación inicial; pues las maestras tienen el reto de cumplir objetivos y metas que responden un interés colectivo, no sólo son responsables de un mejoramiento continuo y eficiente de las prácticas pedagógicas dentro de las aulas, sino también necesitan actuar como líderes que interactúan con el liderazgo directivo y el liderazgo representativo de los padres de familia, pues, es en este nivel del sistema educativo donde el alumnado exige una mayor atención en comparación con los otros niveles del sistema, por su situación de desarrollo psicofísico y cognitivo-conductual, de tal forma que las maestras son claves en el paso de los alumnos de un grado a otro en muchos aspectos, y esto está en correspondencia con “los contenidos, las metodologías y las finalidades en los diferentes niveles, enriqueciendo así el proceso de enseñanza y el de aprendizaje” (López, 2018, p. 11).

Metodología

El presente trabajo propone una investigación cualitativa para describir el rol individual y situacional de los directivos docentes de una institución educativa con especial atención en el nivel de educación inicial, si bien este enfoque metodológico implica una descripción analítica (Hernández et al., 2006, p. 60-61), para comprender el tipo de liderazgo que ejerce el directivo docente en los procesos institucionales, pedagógicos y comunitarios en las instituciones educativas, y su relación con la práctica pedagógica que ejercen las maestras del grado transición, de ahí que se utilice la técnica de revisión documental y el instrumento de la entrevista semiestructurada para recopilar datos específicos sobre las maestras de Transición, información con la que se pretende entender el rol que esas docentes tienen en el modelo de liderazgo que rigen las instituciones educativas, así como la relevancia que se les presume para lograr una educación de calidad o para tener impacto en el mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, no son habituales las investigaciones sobre maestras de Transición en el contexto de la gestión escolar de los directivos docentes, menos aún, cuando se examina su rol e impacto en la calidad educativa, o su relevancia en el liderazgo que los directivos docentes implementan en la educación inicial, pues las maestras de Transición no sólo son una extensión del liderazgo directivo en el momento de aplicar los lineamientos técnico-pedagógicos del Mineducación, y los estándares de calidad educativa, sino también unos agentes responsables del desarrollo psico-físico y afectivo-emocional de los alumnos en una etapa educativa que resulta vital para los padres y los propios alumnos, así como para el futuro de la institución educativa.

Resultados

Liderazgo directivo

Cabe preguntarse qué es el liderazgo, concepto que ha sido objeto de muchas definiciones, por

ejemplo, la acción de conducir a un grupo hacia unas metas comunes (Rojas & Gaspar, 2006), también se concibe como la acción de guiar, dirigir, orientar e influir a los demás en una situación concreta y grupal (Madrigal, 2009), se trata pues de un proceso en el cual un directivo docente puede influir e interactuar a través de estrategias que buscan capacitar y potenciar actitudes, habilidades y conocimientos para cumplir con unos objetivos y metas comunitarias (Rodríguez, 2016).

En efecto, el liderazgo de los directivos docentes está vinculado a la dirección y, por ende, a la gestión del sector educativo, lo cual permitirá implementar prácticas positivas y criterios de eficiencia para optimizar el desempeño de los directivos docentes y aumentar la calidad de la educación inicial, media y secundaria (Fonseca, 2020), de ahí la necesidad de plantear el liderazgo más idóneo, para articular una gestión eficaz mediante directrices organizativas, enfoques consensuados, estrategias cooperativas, experiencias motivacionales, interacciones empáticas, prácticas de adaptación al cambio y procesos de producción de resultados.

No cabe duda que el liderazgo de los directivos docentes tiene una relevancia fundamental en cuanto a su incidencia, prueba de ello, es la implementación pedagógica de “*escuelas de calidad*” y el rendimiento académico del alumnado (Rojas & Gaspar, 2006, p. 17), o, dicho de otro modo, el citado liderazgo destaca por su capacidad para producir las condiciones necesarias para aumentar la calidad educativa y conseguir el cumplimiento de las metas relativas al aprendizaje, de manera que este rol de los directivos docentes sea prioritario para las políticas públicas (Bolívar, 2010), tal y como se documenta en las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, donde se reconoce la relevancia de los directivos docentes como “*agentes de cambio y liderazgo*” en el plano educativo.

En este sentido, hay también un reconocimiento específico de priorizar la gestión escolar de los ciclos

de la Primera Infancia y, en particular, de Transición, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), en su “*Política Educativa en perspectiva 2015: hacer posibles las reformas*” afirmaba que hacen falta mejores docentes y rectores más competentes para lograr mejoras educativas. Semejante consideración comparte el British Council Colombia, cuyo Proyecto Internacional “*Liderazgo Escolar y Nuevas Herramientas para el Aprendizaje*” buscaba convertir a los directivos y docentes en líderes escolares y en gestores de calidad educativa, enfatizando la importancia que tiene la consecución estratégica de objetivos y metas entre un ciclo y otro (Mineducación, 2010, p. 3-4).

Precisamente, el Proyecto de “Educación Inicial de Calidad en el Marco de la Ruta Integral de Atenciones” fue planteado para cumplir con “*las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo*”, es pues un proceso a largo plazo en el que los docentes, padres y comunidad acompañan a los alumnos durante la educación inicial, para lo cual hay políticas públicas que fueron diseñadas para cubrir la dimensión económica de los programas de atención oportuna, integral y de calidad en el ámbito educativo, tales como el Programa Infantil “*De Cero a Siempre*”, con el cual el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 pudo sustituir el “*Programa de Atención Integral a la Primera Infancia*” -PAIPI-, con el propósito de lograr una mayor calidad educativa y, por extensión, una protección eficaz del derecho a la educación (Mineducación, 2010, p. 2-4).

Teorías del liderazgo educativo

Por lo general, la mayoría de los enfoques teóricos sobre el liderazgo proceden del sector empresarial, de ahí que se pueda hablar del liderazgo como una cualidad particular que está presente en algunos sujetos. Aunque otras teorías priorizan criterios como la capacidad para aceptar responsabilidades y un mayor desempeño, o para

generar oportunidades a través de la creatividad, la innovación y la motivación (Acuña & Bolívar, 2019), lo cual redundará en las personas que están siendo lideradas. Así que, teniendo en cuenta esto, el liderazgo educativo se traduce como una característica intrínseca de cada directivo docente, entendiendo ésta como aquellas habilidades innatas y adquiridas que influyen en la gestión comunitaria y en los procesos de aprendizaje del alumnado.

No obstante, hay otra teoría en la cual el liderazgo educativo se articula mediante la adaptación del líder al equipo de docentes y a los grupos de estudiantes, de manera que la dirección organizativa decide cómo serán los objetivos, metas y modos de trabajo y enseñanza a partir de las condiciones y relaciones de docentes y alumnos (Molina, 2020). Por esto, se le ha denominado la teoría del liderazgo situacional, la cual es similar a las teorías contingenciales, donde el líder orienta su dirección estratégica con base a una relación estructural e interactiva entre todas las partes implicadas, si bien la teoría del comportamiento aduce que es necesario enseñar conductas de líder a los gestores y, en particular, a los directivos docentes (Acuña & Bolívar, 2019), e incluso a los docentes.

Precisamente, a la luz de ese enfoque conductual se han concebido varios tipos de liderazgo, tales como el liderazgo autoritario, el liderazgo democrático, el liderazgo paternalista, el liderazgo “*laissez-faire*” y el liderazgo compromisario (Sánchez & Barraza, 2015). Aunque el tipo de liderazgo dependerá de la personalidad del directivo docente, pues todos cuentan con ventajas e inconvenientes que potencian o debilitan los criterios de eficacia, en cambio, las teorías, que presentan el perfil ideal del líder con rasgos psicofísicos determinados, carecen de validez científica (Lora & Padilla, 2018).

Lo importante es que algunos modelos de liderazgo priorizan el concepto de líder pedagógico entre los docentes al margen o en relación con el liderazgo directivo, por esto, las maestras de Transición pueden ejercer como líderes

institucionales y gestores pedagógicos en las aulas, y esto permite que su desempeño sea mayor y eficiente en modelos donde el liderazgo es distributivo o compartido, porque les permite tener un compromiso profesional más profundo, una amplia autonomía en el desarrollo de las competencias y un enorme impacto positivo en la mejora gradual de la calidad educativa. No obstante, esto es posible cuando los líderes directivos permiten que las maestras de Transición sean gerentes de aula sin restricciones o condicionamientos, pudiendo promover iniciativas, introducir innovaciones y replantear situaciones que no brindarán una educación de calidad ni los resultados adecuados, porque estas docentes conocen mejor la realidad individual y contextual de su alumnado que los propios líderes directivos, de ahí que puedan diseñar y articular estrategias, procesos y competencias en correspondencia con las necesidades y circunstancias de los alumnos de Transición, logrando así mejores niveles de rendimiento escolar y calidad educativa (Pulgarín & Peláez, 2011).

Tipos de liderazgo educativo

Después de lo expuesto, cabe profundizar en los estilos de liderazgo de los directivos docentes, para lo cual se hace preciso sintetizar aquellas capacidades y aptitudes que, a grandes rasgos, se le presupone a cualquier líder educativo, de hecho, Gamarra (2010) le atribuye habilidades físicas, intelectuales, conceptuales, técnicas, interpersonales y sociales, así como los roles de facilitador, evaluador, visionario, consejero, motivador y asertivo (p. 10-11). Aunque esas características son diferentes en cada líder directivo y, por ende, no resultan suficientes para determinar el tipo de liderazgo en conformidad con la institución educativa, el equipo de docentes y otros factores contextuales.

Así pues, las teorías de la personalidad deben completarse o adaptarse con los liderazgos conductuales o situacionales (Cordero & Muñoz, 2002), es decir, el líder educativo debe adoptar el tipo

de liderazgo más conveniente y, por consiguiente, efectivo. Para ello, cabe tener en cuenta las variables circunstanciales o contextuales de la institución educativa, el alumnado y, por ende, la comunidad educativa, así como el nivel de los docentes de Transición en conformidad con las tareas propuestas, de ahí que una visión holística de estos enfoques equivale a la teoría del liderazgo transformacional (Molina, 2020), cuyo propósito radica en la acción de influir en los docentes y el alumnado, con la intención de provocar un proceso de transformación que impacte de manera cualitativa en la gestión educativa y en las actividades de aprendizaje y enseñanza, las cuales dependen directamente del liderazgo pedagógico y motivacional que las maestras de Transición deben de implementar en las aulas, donde realmente es medible el desempeño profesional de los docentes, el trabajo diario de los alumnos y la transformación a través de los factores que definen la calidad educativa.

En este caso, según Becerra y Parada (2020), los directivos docentes del sector educativo de Cúcuta aplican el liderazgo transformacional, aunque también hay estrategias de gestión complementarias que incorporan el liderazgo compartido, igualmente, desde 2016 se está capacitando a los docentes mediante el proyecto “*Rectores Líderes Transformadores*”, de la Fundación Empresarios por la Educación y de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta (Reyes & Caballero, 2021). Además, el Plan Territorial de Formación Permanente de Docentes y Directivos Docentes 2020-2023, de la Secretaría de Educación Departamental, está aplicando varios programas con los siguientes objetivos específicos:

i) evaluar “*las competencias de liderazgo y gestión escolar*”; ii) asesorar en cuanto a la aplicabilidad de las políticas públicas educativas en contextos escolares; iii) asistir “*en la implementación de normas técnicas curriculares, planes y programas que cualifiquen proyectos educativos*”; iv) capacitar “*en la formulación, ejecución y seguimiento de planes de gestión de riesgos integrales en aquellas*

situaciones de emergencia que deba enfrentar la comunidad educativa"; y, iv) fomentar la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje (Gobernación de Norte de Santander, 2020, p. 59-61).

En este caso, la capacitación especializada y pertinente de los directivos docentes y de los docentes se basa en componentes pedagógicos, deontológicos, tecnológicos, disciplinares y educativos, permitiendo a los primeros identificar el tipo de liderazgo más adecuado para implementar una cultura organizativa y una calidad educativa, de hecho, el liderazgo directivo puede responder a un paradigma autocrático, democrático, laissez-faire y transformacional, y esto condicionará el trabajo pedagógico y demás actividades que se llevan a cabo en las aulas, por ello, los propios programas de ACNUR, UNICEF y el Mineducación plantean un liderazgo educativo que busque transformar y mejorar los procesos administrativos y las prácticas pedagógicas dentro de la comunidad educativa, a la vez que priorizan a los docentes de Transición en los proyectos educativos de la Primera Infancia y la Educación Preescolar.

A este respecto, el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 concibió la *"Política Nacional de Formación de Educadores para mejorar la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media"*, objetivo que comparten también los programas *"Todos a Aprender 2.0"*, *"el Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado"* y *"los Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral a la Primera Infancia"* se formularon para formar gestores eficientes y promotores de una educación idónea, innovativa, congruente, inclusiva y de calidad (Sandoval-Estupiñan et al., 2009; Corzo, 2020), aunque todavía hacen falta mayores esfuerzos por parte del Estado colombiano, y, sobre todo, instrumentos de monitoreo y seguimiento que son necesarios para valorar el desarrollo pedagógico de los alumnos y las condiciones de calidad en la educación, de ahí que se siga trabajando en garantizar

la profesionalización de las maestras de Transición, *"fortalecer la calidad de las interacciones que establecen las maestras en ejercicio con los niños y las familias a través de la institucionalización del acompañamiento pedagógico situado"*, y, por último, promover el *"Fondo para la Investigación e Innovación en la Calidad de la Educación Inicial y Preescolar"* (Maldonado-Carreño et al., 2018, p. 4).

Liderazgo y docentes de Transición

Existe una correspondencia significativa entre el profesionalismo de las maestras de transición y la gestión escolar en el desempeño docente, es decir, los directivos docentes deben tener en cuenta el rol específico de cada docente, porque, para desarrollar los pertinentes procesos de aprendizaje y los ambientes pedagógicos positivos, resulta necesario que las maestras de transición tengan una formación disciplinaria especializada y una gran capacidad para formular e implementar iniciativas pedagógicas y otras dinámicas plurales y efectivas en términos de calidad educativa (Espitia, 2021, p. 23).

Efectivamente, las maestras de Transición deben asumir su papel como líderes dentro del modelo de liderazgo distributivo o compartido, pues son claves tanto en las aulas como en el ámbito institucional, o sea, los líderes directivos delegan su liderazgo y potencian el mismo a partir de los docentes, porque estos son fundamentales *"(...)* en los procesos de aprendizaje, en el clima escolar, en el éxito escolar del estudiante, en el acompañamiento de los padres de familia y en el compromiso docente" (Ortiz et al., 2021, p. 51), así que una gestión escolar eficaz debe priorizar la autoridad de las maestras de transición en las prácticas institucionales y pedagógicas, con el propósito de desarrollar un equipo docente con sentido de pertenencia a la institución educativa, y con autonomía para liderar aquellos procesos de aprendizaje que conduzcan hacia un mayor rendimiento escolar y una mejora en la calidad educativa.

Si bien en la educación infantil el trabajo en equipo es la piedra angular que determina el éxito de la gestión administrativa y pedagógica, porque las estrategias educativas deben enriquecerse con los aportes complementarios de los docentes, a la vez que estos ajustan su visión y misión a las necesidades reales del alumnado, propiciando unas condiciones de calidad y equidad, tal y como establecen las políticas públicas nacionales y, en especial, la Estrategia de Atención a la Primera Infancia, de modo que las maestras de transición deben de orientarse a la consecución de unos objetivos y metas comunes en un contexto de liderazgo transformacional, donde las características del directivo docente han de ser las idóneas, de lo contrario, resultará muy difícil que un equipo de trabajo sea empático, cooperativo y eficiente (Romero, 2016).

Así pues, la calidad educativa necesita un enfoque específico en la educación inicial, no sólo a través de la construcción de proyectos educativos concretos, sino también mediante la implementación integral y prioritaria de las políticas públicas que están dirigidas para la primera infancia, para lo cual las maestras de Transición *“deben apuntarle a la socialización, a la lúdica, a la creatividad, a la curiosidad y al adecuado desarrollo afectivo”*, promoviendo, para ello, estrategias metodológicas, currículos contextualizados e iniciativas extraescolares, con el fin de fomentar y fortalecer la calidad educativa a través de diferentes herramientas, recursos y otros factores, entre los cuales cabe citar el propio liderazgo de las maestras de Transición, la preparación académica de las mismas, el liderazgo representativo de los padres y el liderazgo comprensivo de la gestión directiva (Abello, 2008).

De hecho, es importante priorizar el liderazgo comunitario de las maestras de Transición y, por ende, de los docentes de educación inicial, no sólo se trata del liderazgo pedagógico que se observa en las aulas, sino también en el contexto familiar y social, donde los procesos de aprendizaje continúan e interactúan a nivel comunitario, si bien los modelos

de liderazgo directivo se olvidan de las diferencias abismales entre los ciclos educativos, así como de la relevancia de los docentes que imparten en las etapas educativas iniciales, lo mismo acontece con las políticas que promueven proyectos de liderazgo sin tener en cuenta el enorme liderazgo fáctico de las maestras de Transición, ni *“la calidad de las interacciones que puedan tener las maestras con los niños”*, aspectos que deben fortalecerse para potenciar el liderazgo de los directivos docentes, sobre todo, el liderazgo compartido o distributivo (Fuenmayor & Guerra, 2008).

Sin duda, el estilo de liderazgo es clave en el diseño y aplicabilidad de aquellas estrategias atinentes a la mejora constante de la calidad educativa, por ello, es necesario un liderazgo pertinente que, sobre todo, defina el liderazgo pedagógico, porque se precisa un impacto positivo, gradual y efectivo de las maestras de Transición en las aulas, de manera que un modelo de liderazgo parcialmente inidóneo o totalmente erróneo comportará un desempeño deficiente de los docentes y un rendimiento inferior de los alumnos, por lo que habrá un problema en cuanto a la calidad educativa, es decir, los gestores directivos son quienes establecen y desarrollan la clase de liderazgo que rige todos los aspectos de la institución educativa, y, sin embargo, se concibe y articula el estilo de liderazgo sin tener en cuenta el perfil de los maestros ni las características locales de la escuela (Ramírez, 2017, p. 56).

Calidad educativa

La OCDE y el Mineducación llevan décadas insistiendo en que la calidad debe definir la educación en las aulas de clase, por ejemplo, mejorando la calidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza, con el fin de obtener los mejores resultados en cuando adquisición de valores, conocimientos y competencias, de ahí que en Colombia la calidad educativa esté vinculada a los resultados, y, a su vez, tiene un marcado enfoque evaluativo, porque persigue medir esa calidad en los alumnos, los

docentes y en los directivos docentes, para lo cual se han establecido estrategias curriculares, modelos de liderazgo escolar e innovaciones pedagógicas, buscando el desarrollo constante y gradual de las competencias de aprendizaje, personales y sociales del alumnado, pero también una mayor profesionalización y capacitación de los gestores directivos y de los docentes de educación inicial, media y secundaria.

Precisamente, la calidad de las escuelas obedece a la calidad de los docentes, por ello, la formación académica o disciplinaria de las maestras de Transición debe de responder a las exigencias holísticas y teleológicas de la educación integral, de ahí que estén sometidas a un proceso de evaluación docente para determinar sus méritos y calidades, aun así, ciertas instituciones educativas siguen priorizando pedagogías tradicionales, desactualizadas e inadecuadas (Chacón, 2019), a la vez que ciertos directivos docentes carecen de capacidad de liderazgo y otros continúan aferrados a estilos de liderazgo que minimizan el potencial de los docentes en las aulas, tratándolos como simples asesores de tareas.

Sin embargo, los esfuerzos del Mineducación por establecer y consolidar un sistema unificado de evaluación educativa, basado en un concepto de calidad medible por diversos factores, con el propósito de acreditar, certificar y asegurar la calidad de la gestión escolar como consecuencia de unos procesos y resultados educativos, es pues el concepto de calidad que se está manejando en la actualidad, aunque en la educación inicial esa noción está vinculada a los principios constitucionales, por los cuales una educación de calidad contribuye al desarrollo multidimensional de los alumnos de Primera Infancia y Transición para formarse como un ser humano que disfrute de una vida de calidad, de modo que la calidad educativa es más bien un concepto plural en la educación inicial, donde la calidad está relacionada con “la calidad de la cobertura, calidad de la gestión pedagógica, calidad

de los resultados y calidad de la gestión educativa” (Mineducación, 2010, párr. 8).

A este respecto, la calidad educativa es sistémica y sociocultural en la educación inicial, porque abarca “(...) *los recursos pedagógicos, la ampliación de cobertura, el acceso al sistema, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías de evaluación y autoevaluación*”, es decir, el abordaje pedagógico de las maestras de Transición es complejo y extenso en sus estrategias, objetivos y metas, porque esa educación integral y de calidad debe implementarse cualitativa y cuantitativamente en los ambientes pedagógicos, epistemológicos y organizativo-administrativos, sin embargo, la dificultad radica en materializar esa calidad en instituciones educativas que continúan apoyando la educación inclusiva, es decir, las maestras de Transición enfrentan el doble desafío de cómo dar la mejor educación y de cómo hacerlo para todos, teniendo en cuenta que no tienen las herramientas suficientes y pertinentes para ello, y, al mismo tiempo, encuentran muchas dificultades contextuales y de gestión para implementar los estándares de calidad, aunque las políticas educativas lo reducen a los resultados, los cuales se traducen en términos de eficiencia y al rendimiento escolar (Jiménez & Quintana, 2020).

Maestras de Transición

Ciertamente, siguiendo a Bass y Avolio (1995), las maestras de Transición deben manejar una cultura de trabajo donde todas son líderes en un contexto de liderazgo transformacional, y ese liderazgo se asume como consecuencia del enfoque distributivo o compartido que ha establecido la gestión escolar, en este caso, el liderazgo directivo puede ser más eficiente y efectivo, ya que su capacidad de influencia, motivación, facilitación y ayuda se dirige a maximizar las fortalezas de las docentes de Transición, y, a su vez, busca cumplir con las necesidades que tienen las mismas para desarrollar

los procesos de aprendizaje y enseñanza con las mejores herramientas posibles (Bass & Riggio, 2006).

No cabe duda que las maestras tienen el desafío de cumplir objetivos y metas que obedecen a un interés colectivo, no sólo son responsables de un mejoramiento continuo y eficiente de las prácticas pedagógicas dentro de las aulas, sino también necesitan actuar como líderes que interactúan con el liderazgo directivo y el liderazgo representativo de los padres, pues, a diferencia de los ciclos educativos posteriores, el alumnado de Educación Inicial exige una mayor atención por su situación de desarrollo psicofísico y cognitivo-conductual, de modo que las maestras son claves en el paso de los alumnos de un grado a otro en muchos aspectos, y esto está en correspondencia con “los contenidos, las metodologías y las finalidades en los diferentes niveles, enriqueciendo así el proceso de enseñanza y el de aprendizaje” (López, 2018, p. 11).

En este sentido, el concepto de calidad educativa se ajusta a la idea general de obtención de los logros propuestos con resultados positivos, pero esa noción es incluso más compleja en el caso de los grados de Educación Inicial y, en especial, en Transición, igualmente, las definiciones académicas o institucionales no han aportado una explicación específica de lo que es la calidad educativa, y, a lo sumo, se cuenta con varios elementos definitorios que resultan generales, repitiendo los 10 factores de Braslavsky como si se tratase de un verdad única, absoluta y estática, cuando, en realidad, son variables que influyen como condiciones mínimas para promover inicialmente una educación de calidad, así que no es suficiente con:

i) la existencia de profesionales pertinentes y especializados en educación; ii) el valor social y político de la educación y de sus educadores; iii) el carácter ético-profesional de los docentes; iv) la gestión directiva de los líderes educativos; v) el trabajo en equipo; vi) los acuerdos educacionales; vii) el currículo; viii) los recursos educativos; ix)

la diversidad de las didácticas; y, x) los estímulos económicos, sociales y culturales (Braslavsky, 2006).

Por otro lado, el Mineducación propuso el “Programa de Transformación de la Calidad Educativa”, con el fin de crear las condiciones adecuadas para conseguir una educación de calidad, para lo cual planteó la acción pedagógica sistemática, los estándares básicos de aprendizaje, el aprendizaje individual, social y comunitario, la formación pedagógica de los docentes y un proceso de evaluaciones constantes), sin embargo, estos criterios tienen también un enfoque general que se aleja de los problemas específicos del aula y del desafío que implica definir un concepto teórico-práctico de calidad para la educación inicial, donde, por ejemplo, las maestras de Transición se encuentran superadas por la falta de armonía existente entre las educaciones inclusiva, equitativa y de calidad, lo cual hace muy difícil desarrollar mecanismos específicos de aprendizaje y enseñanza cualitativos.

Conclusiones

Después de todo lo expuesto, es relevante destacar que las maestras de Transición tendrían un impacto mayor en la calidad educativa, sí el propio sistema educativo colombiano fuera más específico y menos contradictorio, no se puede priorizar la educación inclusiva y la educación de calidad, porque siempre la primera prevalecerá sobre la otra, igualmente, cada institución educativa es una realidad única y diferente en sus problemáticas y necesidades, por lo que crear una metodología estándar o genérica es más bien una tentativa ineficaz a la hora de mejorar las prácticas pedagógicas y alcanzar un mayor rendimiento escolar, de ahí que deban ser los propios docentes de Transición quienes asuman la responsabilidad de crear un currículo adecuado a las particularidades socio-cognitivas de sus alumnos, porque todo dependerá de si son socioculturalmente de una zona urbana o rural, o de un estrato inferior o medio-alto.

Y, esa responsabilidad cabe traducirla como liderazgo pedagógico en las aulas y como liderazgo en la propia comunidad educativa, y todo esto lo debe fomentar el liderazgo directivo a partir de un modelo transformacional de naturaleza compartida o distributiva, ya que la gestión escolar es fundamental para decidir qué enfoque determinará el trabajo docente y qué mecanismos de aprendizaje se implementarán en busca de la calidad educativa, y este objetivo y meta debe responder a un interés común y debe estar respaldado con recursos, herramientas y acciones institucionales y pedagógicas, para que las maestras de Transición puedan tener un impacto positivo a medio y largo plazo, garantizando una atención educativa que sea holística, pertinente y de calidad.

No obstante, las políticas nacionales sólo buscan asegurar la satisfacción del derecho a la educación, minimizando el rol de las maestras de Transición, a la vez que instrumentalizan la calidad como un medio para garantizar un estado de monitoreo y supervisión, por el cual se evalúa el rendimiento de los alumnos y la labor de los docentes, pero realmente esa calidad educativa no se puede traducir como educación de calidad, porque muchas instituciones educativas presentan deficiencias y restricciones que no potencian las fortalezas de las maestras de Transición, así que se les obstaculiza su papel como líderes pedagógicos, transformacionales y comunitarios, y las causas de todo esto pueden derivar de la propia gestión directiva o de la predisposición cuantitativa de la educación inclusiva, o bien de las propias limitaciones formativas de los profesionales de la educación inicial.

Por lo tanto, son muchos los impedimentos que evitan un impacto real y profundo de las maestras de Transición en cuanto a la calidad educativa, por esto, es necesario una interpretación diferente y específica de la calidad que el Mineducación pretende establecer en el sistema educativo, prestando especial atención a la educación inicial y al grado de Transición, ya que la calidad educativa

debe comenzar por el primer ciclo educacional, y no debería estar vinculado a la satisfacción de los derechos a la salud y la alimentación, sino más bien al desarrollo gradual de competencias de aprendizaje personal y social.

Referencias

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido* (Trabajo doctorado, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/536>
- Acuña, A., & Bolívar, C. M. (2019). *Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa* (Tesis de Grado, Universidad de la Costa). Recuperada de <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5172>
- Arboleda, D. V. (2020). *El Liderazgo transformacional: una oportunidad para mejorar la calidad de la educación* (Tesis de especialización, Universidad Católica Luis Amigo). Recuperada de http://repository.ucatolicaluismigo.edu.co:8080/jspui/bitstream/ucatolicaamigo/990/1/Uclam_ME-CD-T371%20%20A666%20%202020.pdf
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Washington: SAGE Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Becerra, C., & Parada, S. (2020). *Caracterización del tipo de liderazgo de los equipos de gestión del colegio Calasanz de Cúcuta* (Tesis de maestría, Universidad La Sabana, Chía). Recuperada de

- <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43780/Tesis%20Sandra%20Parada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2, 9-33.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Chacón, L. F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. , 36, 35-49.
- Cordero, Z., & Muñoz, A. (2002). *Unidad 2- Fase 3 Teorías de la Personalidad*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Corzo, J. P. (2020). *Análisis de las acciones realizadas desde la administración municipal de Cúcuta para atender el fenómeno de deserción escolar en el contexto urbano y rural en la vigencia 2017-2018* (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Reporteado de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/35756>
- Espitia, A. L. (2021). *Incidencia de la gestión directiva en el reconocimiento, estímulo e identidad institucional de los docentes de la jornada de la mañana del Colegio Instituto Técnico Laureano Gómez* (Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios). Recuperada de <https://repository.uniminuto.edu/xmlui/handle/10656/13450>
- Fonseca, P. P. (2020). *Análisis liderazgo directivo y su impacto en el desempeño de las instituciones educativas del municipio de Pueblo Viejo para formular un modelo en el departamento del Magdalena* (Tesis de maestría, Universidad Abierta y a Distancia, Santa Marta). Recuperada de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/31787/ppfonsecac3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fuenmayor, D. M., & Guerra, D. M. (2008). El maestro de educación inicial como líder de la comunidad. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(9), 9-39.
- Gamarra, M. T. (2010). *Estilo de liderazgo de las docentes de educación inicial de las instituciones educativas del Distrito Callao* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperada de <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/70fa7fe1-214e-4ba2-8d3b-f86212501979>
- Gobernación de Norte de Santander. (2020). Plan Territorial de Formación Permanente de Docentes y Directivos Docentes 2020-2023. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_Norte_de_Santander_2023.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, A. M., & Quintana, L. S. (2020). Calidad en la educación inicial: desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 33, 103-132.
- López, G. N. (2018). *La Transición armónica y su influencia en los procesos académicos de los estudiantes, entre los grados transición y primero de la Institución educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Manizales (Caldas)* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). Recuperada de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3384/Trabajo%20de%20Grado%20Gloria%20Nancy%20FINAL%20>

%281%29.pdf?sequence=1

- Lora, H., & Padilla, A. (2018). El liderazgo educativo: un acercamiento desde las teorías del concepto. *Teknos Revista Científica*, 18(1), 159 - 174. <https://doi.org/10.25044/25392190.928>
- Madrigal, B. E. (2009). *Habilidades directivas*. México: McGraw-Hill.
- Maldonado-Carreño, C., Rey, C., Cuartas, J., Plata-Caviedes, T., Rodríguez, J. J., Escallón E., & Yoshikawa, H. (2018). Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional. *Notas de Política en Educación*, (1), 1-4.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Liderazgo Escolar y Nuevas Herramientas para el Aprendizaje*. Bogotá: Mineducación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Altablero*, (56). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Molina, A. L. (2020). *Liderazgo transformacional: una aproximación al quehacer del docente policial*. Bogotá: Editorial de la Dirección Nacional de Escuelas de la Policía Nacional de Colombia.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Política Educativa en perspectiva 2015: hacer posibles las reformas*. España: Fundación Santillana.
- Ortiz, N. J., Berrio, O. J., & Moscote, Z. E. (2021). *Incidencia del liderazgo directivo en la calidad educativa de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo y Escuela Normal Superior Indígena de Uribia* (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50102>
- Pulgarín, R. C., & Peláez, T. J. (2011). *Liderazgo gerencial educativo en el aula de transición* (Tesis de Grado, Universidad Católica de Manizales). Recuperada de <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/182>
- Ramírez, S. M. (2015). *Impactos de corto plazo de la estrategia "De Cero a Siempre" sobre el desarrollo nutricional, cognitivo y socio-emocional de los niños beneficiarios* (Tesis de pregrado, Universidad de Los Andes). Recuperada de <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13326/u722026.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes, E. P., & Caballero, J. A. (2021). *Análisis y Mejoramiento del Proceso de Capacitación de Actores del Sector Educativo, por Medio de los Lineamientos de la Norma ISO 9001:2015, en la Empresa ONCE, Observatorio Nacional de la Calidad Educativa* (Tesis de pregrado, Unidades Tecnológicas de Santander). Recuperada de <http://repositorio.uts.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8305/F-DC-125%20%20Informe%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, B. M. (2016). *Descripción del liderazgo educativo como promotor de aprendizajes en la escuela* (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada). Recuperada de <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/14797?show=full>
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en la educación*. Santiago de Chile: OREALC/

UNESCO.

Romero, M. (2016). *Características del liderazgo docente y el trabajo en equipo en educación inicial* (Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey). Recuperada de <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/626487>

Sánchez, J. B., & Barraza, L. (2015). *Percepciones sobre liderazgo*. Ra Ximhai, 11(4), 161-170.

Sandoval-Estupiñán, L. Y., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M., & Halima, F. C. (2009). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación Y Educadores*, 11(2). Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729>