

PRÁCTICAS DEL DIRECTIVO DOCENTE (RECTOR) EN EL DESARROLLO DE SUS
FUNCIONES, DESDE UNA REFLEXIÓN EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA

YANETH OLIVA PÉREZ GUERRERO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES DE COLOMBIA RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

SAN JUAN DE PASTO

23 DE MARZO DE 2023

PRÁCTICAS DEL DIRECTIVO DOCENTE (RECTOR) EN EL DESARROLLO DE SUS
FUNCIONES, DESDE UNA REFLEXIÓN EN LA COTIDIANIDAD DE LA ESCUELA

YANETH OLIVA PÉREZ GUERRERO

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR EL TÍTULO DE DOCTORA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DIRECTOR:

DR. JAIME ÁLVARO TORRES MESÍAS

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RED DE UNIVERSIDADES ESTATALES DE COLOMBIA RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

SAN JUAN DE PASTO

23 DE MARZO DE 2023

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“las ideas y conclusiones aportadas en el trabajo de grado son responsabilidad exclusiva del autor”

Artículo Primero del Acuerdo N° 324 de octubre 11 de 1996, emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

Nota de aceptación

Dra. Nubia Cecilia Agudelo Cely

Primera Lectora

Dra. María Cecilia Fierro Evans

Jurada Internacional

Dr. Edmundo Fabian Jaramillo Rivera

Jurado Nacional

Facha de sustentación: 23 de marzo de 2023

Calificación: 4.44 - Satisfactorio

Agradecimientos

Al iniciar por este camino investigativo, que no solo fue práctica académica sino también un sendero en el que reflexioné sobre mi propia vida, me queda un gran agradecimiento hacia aquellas personas que permitieron que no decayera, que continuara a pesar de las vicisitudes, las dudas y el tiempo. A ellos mi eterno agradecimiento por siempre estar allí.

A mi asesor de tesis, Doctor Jaime Álvaro Torres Mesías, quien, con su constante apoyo, fue la luz en momentos de oscuridad, tanto por sus saberes como por su comprensión, empatía, solidaridad, acompañamiento y paciencia.

A la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, en especial, al Doctorado en Ciencias de la Educación, convenio con la Red Interinstitucional de Universidades Rudecolombia y, en su nombre, a la Doctora Gabriela Hernández Vega, por su influencia positiva en la consecución de esta meta.

A mis compañeros rectores, quienes dedicaron su tiempo y experiencia a hacer realidad este proyecto, gracias por el cariño y la colaboración que siempre manifestaron.

A mi madre, mujer protectora, quien, con sus oraciones y apoyo, siempre estuvo presente para ser mi sostén.

Y a todas aquellas personas que durante este tiempo han ayudado a que esta tesis sea hoy una realidad.

A mi hijo Daniel Alejandro, la razón de mis días.

Resumen

La presente investigación se desarrolla con la participación de directivos docentes (rectores) de instituciones educativas públicas, pertenecientes a la Secretaría de Educación de Nariño. Se inscribe en los principios de la investigación cualitativa, bajo los postulados de la investigación acción propuesta por Carr y Kemmis. Indaga sobre las prácticas del directivo docente en su cotidianidad, describiendo, desde su propia visión y la de sus pares, las relaciones que establece con su comunidad, caracterizando las estrategias y/o acciones que efectúa para afrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones, aportando con esta reflexión la formulación de una estrategia pedagógica orientadora para afrontar la práctica de los rectores, desde una mirada reflexiva y transformadora.

Palabras clave: directivo docente (rector), institución educativa, liderazgo, gestión, práctica directiva.

Abstract

The present investigation is carried out with the participation of teaching directors (rectors) of public educational institutions, belonging to the Secretary of Education of Nariño. It is inscribed in the principles of qualitative research, under the postulates of action research proposed by Carr and Kemmis. It inquires about the practices of the teaching director in his daily life, describing, from his own vision and that of his peers, the relationships he establishes with his community, characterizing the strategies and/or actions he carries out to face the situations generated in the exercise of his duties. functions, contributing with this reflection the formulation of a guiding pedagogical strategy to face the practice of rectors, from a reflective and transformative perspective.

Key words: teaching director, educational institution, leadership, management, directive practice.

Tabla de Contenido

Introducción	17
Capítulo 1. Marco de la investigación	20
1.1. Planteamiento del problema.....	20
1.2. Pregunta de investigación	21
1.3. Objetivos	22
1.3.1. Objetivo general	22
1.3.1. Objetivos específicos	22
1.4. Justificación	23
Capítulo 2. Marco referencial	27
2.1. Antecedentes	27
2.2. Marco contextual	41
2.3. Marco legal	44
2.4. Marco Teórico.....	68
2.4.1. Administración educativa.....	69
2.4.2. Gestión educativa	73
2.4.3. Gestión directiva	79
2.4.4. Rol del rector en la institución educativa	80
2.4.5. Liderazgo.....	89
2.4.6. Las prácticas del rector: una lectura desde la Teoría Crítica.....	99
Capítulo 3. Marco Metodológico	104
3.1. Enfoque de investigación	104

3.2. Momentos del proceso investigativo	106
3.2.1. Momento 1 - planificación.....	107
3.2.2. Momento 2 - acción.....	108
3.2.3. Momento 3 - observación.....	109
3.2.4. Momento 4 - reflexión.....	110
3.3. Técnicas e instrumentos de investigación.....	111
3.4. Unidad de análisis y unidad de trabajo	112
3.4.1. Unidad de análisis	112
3.4.2. Unidad de trabajo	113
3.4.3. Categorías	116
Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados.....	117
4.1. Momento 1 - planificación.....	119
4.2. Momento 2 - acción	120
4.2.1. Relación con el Estado y su marco legal	125
4.2.2. Relación con los docentes.....	144
4.2.3. Relación con los estudiantes	161
4.2.4. Relación con los padres de familia	167
4.2.5. Relación con el consejo directivo	174
4.2.6. Relación con entidades externas	178
4.2.7. Sentimiento del rector hacia su cargo	190
4.3. Momento 3 - observación	201
4.3.1. Estrategias y/o acciones frente al estado y su marco legal	205
4.3.2. Estrategias y/o acciones frente a la relación con los docentes.....	209

4.3.3. Estrategias y/o acciones frente a la relación con los estudiantes	217
4.3.4. Estrategias y/o acciones frente a la relación con los padres de familia	221
4.3.5. Estrategias y/o acciones frente a la relación con el gobierno escolar	224
4.3.6. Estrategias y/o acciones frente a las entidades externas	230
3.4.7. Estrategias y/o acciones frente a la relación con sus compañeros rectores ..	232
4.4. Momento 4 - reflexión	234
4.4.1. Desarrollo del juicio de expertos y sus conclusiones.....	237
4.5. Conclusiones	238
4.6. Recomendaciones	241
Capítulo 5. El nuevo sentido de la misión de dirigir.....	243
5.1. Formación del directivo docente.....	245
5.1.1. Formación preparatoria para acceder al cargo	249
5.1.2. Formación continua y permanente para nuevos directores o noveles: desde su ingreso hasta los tres años de experiencia.....	250
5.1.3. Formación permanente para antiguos directores, que responda a necesidades concretas que encuentre el directivo en la práctica de su cargo	254
5.2. La relación que establece con su comunidad educativa, principalmente con los docentes y estudiantes.....	256
5.3. Apoyo y asesoría por parte de la Secretaría de Educación, como representante del Ministerio de Educación	265
5.3.1. Quién lidera la secretaría de educación.....	266
5.3.2 Política y planeación	267
5.3.3. Inspección y vigilancia	268

5.3.4. Administración del talento humano	269
Referencias bibliográficas.....	272
Anexos	292

Nota aclaratoria:

En este trabajo no se hace exclusiones de género, religión, raza por lo tanto los términos que se utilizaran se los realiza sin ninguna distinción, así palabras como: profesor (es), estudiante (es), rector (es). También en el cuerpo del trabajo se hallarán acrónimos o siglas, los cuales estarán entre paréntesis la primera vez que sean mencionados, en el resto del trabajo solo serán utilizados por sus acrónimos o siglas correspondientes.

Lista de Tablas

Tabla 1. Subregiones del departamento de Nariño.....	34
Tabla 2. Escuelas que influyen sobre el concepto de administración educativa.....	63
Tabla 3. Definición de gestión desde diferentes enfoques.....	65
Tabla 4. Campos de la gestión educativa.....	69
Tabla 5. Funciones de los Rectores Acordes a las Gestiones.....	74
Tabla 6. Resumen de las teorías de liderazgo planteadas por Judge y Robbins (2009)	83
Tabla 7. Instrumentos para la recolección de datos biográficos.....	100
Tabla 8. Instrumentos Momento 3.....	101
Tabla 9. Instrumentos Momento 4.....	102
Tabla 10. Establecimiento de unidad de trabajo.....	105
Tabla 11. Categorías.....	107
Tabla 12. Objetivo 1. Identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión.....	113
Tabla 13. Tendencia en relación con el marco legal.....	115
Tabla 14. Tendencia en relación con los docentes.....	135
Tabla 15. Tendencia en relación con los estudiantes.....	151
Tabla 16. Tendencia en relación con los padres de familia.....	157
Tabla 17. Tendencia en relación con el gobierno escolar.....	164
Tabla 18. Tendencia en relación con las entidades externas.....	168
Tabla 19. Tendencia en relación del sentimiento del rector hacia su cargo.....	180

Tabla 20. Objetivo 2. Describir las estrategias y /o acciones que realizan los rectores para afrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones.....	192
Tabla 21. Estrategias o acciones frente al Estado y su marco legal.....	194
Tabla 22. Estrategias o acciones frente a la relación con los docentes.....	199
Tabla 23. Estrategias o acciones en relación con los estudiantes.....	206
Tabla 24. Estrategias o acciones en relación a los padres de familia.....	210
Tabla 25. Estrategias o acciones en relación al gobierno escolar.....	214
Tabla 26. Estrategias o acciones en relación a las entidades externas.....	219
Tabla 27. Estrategias o acciones en relación con otros rectores.....	221

Lista de Figuras

Figura 1. Niveles en la gestión educativa.....	69
Figura 2. Momentos de la Investigación.....	99
Figura 3. Fórmula de cálculo del Coeficiente de Concordancia de Kendall (W)	224
Figura 4. Interacción de los tres tipos de liderazgo.....	250

Lista de Anexos

Anexo A. Invitación inicial a participar en la investigación	277
Anexo B. Guion de relatos de vida.....	278
Anexo C. Guion entrevista semi-estructurada.....	282
Anexo D. Hoja de ruta - grupo focal.....	283
Anexo E. Rubrica - Juicio de expertos.....	286

Introducción

La educación, además de ser un derecho fundamental, es la clave para la transformación de la sociedad en una entidad más justa y equitativa, convirtiéndose en un factor de producción, ya que su desarrollo permite un mayor auge económico de una nación, favoreciendo la disminución de las desigualdades sociales, al mejorar las posibilidades de empleabilidad del individuo, fortalecer la identidad cultural junto con sus valores, estimular los campos de desarrollo, fortalecer la democracia, el Estado de derecho y la innovación científica y tecnológica.

Lo anterior implica que, pensar en la escuela en el momento actual requiere no solo mirar al docente y al estudiante, sino que con ellos se encuentra una figura que últimamente se está convirtiendo en relevante para el avance de las instituciones educativas, como lo es el directivo docente, específicamente el rector, quien en una sociedad donde prima la información y el conocimiento, funge como el dinamizar de los procesos que se originan al interior de la entidad, para facilitar su avance, a través del planteamiento de una visión clara, el establecimiento de unas metas comunes y de una organización y planeación educativa pertinente.

Es así como en Colombia, a finales del siglo XX y en el tiempo transcurrido del siglo XXI, el Estado ha buscado fortalecer la educación, a través de la legislación educativa, siendo el directivo docente un actor fundamental tanto en el aspecto administrativo como pedagógico, encaminado hacia el avance de las instituciones educativas.

Es en estos aspectos en los que se busca escuchar la voz del rector, que le permita analizar su práctica cotidiana, realizando una reflexión crítica sobre su desempeño en la institución, cuestionándose sobre sus funciones y la incidencia que estas tienen en los procesos

pedagógicos del establecimiento en el que se encuentra, estableciendo posibilidades de mejoramiento, partiendo de su propia reflexión y la de sus pares.

Para ello, se desarrolla la presente investigación en cinco capítulos.

El primero, es el marco de la investigación, que define lo que se pretende indagar, referente a las prácticas que el directivo docente desarrolla en el ejercicio de sus funciones, tanto desde su reflexión como la confrontación con sus pares, en lo concerniente a las relaciones que establece con su comunidad educativa, y las estrategias y acciones que efectúan para afrontar las situaciones generadas en el ejercicio de su cargo; esto, con el fin de lograr el planteamiento de una propuesta de mejoramiento del desempeño del rector, que emerge del diálogo que se origina en el encuentro consigo mismo y con sus pares.

En el capítulo dos, se presenta el marco de referencia, compuesto por los antecedentes; para su construcción se estudia los aportes realizados por la OREALC-UNESCO y la CEPAL (Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad, 1992, citado por UNESCO, 1994), Ezpeleta (1996), Uribe (2005), Murillo (2008), Weinstein et al. (2014), Bolívar-Botía (2010), López-Gorosave y García-Garduño (2010), Red de Apoyo a la Gestión Educativa ([RedAGE], Gairín y Castro, 2011), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016), entre otros.

Aunado a ello, se realiza una revisión de las normas que regulan el ejercicio del cargo, además de los aportes teóricos y antecedentes investigativos en cuanto a la administración educativa y la gestión directiva, el rol del rector en la institución educativa, su liderazgo y práctica.

En el tercer capítulo, se aborda la metodología. Se investiga desde un paradigma crítico social, fundamentado en la reflexión adelantada entre los sujetos y la construcción alcanzada,

incitando la génesis de ideas - acción para el cambio y la transformación de la figura del rector. El enfoque es de tipo cualitativo, de conformidad con el paradigma, realizando un proceso interpretativo que le dé sentido a los hallazgos, llegando a comprender una realidad, para generar la transformación que demanda el rol de un rector.

La investigación se desarrolla dentro de la investigación-acción (IA), guardando coherencia entre enfoque, paradigma y marco teórico, describiendo las diferentes etapas que comprende este proceso y su relación con objetivos y técnicas de recolección de información.

En el capítulo cuarto, se instituye el análisis de los resultados encontrados, a partir de los cuestionamientos y reflexiones que realiza el rector y sus pares sobre su quehacer diario, de una manera crítica, y la incidencia que esto tiene en las relaciones que establece con su comunidad educativa; se finaliza con las conclusiones y las recomendaciones.

Por último, después de su levantamiento, revisión y aprobación por parte de los directivos docentes, se presenta una propuesta de mejoramiento denominada “el nuevo sentido de la misión de dirigir”, que se basa en los hallazgos de la investigación, en las contribuciones de los teóricos y en las reflexiones de los rectores colaboradores, como un aporte al fortalecimiento del desempeño en su cargo.

Se encuentra también en este documento las referencias bibliográficas, que han permitido construir los marcos que constituyen la investigación.

Al final, se hallan los anexos que dan cuenta de las estrategias utilizadas para el levantamiento de la información.

Capítulo 1. Marco de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

Al hablar sobre el encargado de orientar una institución educativa de básica y media, generalmente se piensa en el administrador del establecimiento, el rector, la persona que planea, organiza, dirige y controla todos los recursos pertenecientes a una organización, cuya finalidad es alcanzar los objetivos propuestos en la prestación del servicio educativo.

Schmelkes (1998), establece que el directivo docente es el responsable de encaminar a la institución hacia el mejoramiento de la calidad, por tanto “debe fungir como auténtico líder, capaz de motivar, facilitar, estimular el proceso de mejoramiento de la calidad” (p. 49).

Freire y Miranda (2014), tras una revisión sobre el rol del director escolar, encuentran que en las décadas comprendidas entre 1950 a 1970, el papel fundamental del director era administrar adecuadamente la escuela. Posterior a este periodo, los cambios sociales que se fueron generado hicieron que los países entraran a realizar reformas educativas y el cambio de roles de sus actores principales, entre ellos, la del director escolar, que además de realizar tareas administrativas, requiere desempeñarse como líder de su comunidad.

Weinstein et al. (2014) reconocen que, en las últimas décadas, el liderazgo directivo se ha convertido en un punto estratégico dentro de las políticas educativas, siendo considerado como “el segundo factor intra-escolar” de mayor importancia, posterior al desempeño del docente al interior del aula escolar. Al respecto, mencionan que, en América Latina apenas se inicia el reconocimiento e importancia de incluir entre las políticas educativas, el fomento del liderazgo directivo escolar.

A nivel de Colombia, el Ministerio de Educación ha buscado fortalecer el desempeño del rector por medio de la formulación de normas estatales que brinde el sendero para su desempeño:

Dirigir la institución educativa implica, primordialmente, un acto pedagógico en el que se promueva, entre otros aspectos, la participación de la comunidad educativa en la formulación, ejecución y seguimiento de planes de acción y metas en cobertura, equidad y calidad. Por otra parte, requiere de una administración eficiente de los recursos, aspecto determinante en los índices de eficiencia interna y calidad educativa. (Altablero No. 16, julio 2002)

Ahora bien, el interrogante que surge es hasta qué punto las consideraciones que se hacen sobre la dirección escolar, la normatividad que se expide para el cargo y la práctica del directivo docente son sentidas por quien ejerce este cargo, por lo que es menester abrir espacios que permitan escuchar la voz del directivo, confrontando su realidad frente a las expectativas teóricas y legales, buscando alternativas que lo lleven a mejorar su práctica cotidiana.

1.2. Pregunta de investigación

En esta dirección, se buscará dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación:
¿Cuáles son las prácticas del directivo docente (rector) en el desarrollo de sus funciones, desde su propia reflexión y la de sus pares, que permitan delinear alternativas de mejora?

De ella surgen las siguientes subpreguntas:

- **P1:** ¿Qué relaciones cotidianas establece el rector con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión?

- **P2:** ¿Qué estrategias y/o acciones efectúan los rectores para afrontar dichas situaciones?
- **P3:** ¿Qué alternativa pedagógica se puede formular que permita afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora?

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

Comprender cuáles son las prácticas del directivo docente (rector) de las instituciones educativas estatales del departamento de Nariño, en el desarrollo de sus funciones desde su propia reflexión y la reflexión de sus pares.

1.3.1. *Objetivos específicos*

OE1: Identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión.

OE2: Caracterizar las estrategias y/o acciones que realizan los rectores para afrontar las situaciones generadas en el ejercicio de sus funciones.

OE3: Formular una alternativa pedagógica orientadora para afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora.

Partiendo de la orientación que brindan las preguntas, junto con los objetivos de trabajo, el proyecto de investigación se cimentará en la siguiente tesis:

La aglomeración de funciones previstas para el ejercicio de la rectoría en las instituciones públicas de educación básica y media, provoca en su desempeño una serie de prácticas con

aciertos y dificultades en las relaciones cotidianas que establece con su comunidad, que requieren una reflexión para lograr su comprensión y la búsqueda de alternativas pertinentes a su naturaleza y al contexto en que se desempeña, desde unos referentes sólidos, orientados a la acción.

1.4. Justificación

Este trabajo de investigación tiene como base las funciones y roles que actualmente cumple el rector, y las múltiples leyes que se han expedido desde la década de los 90, siglo pasado, y que continúan hasta el momento, involucrando las tareas desempeñadas en los campos en los que se desenvuelve, el directivo, administrativo, académico y comunitario.

Así mismo, este trabajo busca convertirse en un referente de investigación, en el cual confluya tanto las políticas que rodean la figura del rector, como la apropiación que realiza de ellas, su sentir frente a la interacción con la comunidad educativa y las prácticas que desarrolla en el cumplimiento de sus funciones, realizando una autorreflexión que puede ser confrontada con sus pares, no solo como una compilación de situaciones u opiniones, sino como una búsqueda de alternativas que puedan llevar a optimizar su papel como directivo docente de una comunidad educativa, partiendo de lo que se considere como acierto o dificultad en su desempeño cotidiano, las estrategias y acciones que utiliza para enfrentarlas y darles una posible solución, y las alternativas que ha buscado para afrontarlas, desde una mirada reflexiva y transformadora.

Los argumentos anteriores se deben a que, tanto en la revisión bibliográfica como en la interacción directa en el cotidiano -el rector-, se encuentra que, desde la reorganización de los planteles educativos, dictaminada en la Ley 715 de 2001, y puesta en marcha a partir del año

2003, iniciando el proceso de institucionalización, que busca la concatenación entre los diferentes grados (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional) como una forma de garantizar el tránsito del estudiante de un nivel a otro, al mismo tiempo que favorecer la permanencia dentro del sistema educativo, la figura del rector se torna más visible, responsabilizándolo de la organización de la institución educativa en todos los aspectos (administrativos, pedagógicos, financieros, comunitarios, directivos), transformado su rol docente más hacia una actividad gerencial, quedando lo central del servicio educativo, lo pedagógico, en un segundo plano, prevaleciendo la función administrativa.

Esta reorganización implica la racionalización de recursos, por la disminución de personal directivo (un solo rector para todos los niveles), además que se genera mayor control al reunir varios niveles bajo una sola entidad (institución educativa), acrecentando las funciones directivas y administrativas, relegando lo pedagógico a una tarea más dentro de estas múltiples ocupaciones.

El directivo docente, por tanto, no desempeña un cargo que tenga unos procesos y procedimientos establecidos y fijos, sino que debe dirigir su establecimiento educativo de tal manera que permita abrir espacios de proyección a sus estudiantes más allá de los muros institucionales, siendo responsable de aumentar la cobertura escolar como una forma social de mejorar la igualdad de oportunidades y fortalecer la calidad educativa del sitio que direcciona, enfrentando condiciones propias de su contexto escolar y social que no dependen directamente de él como son: el factor económico de su zona de influencia, la motivación de los padres de familia y estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación del talento humano, la aptitud y actitud del docente, las presiones sociales de su entorno, entre otros.

Cetrángolo y Curcio (2017) observan que los factores anteriores, junto con las oportunidades de asistencia a la educación preescolar, el ausentismo escolar, la pertenencia a grupos minoritarios, la asistencia y puntualidad de los docentes, la disponibilidad de recursos de apoyo al proceso educativo (libros, cuadernos, material didáctico), el entorno escolar, las prácticas docentes, la inclusión, la presencia de violencia en el entorno, la infraestructura, son factores que impactan positiva o negativamente dentro de lo que se denomina calidad educativa.

Todos estos aspectos, que están dentro de las responsabilidades del deber ser del rector, es lo que hace que su marco no solo sea el proceso pedagógico de su establecimiento, sino que conlleva su actuar hacia escenarios más amplios, que lo alejan de este centro, convirtiéndose más que en un pedagogo, en un administrador del centro educativo, contradiciendo con ello la parte normativa contemplada en los fines de la educación, establecidos en la Ley 115, que lo caracteriza como un educador, pero con la evolución de la parte legal, actualmente, se caracteriza más como un administrador.

Por ello, se hace necesario un pare en el camino, y buscar espacios en los cuales el directivo docente (rector) realice una reflexión de su rol como docente, directivo, gerente y administrador, permitiéndole realizar una lectura crítica y acorde al contexto en el cual se desenvuelve, que le faciliten estudiar, comparar, definir su papel dentro de la institución educativa, al mismo tiempo que confrontarlo con sus pares, posibilitando la generación de una postura y una propuesta frente a su desempeño como representante de un establecimiento educativo, responsable del direccionamiento que lleva a sus estudiantes a generar la oportunidad de recibir una educación de calidad, que le permita, hacia un futuro, tener las herramientas para enfrentar el mundo globalizado actual.

De allí, la necesidad de repensar la dirección escolar, para retornar a sus propósitos esenciales que determinen, en el momento actual, cuál es el quehacer del directivo docente y cuál debería ser su deber ser, en razón del deber ser de la escuela, que va más allá de las funciones administrativas y financieras.

Capítulo 2. Marco referencial

2.1. Antecedentes

Las funciones de los directivos docentes y su ejercicio ha sido objeto de variados estudios a nivel internacional, nacional y regional. A nivel de América Latina, los países han tenido un desenvolvimiento similar en lo relacionado con el cargo de directivo docente, tanto en el tiempo en que se inicia las reformas educativas que impactan su rol como en las similitudes en sus sistemas educativos.

Históricamente, se establece que los años 90, siglo pasado, fue de marcadas reformas educativas que impactaron, en lo que hasta el momento era el quehacer del directivo docente (rector). En este sentido, Ezpeleta (1996), establece que, en el inicio de la década de los noventa, en América Latina se presenta la generación de leyes en educación, muy similares entre los diferentes países, lo cual tiene como antecedente la Conferencia de Jomtien (1990, citado por UNESCO, 1994), “Educación para todos”.

Se puede considerar que en el año 1990 se realiza un alto en el camino de la educación en América Latina; a partir de la conferencia de Jomtien, se establecen a nivel internacional las políticas educativas, siendo precisadas para América Latina y el Caribe por la OREALC-UNESCO y la CEPAL (Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad, 1992, citado por UNESCO, 1994).

Aquí, se puntualiza que la escuela tiene la misión de formar en dos aspectos fundamentales: el primero, la formación para el trabajo competitivo, tomando como marco el proceso de la globalización; el segundo, se debe formar al estudiante en lo relacionado con la ciudadanía (UNESCO, 1994).

Es por ello que, se busca afianzar cuatro estrategias: mayor participación de la sociedad en lo relacionado con la educación; evaluación constante del rendimiento académico de los estudiantes, siendo la institución educativa la responsable del éxito o el fracaso del alumno en lo relativo a su desempeño escolar; favorecer la evolución institucional, incrementando su autonomía afín con lo académico, administrativo y financiero; y disminuir las desigualdades presentes en el sistema educativo (Ezpeleta, 1996).

A partir de estos planteamientos, la institución educativa se torna en el centro de atención para el logro de los objetivos de calidad y equidad, se promueve la conformación de los consejos escolares y se enfatiza en la formulación de los proyectos escolares, dando prioridad al término de “gestión” institucional y pedagógica, término que, según Ezpeleta, en ese tiempo era poco discutido:

La nueva gestión escolar no se construye por decreto. A la previsible distancia entre toda norma y la realidad que intenta ordenar, hay que agregar que el contenido de la nueva normativa-el fortalecimiento del estilo local de gestión- tiene la magnitud de un verdadero cambio cultural. Cambio que afecta tanto a los actores como a las Instituciones. En el nivel de las personas supone renunciar a certezas, seguridades y hábitos hechos rutina en el trabajo diario. En las instituciones supone la revisión de la organización y de la administración escolar cuya estructuración, asociada históricamente al esfuerzo por lograr la cobertura, no parece hoy apta para procurar la calidad. La clara debilidad institucional de nuestras escuelas, entre otras cosas, en los resultados de la enseñanza, debe atribuirse también y con especial atención a la trama administrativa que las prefigura y contiene. (1996, p. 2)

Es así como Ezpeleta (1996), expone que las nuevas políticas generadas en esta década configuran el quehacer del directivo docente como el encargado de coordinar y dinamizar las nuevas maneras de abordar el trabajo educativo, que se propone desde la expedición de la normatividad internacional, en cuanto a metas, manejo de recursos, condiciones locales y las posibilidades de acción.

Al ser considerada como la primera autoridad inmediata, es quien decide el qué hacer y cómo, que es lo importante, que se puede postergar, etc., dependiendo de la normatividad que rodea al directivo docente, quien no es autónomo en el ejercicio de estas funciones, sino que debe estar supeditado al marco legal que lo cobija.

Ezpeleta (1996) resalta que a pesar que, en la normatividad que está surgiendo, la prevalencia del papel del directivo docente está claramente encaminado hacia lo pedagógico y la conducción de la escuela, en este sentido, en la práctica, su cargo termina siendo manifiestamente administrativo, canalizando las normas dadas en una jerarquía superior, siendo el responsable de rendir cuentas en lo relacionado con los bienes, documentos, talento humano y planta que se encuentran a su cargo.

Uribe (2005), por su parte, en una investigación llevada a cabo en los países de América Latina, observa que debido a la importancia que cobra la escuela, se han realizado diversidad de estudios que buscan analizar tanto los factores asociados al rendimiento académico en cuanto al contexto individual y familiar de los estudiantes, como otros insumos educativos y sus procesos, que pueden estar incidiendo en ello. Esto es evidente en todas las reformas educativas emprendidas en América Latina desde inicios de la década de los 90, donde un punto central de la agenda política fue este aspecto.

Uribe (2005) continúa analizando que las cuestiones principales se centraron en lo relacionado con la equidad, optimizar la calidad de la enseñanza, incrementar las exigencias y concentrar la atención en los resultados del aprendizaje, profesionalizar la labor docente, descentralizar y reorganizar la gestión educativa y brindar más autonomía a las escuelas, fortalecer la institución escolar para ofrecer mejor capacidad de operación y mayor responsabilidad por sus resultados. Aquí se destaca, igualmente, dos ejes de las reformas que se buscaban realizar: lo concerniente a la dirección de instituciones educativas y el perfeccionamiento docente.

Mirando en retrospectiva, el autor considera que esta implementación no ha sido homogénea, con resultados diferentes en cada país, principalmente por la intervención del docente a quien no se lo tuvo en cuenta para realizarlas, sino a requerimientos de tipo institucional, generando comportamientos de poca aceptación por parte del gremio, abocando los cambios hacia aspectos que tienen que ver con contenidos y metodologías, financiamiento, gestión y administración de los sistemas educativos, más que del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismos. Por tanto, no se logró el cambio de las prácticas tradicionales como se planeó, continuando con antiguos modelos educativos, incluido las prácticas que realiza el directivo docente, donde continúa con un rol básicamente de administrador antes que de liderazgo (Uribe, 2005).

Por su parte, Murillo (2008), en un recorrido que realiza sobre las investigaciones que se han elaborado en América Latina y el Caribe, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), relacionadas con eficacia escolar, iniciadas a mediados de los 70, encuentra que existen nueve factores que han sido estudiados como fuente de influencia en la eficacia escolar: sentido de comunidad, clima escolar y de aula, dirección

escolar, currículo de calidad, gestión del tiempo, participación de la comunidad escolar, desarrollo profesional de los docentes, altas expectativas, instalaciones y recursos.

En cuanto a dirección escolar, Murillo (2008), plantea que es un factor clave para la consecución y el mantenimiento de la eficacia, requiriéndose, para ello, una persona que practique las funciones de dirección adecuadamente. Dentro de las características que se establecen como necesarias para una óptima dirección, a lo largo de la investigación, se encuentran: compromiso con la comunidad y el contexto escolar; compartir el liderazgo en lo relacionado con la información, toma de decisiones y responsabilidades, no es una dirección en solitario; un directivo preocupado por los temas pedagógicos y el desarrollo profesional de los docentes.

A pesar de la importancia que reviste el desempeño del rector al interior del establecimiento educativo, las investigaciones realizadas a este nivel en los países de América Latina recién están buscando entender cómo ha sido su rol, qué dificultades presenta, cuál ha sido su impacto en el mejoramiento de la educación y su presencia en la generación de políticas propias del sector.

Lo anterior no implica que el rol del rector no sea considerado un factor de movilización de la institución educativa. Al respecto, Bolívar-Botía (2010), al realizar un recorrido por las investigaciones a nivel internacional, considera que el rol del directivo docente como líder pedagógico dentro del establecimiento cada día toma mayor importancia, al considerarse como un factor de prioridad en el mejoramiento educativo y en las agendas de las políticas educativas. Entre los informes revisados por Bolívar-Botía (2010), se encuentran:

- Barber y Mourshed (2007): realizan un estudio sobre el liderazgo escolar, concluyendo que es un factor importante para obtener la calidad educativa, siendo necesaria una adecuada selección y formación de directivos docentes.
- La OCDE, en 2008, desarrolla el programa denominado “Mejorar el liderazgo escolar” (Improving School Leadership) que se genera posterior a los resultados investigativos encontrados por Pont et al. (2008), determinando que es una prioridad el liderazgo escolar dentro de las políticas educativas, incidiendo en la mejora de las prácticas al interior del aula escolar.
- Informe Teaching and Learning International Survey (TALIS) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009): contempla la importancia del liderazgo del directivo y su impacto en el aprendizaje del alumnado, su incidencia en los docentes y en la organización del establecimiento educativo. Realiza una reseña de cómo se encuentra la dirección escolar en los distintos países (tanto de Europa como de América Latina, entre los que se incluye a México y Brasil), diferenciado entre lo que es el liderazgo pedagógico y el liderazgo basando en las tareas administrativas.

López-Gorosave y García-Garduño (2010), en revisión sobre investigaciones relacionadas con la dirección escolar, anota que, el énfasis que se ha dado es el estudio sobre eficacia escolar, que ha sido de impacto en las políticas educativas a nivel internacional; a ello se añaden investigaciones relacionadas con liderazgo, en el que se da al directivo, el rol de ser el agente capaz de incidir en los integrantes del establecimiento educativo.

En un encuentro realizado por la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE), perteneciente a España, en el año de 2011, con la intervención de 14 países de habla hispana

(Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, España, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), denominado “Competencias para el ejercicio de la dirección de Instituciones educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica”, se llegó a determinar los siguientes hallazgos relacionados con la dirección escolar:

- a. Selección de directivos: en general, se cuenta con un marco normativo sobre la selección de directivos escolares, aunque en la práctica su aplicación es variada. Resaltan que algunos países han establecido sus marcos legales de manera reciente (2005 en adelante), dando a entender la importancia que empieza a tomar la figura del directivo docente en la transformación de la educación. Discurren que es necesario el replanteamiento de los marcos normativos que permitan orientar y determinan lo que se espera del directivo.
- b. Experiencia docente: en general, se encuentra que es común como requisito previo para el acceso a este cargo, aunque los años de experiencia mínimos son variados. En cuanto a formación específica, son pocos los casos en los que se pide una formación más allá del pregrado. Este estudio recomienda que debido a los cambios que están sufriendo los sistemas educativos analizados, a la progresiva complejidad que los centros educativos presentan y la importancia que se da a la función directiva, no se debe contemplar únicamente la experiencia como docente, sino una formación específica mínima que garantice el desarrollo de competencias directivas básicas, favoreciendo, con ello, la adecuada evolución de la autonomía y la calidad de los establecimientos educativos.
- c. Responsables de la selección de los directivos escolares: cambia según el país. Puede estar a cargo de una comisión del centro educativo o ser una competencia de la administración educativa. Encuentran que se puede dar por un procedimiento de libre nombramiento, por concurso, mediante la designación de un tribunal formado por

directores efectivos, supervisores y representantes de los concursantes; por las juntas de provincia y distrito. El estudio concluye que, si se supone que la calidad de los sistemas educativos depende, en gran medida, de ajustarse al contexto inmediato, al desarrollo de la autonomía escolar, es fundamental que los responsables de la selección de los directivos sean personas con un alto conocimiento de su contexto inmediato.

- d. Formación previa en gestión y administración: es un requisito que varía. Algunos solicitan disponer de un curso en este aspecto, la realización de créditos, la presentación de una formación posterior a ser seleccionados. Analizan los investigadores que la existencia de una formación específica previa garantiza el desarrollo de unas competencias directivas básicas, favoreciendo un desempeño más óptimo, lo cual puede estar bajo la responsabilidad de la administración educativa o de las universidades.
- e. Metodología de selección: en su mayoría se da por concurso de méritos y oposición; en otros se utiliza la opción de libre nombramiento, el cual cuenta con un procedimiento a seguir. Respetando la autonomía institucional, que permita ajustar las políticas educativas a los contextos, se recomienda que sea la propia comunidad escolar la que se responsabilice de la selección de directivos, utilizando, para ello, procedimientos públicos y translúcidos basados en concursos de méritos y oposición, con criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación.
- f. Criterios de valoración utilizados en los procesos de selección: no existe un concepto unificado. Puede ser focalizado en la formación y la experiencia o algún tipo de prueba psicológica de personalidad. Analizan que se deben tener en cuenta los principios de eficacia, eficiencia, responsabilidad y control de resultados de la gestión, las funciones imputadas a los directivos escolares, la experiencia y formación en dirección escolar.

- g. Tiempo de permanencia: suele ser variado, en algunos casos es de por vida. Este ha sido un aspecto de discusión, mientras que por un lado se piensa que la dirección a largo plazo permite el desarrollo de políticas y estrategias, por otro lado, se analiza que la rotación de los directivos puede conllevar un mayor dinamismo, evitando la rutina y el estancamiento del establecimiento.
- h. Selección por competencias: en algunos países se solicita la presentación de un proyecto, prácticas realizadas o presentación de pruebas escritas.
- i. Formación por competencias: en la mayoría de los casos se definen en el marco normativo las funciones, más no las competencias. La formación específicamente en el cargo directivo no se determina como un requisito para ingresar al puesto. Solo se exige, de manera generalizada, la experiencia docente. La formación en gestión educativa se da a base de cursos, seminarios, diplomados o posgrados, que generalmente, no son de forzoso cumplimiento. Además, existe poca relevancia desde el Estado para la formulación de políticas públicas encaminadas a la formación del directivo y no existen estímulos que contribuyan al interés de la persona para formarse en este campo.
- j. Evaluación por competencias: Las competencias profesionales del directivo, principalmente de básica, no se han definido, aunque se presentan los primeros intentos para hacerlo mediante políticas estatales de formación o evaluación.

Se puede concluir del encuentro que, el marco de desempeño en que se desenvuelve el directivo docente en los países estudiados, aunque existen algunas diferencias, en general tiende a ser muy similar en el sector público.

Weinstein et al. (2014), en un estudio realizado en 8 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y República Dominicana), observan que, recientemente, se

está incluyendo este tema dentro de las políticas educativas, lo que ha permitido que varios países en los últimos años busquen empoderar a los directivos de los establecimientos; la gran dificultad que encuentran para sistematizar el estado en que se encuentra esta situación es la ausencia de estadísticas y estudios, que han llevado a que se generen estrategias de apoyo al directivo de manera poco acertada, sin fundamento o impuestas de otros países más desarrollados:

[...] a diferencia de la situación a nivel internacional, la temática del liderazgo directivo escolar no se ha posicionado dentro de la agenda de investigación local ni ha avanzado hacia estudios integrales y sistemáticos sobre el tema, como se ha podido identificar en otras latitudes. (p. 16)

En Colombia, según informe presentado por la OCDE (2016), afirma que la mayoría de las responsabilidades de los rectores son de tipo administrativo, no siendo determinante su rol como líder pedagógico, ni como observador de las prácticas en las aulas de clase, orientador de los docentes ni promotor de prácticas pedagógicas docentes.

Lo afirman teniendo en cuenta la investigación realizada por Weinstein et al. (2014), quienes dan a conocer los factores que pueden estar influyendo para que esto suceda:

- a. Es frecuente encontrar que el directivo docente tiene bajo su responsabilidad sedes escolares separadas, principalmente en los sectores rurales.
- b. Hay falta de recursos, que implica que el rector se dedique a gestionar, a nivel administrativo, el lograr subsanar estas necesidades a través de la búsqueda de apoyo con entidades públicas y privadas.
- c. El directivo docente tiende a asumir muchas de las responsabilidades directivas por sí solo, no apoyándose en equipos de trabajo.

- d. No se ha definido expectativas y roles claros para los cargos de los directivos docentes por medio de estándares profesionales, así como el reconocimiento formal a través de estructuras de carrera.

Es común encontrar que, en los últimos años, se han realizado reformas educativas que han llevado al cambio de concepción y de la función del directivo docente, especialmente durante los últimos veinte años, en lo concerniente a procesos de administración y gestión educativa. Se evidencia una transformación desde un rol de organización y control a uno de gestión permanente, encaminado al logro de la calidad educativa.

En el caso específico de Colombia, la investigación ha sido escasa, difusa, de carácter local, sin alcance, donde se ha estudiado las necesidades de formación, perfil, competencias profesionales y el papel que desempeña en las transformaciones institucionales (Weinstein et al., 2014). Algunos estudios que se han realizado son:

1. Miñana Blasco (1999), en su libro “En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente”, relata las vivencias de un grupo de directivos docentes, en relación con sus experiencias diarias y la reflexión que hacen sobre ellas, detallando de manera minuciosa la relación que establece con la normatividad del Estado vigente en el momento, con su comunidad educativa y las funciones que ejecuta.
2. Ávila Aponte (2008), en su tesis doctoral, estudia la configuración de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas reciente. Para ello, retoma líneas de fuerza de dominio que, según la autora, inciden sobre la orientación del establecimiento educativa, las funciones del rector y las relaciones que establece con su entorno: búsqueda de recursos, la democratización de la institución educativa que incluye

el disciplinamiento de los docentes y la rendición de cuentas. Concluye que el cargo del rector antes que pedagógico, es altamente administrativo.

3. Sandoval-Estupiñán et al (2008), realizan un estudio sobre las necesidades de formación de los directivos docentes; concluyen que la principal formación de los directivos docentes es en teorías empresariales, pasando conceptos de la administración al ámbito escolar, sin analizar los fines que busca la educación, lo cual ha traspasado la política educativa y las prácticas directivas, haciendo un menor uso del saber educativo y pedagógico.
4. Miranda y Ramírez (2011), inquietan sobre el perfil de los directivos docentes en los colegios públicos y privados de estratos 1 a 4, tomando rasgos demográficos, socioeconómicos, académicos y profesionales. Encuentran como resultados que hay necesidad de mayor apoyo a la formación de los directivos que se desempeñan en el sector privado, y un mejor reconocimiento salarial a los directivos docentes en ambos sectores.
5. Ramírez-Cardona, Calderón-Hernández y Castaño-Duque (2015): investigan los enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos de básica y media en Colombia, ahondando en temas como la calidad educativa, la organización escolar y el rol de los directivos, concluyendo que existe una fuerte tendencia a dirigir las instituciones educativas a través del liderazgo en la escuela.
6. Miranda Beltrán (2016): indaga sobre la gestión directiva en las escuelas públicas bogotanas, buscando construir este concepto a través de las significaciones, sentidos y comprensiones que le dan los directivos docentes, tomando como referencia sus prácticas pedagógicas y administrativas, abarcando tareas académicas, administrativas, financieras

y comunitarias. Concluyen que gestionar en una institución educativa implica acciones de índole administrativo, pero también de formación y sentido del humano que organiza el ser y el hacer de los planteles educativos.

7. Llano-Ochoa y Llano-Zapata (2017): investigan la incidencia de las normas educativas generadas entre los años 1994 a 2016 sobre el directivo docente, del oriente de Antioquia. Concluyen que el cargo del directivo docente, posterior a la expedición de la Ley General de Educación, en 1994, y las normas que la regular, hay una “tendencia marcada que indica que las labores de los directivos docentes están sobrecargadas de tareas, actividades, procedimientos y procesos del campo administrativo en relación con el acompañamiento pedagógico” (p. 142), privilegiando la lógica de la globalización de la economía antes que a la pedagogía.
8. Soto Builes et al (2020), analizan la relación que existe entre el enfoque de gestión y las particularidades personales y profesionales del director docente de las instituciones educativas del departamento de Antioquia, con respecto a las cuatro gestiones (directiva, administrativa, académica y de comunidad), teniendo en cuenta las teorías funcionalista, estructuralista y crítica. Concluyen que las prácticas de los directivos docentes en cada una de las dimensiones de la gestión son predominantemente de carácter funcional y estructural, aunque se evidencia un giro hacia los fundamentos de la teoría crítica.
9. Méndez Gómez, Ramírez y Martínez Niño (2022), realizan un estudio sobre los retos y desafíos de los directivos docentes (en la amplitud de su definición: rectores, coordinadores, supervisores y directores), de la Secretaría de Educación Distrital, presentando sus resultados en tres capítulos:

- a. Ser directivo – ser emocional, que explora, a través de narraciones realizadas por los directivos, sus experiencias y experticias, indagando el manejo que hace de la institución desde su cargo, su relación con la labor directiva, la comprensión de la gestión escolar y gestión emocional.
- b. El arte de ser directivo: que contempla las habilidades que maneja el directivo docente en cuanto a trabajo en equipo, sus saberes, la comunicación con su entorno y la administración del tiempo.
- c. Directivo, sujeto político transformador, retos y desafíos para el directivo docente en el entorno latinoamericano: se desarrolla desde la pedagogía crítica, que pretende definir el perfil del directivo docente en la actualidad, desde la perspectiva del liderazgo antes que de la administración de la gestión escolar.

Los autores promueven la necesidad de fortalecer la conformación de colectivos de directivos docentes, que enfaticen en la comprensión de su labor desde la academia, profundizando en la gestión educativa, la actualización y formación en liderazgo escolar desde el entorno latinoamericano, en la propia voz del directivo docente.

A nivel regional, tomando como referencia los directivos docentes (rectores) de la Secretaría de Educación o de otras entidades, en revisión de posibles investigaciones que se hayan realizado alrededor de las funciones o el rol que cumple, no se encontraron evidencias.

2.2. Marco contextual

La presente investigación se desarrollará con instituciones que pertenecen a los municipios no certificados del departamento de Nariño.

Según el Decreto 2700 de 2004, se considera un municipio no certificado, aquel que cuenta con menos de cien mil habitantes, y no ha cumplido con los requisitos que exigen la ley, en lo referente a:

- a. Plan de desarrollo municipal armónico con las políticas nacionales.
- b. Establecimientos educativos organizados para ofrecer el ciclo de educación básica completa.
- c. Planta de personal definida de acuerdo con los parámetros nacionales.
- d. Capacidad institucional, para asumir los procesos y el sistema de información del sector educativo.

En el caso específico de Nariño, los municipios no certificados están bajo la administración de la Gobernación del Departamento, Secretaría de Educación, que según lo establece la Ley 715 de 2001, tiene como función la competencia de administrar el servicio educativo, garantizando su prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia.

En el artículo 153 de la Ley 115 de 1994, se otorga a las entidades territoriales, a través de las secretarías de educación, la responsabilidad de planificar, organizar, coordinar, distribuir recursos (humanos, técnicos, administrativos y financieros) y ejercer el control necesario para garantizar eficiencia, efectividad y transparencia en el servicio ofrecido.

Por lo anterior, bajo su responsabilidad se encuentra la organización y distribución de planta de personal docente, directivo docente y administrativo, el fortalecimiento de los

establecimientos educativos mediante la aplicación de las políticas nacionales y regionales, la asistencia técnica y asesoría permanente, capacitación pertinente y asignación de los recursos necesarios para garantizar el funcionamiento de los establecimientos.

Debido a la diversidad de espacios geográficos y culturales, el departamento de Nariño se ha dividido política y administrativamente en 13 subregiones, conformadas por 61 municipios no certificados.

Tabla 1

Subregiones del departamento de Nariño

No.	Subregiones	Ubicación y Municipios
1	Sanquianga	Norte de la parte costera de Nariño. La integran los municipios de: El Charco, La Tola, Mosquera, Olaya Herrera y Santa Bárbara.
2	Pacífico Sur	Sur de la costa pacífica de Nariño. La integran los municipios de: Tumaco (municipio certificado) y Francisco Pizarro
3	Telembí	Llanura del pacífico Nariñense. La integran los municipios de: Barbacoas, Roberto Payán y Magüí-Payán.
4	Pie de Monte Costero	Pie de Monte Costero de Nariño. La integran los municipios de: Ricaurte y Mallama
5	Exprovincia de Obando	Ubicada al sur de Nariño. La integran los municipios de: Ipiales (municipio certificado), Aldana, Guachucal, Cumbal, Cuaspud, Pupiales, Puerres, Córdoba, Potosí, El Contadero, Iles, Gualmatán y Funes.
6	Sabana	Sur de Nariño. La integran los municipios de: Túquerres, Imués, Guaitarilla, Ospina y Sapuyes
7	Abades	Sur Occidente del Departamento de Nariño. La integran los municipios de: Samaniego, Santacruz y Providencia.
8	Occidente	Occidente de Nariño. La integran los municipios de: Sandoná, Linares, Consacá y Ancuya
9	Cordillera	Noroccidente de Nariño. La integran los municipios de: Taminango, Policarpa, Cumbitara, El Rosario y Leiva.
10	Centro	Centro del Departamento de Nariño. La integran los municipios de: Pasto (municipio certificado), Nariño, La Florida, Yacuanquer, Tangua y Chachagüí.
11	Juanambú	Norte del Departamento de Nariño. La integran los municipios de: La Unión, San Pedro de Cartago, San Lorenzo, Arboleda y Buesaco.

No.	Subregiones	Ubicación y Municipios
12	Rio Mayo	Norte del Departamento de Nariño. La integran los municipios de: El Tablón de Gómez, Albán, San Bernardo, Belén, Colon-Génova, La Cruz y San Pablo.
13	Guambuyaco	La integran los municipios de: Los Andes Sotomayor, La Llanada, El Tambo, El Peñol.

Fuente: elaborado a partir de los datos extraídos del Plan Participativo del Desarrollo Departamental “Nariño corazón del mundo” 2016 – 2019 (Gobernación de Nariño, 2016).

Para el año 2015, según datos del Directorio Único de Establecimientos Educativos (DUE), del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB) y la oficina de Cobertura de la Secretaría de Educación de Nariño (2015), los establecimientos educativos de los 61 municipios no certificados del departamento de Nariño, se encontraban distribuidos de la siguiente manera: 234 instituciones educativas (es decir, ofrecen sus servicios desde el grado preescolar hasta el grado 11, estando bajo la dirección de un rector) y 1.840 centros educativos (no ofrecen servicio para todos los grados ni cuenta con todos los niveles), que para el caso específico de Nariño, se encuentran asociados a una institución educativa, con el fin de garantizar el tránsito de grado a grado, siendo el rector de la institución a la cual se haya asociado el centro educativo, responsable de la orientación pedagógica, comunitaria, administrativa-financiera y directiva.

El número total de rectores con los que cuenta la Secretaría de Educación de Nariño, en el momento es de 218, según el directorio de directivos docentes que maneja la oficina de Recursos Humanos.

2.3. Marco legal

Independientemente de la investigación realizada en el campo y en el establecimiento de cómo se encuentra el desarrollo del rol del directivo docente en la práctica, el Estado colombiano, a partir de su legislación, está generando una expectativa sobre su papel que va más allá de un simple administrador del establecimiento educativo, convirtiéndose en el eje fundamental para poner en marcha lo misional del sistema educativo propuesto por el Ministerio de Educación, siendo este el

Lograr una educación de calidad, que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Lograr una educación competitiva, pertinente, que contribuya a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. (MEN, 2016b)

Para realizar una cronología de la normatividad que gira alrededor de la figura del rector, se hace una revisión y análisis a partir de los planes decenales de educación.

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se determina que la educación es un derecho fundamental (Artículo 44 y 67), se expide la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

Rodríguez (2015), al analizar la Ley 115, considera que es una de las normas más completas y amplias aprobada en Colombia; en su contenido muestra las reformas administrativas y pedagógicas más profundas y minuciosas, definiendo en su interior el Plan Nacional Decenal de Desarrollo Educativo (PNDE), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Nacional de Evaluación, Sistema Nacional de Acreditación e Información, el currículo,

el plan de estudios y la autonomía escolar, resultado de la deliberación y concertación entre la Federación Colombiana de Educadores, organizaciones de colegios privados y organizaciones no gubernamentales, entre otras.

Es aquí, en la Ley 115, en el Artículo 72, donde se establece que:

El Ministerio de Educación Nacional, preparará en coordinación con las entidades territoriales, por lo menos cada diez años, el Plan Nacional Decenal de Desarrollo Educativo (PNDE), que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. (s.p.)

Abriendo el camino para que se inicie el establecimiento de estos, siendo el primero el aprobado para el periodo de 1996 a 2005, “La educación, un compromiso de todos”, el cual se sancionó en el gobierno presidido por Ernesto Samper Pizano (periodo presidencial 1994 – 1998), estando vigente en los gobiernos de Andrés Pastrana Arango (1998 – 2002) y Álvaro Uribe Vélez (2002 – 2010).

El Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005 (MEN, 1996), buscó transformar a la educación en un propósito nacional y un asunto de todos, reconociéndola como el eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural, fomentando el desarrollo del conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología. Igualmente, organizó e integró en un solo sistema la institucionalidad del sector educativo y las actividades educativas de otros entes estatales y de la sociedad civil, garantizando, con ello, el derecho a la educación.

Con el plan decenal 1996-2005 (MEN, 1996), se establece la necesidad del mejoramiento de la gestión educativa, principalmente en lo relacionado a la planeación, seguimiento y evaluación de los procesos al interior del establecimiento, siendo fundamental la capacitación de los directivos docentes.

Este plan decenal buscó el fortalecimiento de las instituciones educativas, convirtiéndolas en unidades de gestión, llevando a la práctica lo decretado por la Ley 115 de 1994, donde se establecieron los requisitos mínimos relacionados con infraestructura, pedagogía, administración, financiación y dirección.

En la Ley 115, y posteriormente con la Ley 715 de 2001, se inicia el proceso de fusión de los diferentes establecimientos educativos, unificando colegios y primarias en una sola institución educativa, conformándose con los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media (académica o vocacional), bajo la dirección de un rector, orientándose por un solo PEI, existiendo autonomía pedagógica en lo relacionado con el currículo bajo las orientaciones y lineamiento establecidos por el MEN, acorde al contexto en el cual se encuentra ubicado el establecimiento, abriendo las puertas para el ingreso de la comunidad educativa al existir la obligatoriedad de su participación para realizar planeación institucional encaminada a la formulación de su propio PEI (MEN, 2006).

La Ley 715 de 2001, abre una brecha bastante significativa en cuanto al rol que debe desempeñar el rector dentro del entorno escolar; desde la Ley 115 se venía promulgando que el servicio educativo que se preste debía ser basado en la calidad; la ley 715, en cambio, marca su énfasis en lo económico, la optimización de recursos (humanos, técnicos, de infraestructura), buscando la reducción de costos de la educación.

Con esto, a pesar que se establece que el Estado da una mayor autonomía a cada institución educativa, concebida desde la constitución de 1991 y el plan de desarrollo, tomando la educación como un derecho, dando prevalencia a conceptos relacionados con la calidad educativa, la equidad, su impacto en el desarrollo económico del país, reducción de la pobreza y la necesidad de tener una adecuada convivencia ciudadana, por otro lado, realiza la reducción de

recursos que se invierten en educación, lo cual difícilmente posibilita el alcanzar la optimización del servicio educativo desde lo público.

Al realizar la revisión global del plan decenal 1996-2005 y confrontarlo frente a la importancia que se da a la figura del rector, se encuentra que, de manera específica no existe una estrategia que impacte en él, refiriéndose directamente al funcionamiento del establecimiento, a la “institución”, que según la Ley 715 de 2001, artículo 9, la contempla como “un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media”.

Concretamente, en lo relacionado con el rector, no define quién es ni su perfil; lo que determina son sus funciones. Como antecedente a esta ley, se encuentra el Decreto 1860, “por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”, donde se establecen inicialmente quién es el rector, dentro de las definiciones que da del gobierno escolar, en su artículo 20, identificándolo como el “representante del establecimiento ante las autoridades educativas y ejecutor de las decisiones del gobierno escolar”, definiendo sus funciones, en el artículo 25, girando en torno a sus responsabilidades frente al PEI, la administración del talento humano (docente y administrativo), la representación ante las entidades externas, orientación del proceso educativo, ejercer las funciones disciplinarias acorde a la ley, los reglamentos y el manual de convivencia y las demás funciones acorde al PEI.

La Ley 715, retoma las funciones consignadas en el Decreto 1860 de 1994, explicitando las que debe desempeñar el rector, lo cual se encuentra en el Artículo 10, definiendo que, junto con estas, existen más contempladas por otras normas; aclarando, además, que el directivo docente debe ser designado por concurso.

Entre las funciones que se adicionan en la Ley 715, se encuentran: presidir el Consejo Directivo y el Consejo Académico, coordinar los órganos del Gobierno Escolar, la formulación y ejecución de planes anuales de acción y de mejoramiento de calidad, dirigir el trabajo de los equipos docentes, administrar el personal asignado al establecimiento en lo referente a novedades y permisos, controlar el cumplimiento de las funciones del personal docente y administrativo, reportar las novedades e irregularidades del personal a la secretaría de educación distrital, municipal, departamental o quien haga sus veces, participar en la definición de perfiles para la selección del personal docente, distribuir la asignación académica, y demás funciones de docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, acorde a la normatividad vigente; efectuar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo; imputar las sanciones disciplinarias propias del sistema de control interno disciplinario de conformidad con las normas vigentes, determinar a los docentes que serán apoyados para recibir capacitación, brindar la información oportuna al departamento, distrito o municipio, de acuerdo con sus requerimientos, responder por la calidad en la prestación del servicio educativo al interior del establecimiento educativo, rendir informe al Consejo Directivo de la institución educativa al menos cada seis meses, administrar el Fondo de Servicios Educativos y los recursos que por incentivos se asignen; realizar semestralmente la publicación e información escrita a padres de familia sobre los docentes a cargo de cada asignatura, los horarios y la asignación académica de cada uno de ellos. Cierra las funciones asignadas con aquellas que le asigne el gobernador o alcalde para la correcta prestación del servicio educativo.

A estas, se adicionan las funciones del Consejo Directivo y Consejo Académico, establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, artículos 142 y 143). Los dos estamentos de gobierno escolar se encuentran presididos por el rector.

El consejo directivo está conformado por el rector del establecimiento educativo (quien lo convoca y preside), dos representantes de los docentes de la institución; dos representantes de los padres de familia; un representante de los estudiantes que debe estar cursando el último grado de educación que ofrezca la institución; un representante de los exalumnos de la institución, y un representante de los sectores productivos del área de influencia.

Tiene como funciones, realizar la toma de decisiones relacionadas con el funcionamiento de la institución y que no sean competencia de otra autoridad, intervenir en la resolución de conflictos entre docentes y administrativos con los alumnos del plantel educativo; establecer los criterios para la asignación de cupos disponibles; defender los derechos de la comunidad educativa; aprobar el plan anual de actualización del personal de la institución; participar en la planeación y evaluación del PEI, del currículo y del plan de estudios y someterlos a la consideración de la secretaría de educación respectiva o del organismo que haga sus veces para que verifique el cumplimiento de los requisitos; controlar el buen funcionamiento de la institución educativa; establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno; participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución; recomendar criterios de participación de la institución en actividades comunitarias, culturales, deportivas y recreativas; establecer el procedimiento para el uso de las instalaciones en actividades educativas, culturales, recreativas, deportivas y sociales de la respectiva comunidad educativa; promover las relaciones de tipo académico, deportivo y cultural con otras instituciones educativas; aprobar el presupuesto de ingresos y gastos de los recursos propios y la forma de recolectarlos.

El consejo académico, por su parte, está integrado por los directivos docentes y un docente por cada área o grado que ofrezca la respectiva institución. Se reúne periódicamente para

el estudio, modificación y ajustes al currículo, la organización del plan de estudio, la evaluación anual e institucional, y todas las funciones que atañen a la buena marcha académica de la institución educativa.

En cuanto a la forma como se selecciona y elige al directivo docente (rector), antes del año 2002, se realizaba según el Decreto 2277 de 1979, donde el rector tenía carácter docente, por lo que se debía proveer con educadores escalafonados, siendo el Gobierno Nacional quien determinaba la forma de selección y los requisitos para el cargo, relacionado con el título que debía acreditar el docente, grado de escalafón, experiencia docente general mínima y experiencia, y capacitación mínima requerida para el cargo, siendo considerado el nombramiento de rector como una forma de ascenso del docente propuesto para el desempeño de estas funciones (artículos 32, 33 y 34, Decreto 2277 de 1979). Posterior a su nombramiento, no se realiza desde la entidad territorial ningún tipo de evaluación de desempeño.

A partir de 2002, mediante la expedición del Decreto 1278, los cargos de directivos docentes y docentes se deben proveer mediante concurso, estableciéndose el estatuto docente que regirá a partir de su publicación, modificando el Decreto 2277 de 1979, el cual sigue siendo vigente para los directivos docentes y docentes que ingresaron antes del 2002; posterior a este año, las personas que deseen ingresar al servicio educativo que presta el Estado, debe regirse por el nuevo estatuto. Este regula la forma de ingreso, la permanencia, el retiro y los ascensos de los docentes que prestan sus servicios al sector público, determinando además la idoneidad para ejercer esta función, encaminado al logro de la calidad de la educación, a lo cual se denominó profesionalización docente.

Específicamente, en lo relacionado con el rector, el Decreto 1278 lo define dentro del rango de directivo docente, asignándole funciones relacionadas con la dirección, planeación,

coordinación, administración, orientación y programación en la institución educativa, siendo responsable de la organización escolar (Artículo 6, Decreto 1278 de 2002).

Aclara que, el rector es quien tiene “la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo” (artículo 6, Decreto 1278). Se considera un cargo con carácter profesional que depende de la formación y experiencia concreta sobre sus funciones, siendo garante de la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación al interior de la institución, de los vínculos con la comunidad, con los padres de familia, con los estudiantes y responsable del personal docente, directivo docente y administrativos adscritos al establecimiento educativo en el cual desempeña su cargo.

El cargo de rector, según el Decreto 1278, es obtenido a través de concurso de méritos (prueba escrita, entrevista, estudio de hoja de vida), posterior al cual puede ser parte de la lista de elegibles para acceder al cargo; una vez que se asigna a una institución educativa, inicia su periodo de prueba, siendo evaluado al finalizar el año escolar, siempre y cuando haya estado mínimo 4 meses en el cargo (Artículo 12, Decreto 1278); la evaluación se realiza a nivel laboral y de competencias, donde debe obtener una valoración satisfactoria para poder adquirir los derechos de carrera y ser inscritos en el escalafón docente.

El Decreto 3982 de noviembre de 2006, "por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto Ley 1278 de 2002 y se establece el procedimiento de selección mediante concurso para la carrera docente y se determinan criterios para su aplicación", formaliza las reglas para el ingreso, período de prueba, evaluación de desempeño anual y evaluación para ascenso o reubicación.

A partir de este año, la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) es la entidad encargada de realizar el proceso; las pruebas de ingreso son diseñadas y aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

El concurso para directivos docentes cumple con las mismas etapas que para los docentes, relacionados con convocatoria, inscripción y publicación de admitidos a las pruebas, aplicación de pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas, publicación de resultados de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas, recepción de documentos, verificación de requisitos y citación a entrevista, valoración de antecedentes y entrevista, publicación de resultados de la valoración de antecedentes y entrevista, conformación y publicación de lista de elegibles, nombramiento en período de prueba y periodo de prueba (Decreto 3982, Artículo 3).

En el caso de los docentes que desean concursar para directivo docente y que pertenezcan al Decreto ley 2277, nombrado antes del 1 de enero de 2002, deberá cumplir con requisitos contemplados tanto en este decreto, como con lo dispuesto en artículo 1 del Decreto 610 de 1980 (relacionado con su experiencia como docente) y en el artículo 128 de la Ley 115 de 1994 (Decreto 3982, Artículo 7).

Referente a la experiencia, en el caso de los docentes regidos por el Decreto Ley 2277 de 1979, esta puede ser como “docente o directivo docente, en propiedad, en asignación de funciones o en encargo. Esta experiencia deberá ser debidamente certificada” (Decreto 3982, Artículo 7).

Para el desempeño de cargos de directivo docente (director rural, coordinador o rector), deberá contar con “experiencia en dominio y habilidades sobre planeación y visión organizacional, gestión académica, gestión de personal y de recursos, evaluación institucional,

seguimiento y control, compromiso Institucional, trabajo en equipo, mediación de conflictos, relaciones interpersonales, toma de decisiones y liderazgo” (Decreto 3982, Artículo 7).

En el Decreto 490 de 2016, se define el perfil que debe cumplir la persona que desee concursar por el cargo de rector, así: capacidades para liderar estratégicamente la gestión pedagógica, humana, y de recursos físicos, tecnológicos y financieros; competencias para garantizar y promover un clima organizacional y de convivencia que facilite relaciones abiertas y claras con todos los miembros de la comunidad educativa; aptitudes y actitudes para impulsar procesos innovadores, participativos, planeados y contextualizados con la política educativa y con la realidad de su comunidad educativa y del entorno local, regional, nacional y global; dominio de técnicas e instrumentos para el uso oportuno y adecuado de la información para la toma de decisiones; habilidades para el trabajo en equipo y colaborativo, la comunicación asertiva y apreciativa y la evaluación permanente de los procesos.

En cuanto a la experiencia requerida, el Decreto 490 de 2016, Artículo 2.4.6.3.7., determina que el rector debe acreditar lo siguiente:

(...) como mínimo, seis (6) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, cuatro (4) años deben ser en alguno de los cargos directivos docentes señalados en los artículos 129 de la Ley 115 de 1994 o 6 del Decreto Ley 1278 de 2002; o, mínimo, cinco (5) años en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo dos (2) años de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en Instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.

La Resolución 3842 de marzo de 2022, "por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones, actualiza los requisitos, necesidades de formación y experiencia para ser rector, sobresaliendo:

- El propósito del cargo es:

Dirigir, liderar y gestionar pedagógica y administrativamente el funcionamiento de un establecimiento educativo. Su labor es de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica de reconocida trayectoria en el sector educativo, se ocupa de los procesos relacionados con la planeación, dirección, orientación, programación, administración y evaluación de las prácticas y dinámicas educativas que se llevan a cabo en la institución, y de las relaciones interinstitucionales y de convivencia con el entorno, la familia y la comunidad educativa. (Resolución 3842 de 2022, p. 10)
- La formación académica mínima que se requiere es ser licenciado en educación o profesional no licenciado en cualquier área del conocimiento.
- En cuanto a experiencia, no necesariamente se debe contar con práctica en este cargo directivo, lo pueden hacer los docentes tiempo completo en cualquier nivel educativo y tipo de establecimiento educativo oficial o privado, de acuerdo a la especificación de cumplir con 6 años de experiencia en la parte educativa, de acuerdo con las siguientes alternativas:
 - 6 años en cargos de directivo docente.

- 6 años en cargos de docente de tiempo completo en cualquier nivel educativo y tipo de establecimiento educativo, oficial o privado.
- 5 años en cargos de directivo docente o en cargos de docente de tiempo completo en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficial o privada, y 1 año en otro tipo de cargos en los que haya cumplido funciones de administración de personal, finanzas o planeación de instituciones educativas, oficiales o privadas, de cualquier nivel educativo o del sector educativo.
- 4 años en cargos de directivo docente o en cargos de docente de tiempo completo en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficial o privada y 2 años de experiencia en otro tipo de cargos docentes en los que haya cumplido funciones de administración de personal, finanzas o planeación de instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo o del sector educativo.

A nivel jerárquico, es el superior inmediato del personal docente, directivo docente y administrativo a su cargo; es quien mantiene relación directa con los estudiantes, la familia o acudiente en el marco de sus competencias y los procesos establecidos en el establecimiento educativo por el Gobierno Escolar. El superior inmediato del rector o director rural es el gobernador o alcalde de la respectiva entidad territorial certificada, o quien éste designe.

Posterior a superar la etapa de selección y de elegir una plaza disponible, la persona ingresa a periodo de prueba, evaluándose al finalizar el año lectivo, del cual mínimo debe contar con cuatro meses de experiencia desempeñando el cargo. En el caso de directivos docentes, cargo de rector, el responsable de su evaluación es el ente nominador, quien determina si es competente para el cargo y si las condiciones del cargo cumplen con las expectativas de la persona evaluada (Decreto 3982 de 2006).

Posterior a superar el periodo de prueba y firmar el acta de posesión en propiedad, el docente y directivo docente, de manera anual, presenta la evaluación de desempeño, donde se identifica las competencias profesionales y comportamentales que es necesario mejorar por parte del docente o directivo docente en su ejercicio.

En el caso de los docentes y directivos docentes nombrados mediante el Decreto 1278, se presenta una tercera forma de evaluación, que es la de competencias para el ascenso o la reubicación en el escalafón, que permite el mejoramiento de su remuneración salarial (MEN, 2017).

Esta evaluación se compone de la valoración de su desempeño disciplinar, pedagógico y comportamental. Hasta el 2010, se aplicaba de manera escrita, pruebas de competencias elaboradas por la Universidad Nacional de Colombia; el ICFES se encargaba de realizar la aplicación, sistematización y publicación de resultados. En 2015, por los acuerdos establecidos por FECODE y el MEN, se transforma en la evaluación de carácter diagnóstico formativa para el ascenso y la reubicación (ECDF) (MEN, 2017).

Con esta evaluación se valora la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula, reemplazando la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación en el escalafón. Fue diseñada con la participación de FECODE, el ICFES y el MEN, con el propósito de establecer el ascenso de grado o la reubicación de nivel salarial en los términos que consagran la ley para los educadores participantes.

Su reglamentación se estableció por el Decreto 1757 de 2015:

Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial que se aplicará a los educadores que participaron en

alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 y no lograron el ascenso o la reubicación salarial en cualquiera de los grados del Escalafón Docente.

Y se modifica posteriormente por el Decreto 1657 de 2016, “por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones”.

Esta evaluación busca evidenciar el contexto de la práctica educativa y pedagógica, generar reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, visibilizar la praxis pedagógica y comprender el ambiente en el aula o el de la institución (MEN, 2017).

Para su desarrollo, se tiene en cuenta los siguientes instrumentos: video de la práctica educativa del educador y evidencias de la práctica educativa, autoevaluación del educador, encuestas a docentes, padres y estudiantes, y el promedio aritmético de las 2 últimas evaluaciones de desempeño (MEN, 2017).

El especificar el concurso para ingreso y las evaluaciones anuales de desempeño desde un marco normativo, está encaminado a seleccionar y mantener a los funcionarios que se desempeñan de manera óptima como directivos, permitiendo el fortalecimiento de los procesos internos institucionales y ampliación de los espacios de participación, ya que es el directivo docente (rector), quien debe orientar cada una de las unidades institucionales, responsable de tomar decisiones relacionadas con lo administrativo, financiero, pedagógico y comunitario. Al respecto, se buscará definir el quehacer del rector brevemente en cada una de ellas:

En lo relacionado con la parte administrativa, se realiza modificación en lo concerniente con el tiempo escolar, dividiendo la labor educativa en dos aspectos: aquellos dedicados a la

enseñanza propiamente dicha (trabajo pedagógico) y aquella dedicada al desarrollo institucional, donde se realizan tareas afines con la planeación escolar, su evaluación y el planteamiento de posibilidades de mejoramiento, siendo el rector el orientador fundamental para el cumplimiento de estos tiempos.

Lo anterior queda definido en el Decreto 1850 de agosto de 2002, "por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones". En este decreto, se fijan funciones a los rectores relacionados con la asignación académica de los docentes y las actividades de desarrollo institucional, específicamente en los artículos artículo 7 y 8.

En el primero se habla de la asignación de las funciones de los docentes durante las 40 semanas lectivas de trabajo académico con estudiantes, las cuales se encuentran definidas en el calendario académico reglamentado por las secretarías de educación, con el visto bueno del Ministerio de Educación. Aquí se determina que el rector o director del establecimiento educativo, es el responsable de definir el horario de cada docente, por cada día de la semana, donde se discrimina los tiempos dedicados a la asignación académica (atención directa a los estudiantes) y a las actividades curriculares complementarias.

En el artículo 8, se establece lo relacionado con las actividades de desarrollo institucional, considerado como el:

Tiempo dedicado por los directivos docentes y los docentes a la formulación, desarrollo, evaluación, revisión o ajustes del proyecto educativo institucional; a la elaboración, seguimiento y evaluación del plan de estudios; a la investigación y actualización

pedagógica; a la evaluación institucional anual; y a otras actividades de coordinación con organismos o instituciones que incidan directa o indirectamente en la prestación del servicio educativo. (Decreto 1850, 2002)

La programación de estas actividades es de 5 semanas del calendario académico, fuera de las 40 semanas lectivas de trabajo académico mencionado anteriormente. El decreto establece que el rector o director debe precisar un plan de trabajo donde se determine las actividades a desarrollar por los directivos docentes y docentes en la jornada laboral.

En la parte financiera, la Ley 715 de 2002, delimita las funciones de rectores en relación al manejo y control de los recursos percibidos en lo que se denominó el Fondo de Servicios Educativos. En sus artículos 12 y 13 principalmente, define la creación del Fondo de Servicios Educativos (FSE), donde establece los procedimientos de contratación. Se asigna al Consejo Directivo la función de definir los trámites, garantías y constancias que deben cumplirse para que el rector celebre cualquier acto o contrato que cree, extinga o modifique obligaciones que deban registrarse en el Fondo, y cuya cuantía sea inferior a 20 salarios mínimos mensuales. El consejo directivo puede solicitar que ciertos actos o contratos requieran una autorización suya, específica para que el rector pueda ejecutar.

En 2008, se expide el Decreto 4791, “por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 Y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales”, donde se especifica las funciones del rector con respecto al manejo de recursos financieros.

En el artículo 4, se establece que el rector es el ordenador del gasto del establecimiento educativo; aclara que como los servicios educativos carecen de personería jurídica, el rector no es considerado como representante legal.

En su artículo 6, se determina las responsabilidades de los rectores en relación al manejo del FSE, estableciendo como funciones: elaborar el proyecto anual de presupuesto y presentarlo para su aprobación al consejo directivo; elaborar el flujo de caja anual; elaborar los proyectos de adición presupuestal y los de traslados presupuestales; celebrar los contratos, suscribir los actos administrativos y ordenar los gastos; presentar mensualmente el informe de ejecución de los recursos del FSE; realizar los reportes de información financiera, económica, social y ambiental, con los requisitos y en los plazos establecidos por los organismos de control y la Contaduría General de la Nación, y efectuar la rendición de cuentas con la periodicidad establecida en las normas; suscribir junto con el contador los estados contables y la información financiera requerida y entregarla en los formatos y fechas fijadas para tal fin; presentar al final de cada vigencia fiscal a las autoridades educativas de la respectiva entidad territorial certificada, el informe de ejecución presupuestal, incluyendo el excedente de recursos no comprometidos si los hubiere, sin perjuicio de que la entidad pueda solicitarlo en periodicidad diferente; presentar al alcalde respectivo, en la periodicidad que éste determine, un informe sobre la ejecución de los recursos que hubiere recibido por parte de esta entidad territorial.

En lo pedagógico, según la Ley 115, a las instituciones educativas se le han trasladado responsabilidades y competencias con cierta autonomía pedagógica en el diseño y ejecución de los planes de estudio en procura de una buena gestión escolar, lo cual es responsabilidad del rector.

La gestión pedagógica desde el directivo docente va encaminada a acompañar al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, para propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes, el desarrollo de los valores, las actividades

previstas en el currículum acordes al proyecto educativo institucional, procurando buscar mejora e innovación curricular, el desarrollo profesional y personal del docente.

Con ella se busca que, el directivo impulse la labor docentes hacia el logro en los estudiantes de aprendizajes que fortalezcan sus capacidades y competencias útiles en su desarrollo personal, social y profesional; esto demanda un análisis constante respecto a su desempeño pedagógico a través de la dinámica de interacciones entre el aprendizaje y el funcionamiento de la organización escolar, del desempeño docente, en una constante reflexión de su desempeño laboral, buscando su perfeccionamiento profesional.

Por último, en lo comunitario, el rector es el responsable de gestionar y promover las actividades y encuentros con la comunidad, fundamentada en la pertinencia de sus acciones, adecuadas e inspiradas en su contexto, su proyección a la comunidad y sus relaciones interinstitucionales.

Al analizar el cúmulo de funciones, se puede determinar que el rector presenta una sobrecarga de responsabilidades, que dificulta su dedicación al liderazgo y gestión en el área pedagógica institucional, centro del servicio educativo.

A esto se suma un factor importante al interior del establecimiento, considerada como una de las metas del rector, que es la autoevaluación de la institución, siendo él el responsable de la planeación y ejecución de este proceso.

La Ley 715, en la definición de la reorganización del sistema educativo, inicia el levantamiento de indicadores de gestión y evaluación, que ha pasado por varios momentos, que se encuentran plasmados, dentro del primer plan decenal, en la Guía 5 y 11; posterior a este periodo, nace la guía 34.

La evaluación se considera fundamental para mejorar la calidad educativa. Valenzuela et al. (2009), establecen que este es uno de los pilares que deben tener los directivos dentro de una institución educativa.

La autoevaluación institucional permite determinar la eficacia para manejar los recursos (pedagógicos, humanos, logísticos, financieros) y su correspondencia con los resultados de las instituciones en el mejoramiento de la calidad educativa, determinando los aciertos, fortalezas, y debilidades, que son definitivos gracias a la participación de la comunidad educativa; el resultado final que se espera es el plan de mejoramiento institucional.

La guía número 5, expedida por el MEN (2004) dentro del periodo en que se encuentra el primer Plan Decenal de Educacional, define que:

Es evidente que el rector es el líder por excelencia para desarrollar e implementar el plan de mejoramiento. Es quien se encarga de recordar siempre hacia dónde se va. Mantiene la directriz hacia la cual se orienta la institución, de acuerdo con su PEI. Conserva el rumbo de los pasos y acciones coherentes para el mejoramiento que se necesita, enmarcado dentro de la visión del colegio. Su tarea de orientación, liderazgo y promoción del proceso, es definitiva. (p. 8)

Se continua con los procesos de autoevaluación y establecimiento de planes de mejoramiento institucional, cambiando la guía 5 por la guía 11, expedida en el año 2007, donde se presentan precisiones sobre los criterios y elementos para el ejercicio de la autoevaluación de las instituciones educativas de educación básica y media.

En esta guía nuevamente se ratifica que es el rector el encargado de su ejecución:

La autoevaluación Institucional, como una de las tareas fundamentales de la gestión directiva, se encuentra a cargo del rector. Él es quien dirige el proceso, coordina los

recursos y los equipos, asigna roles y tareas y responde por la calidad de sus resultados; para esta labor, cuenta con el apoyo de su equipo directivo institucional y del consejo directivo. (p. 12)

Es así como, esta guía se aplica por poco tiempo, siendo reemplazada por la guía 34, en 2008. La guía 34, “para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento”, es explícita al definir la importancia del rector para el desarrollo de estos procesos:

El rector o director, encargado de dirigir la resignificación del PEI con la participación de los distintos actores de la comunidad educativa, responder por la calidad de la prestación del servicio, presidir los consejos directivo y académico, coordinar los demás órganos del gobierno escolar, además de formular y dirigir la ejecución de los planes anuales de acción y de mejoramiento de la calidad. También debe representar al establecimiento ante las autoridades y la comunidad educativa, dirigir el trabajo de los equipos de docentes, proponer a los profesores que recibirán capacitación, administrar los recursos humanos de la institución, distribuir las asignaciones académicas y demás funciones del personal, realizar la evaluación anual del desempeño y rendir informes semestrales al consejo directivo. (p. 17)

Por tanto, el rector es el responsable de coordinar y evaluar los resultados de los cuatro componentes que integran la Guía 34, en lo relacionado con la gestión directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria.

Cerrando los aportes del primer Plan Decenal de Educación, al finalizar la década, el MEN (1996), realizó un análisis de los resultados del Plan Decenal de Educación 1996-2005, generando recomendaciones para el siguiente, enfatizando en la universalización de la educación

preescolar, básica y media; la ampliación de la cobertura de la educación superior; el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación; la reducción de la inequidad educativa; la formulación de una política de educación para la primera infancia; la vinculación del sistema educativo con el mundo laboral; y el fomento de la investigación, la ciencia y la tecnología, son algunas de ellas (MEN, 2006). No hay una recomendación concreta relacionada con la figura del rector.

En 2006, bajo el mandato de Álvaro Uribe Vélez, se aprueba el segundo plan decenal, que se establece para el periodo 2006 a 2016, “Pacto Social para la Educación”. Este Plan Decenal, según informe del MEN (2017), giró alrededor de cuatro pilares:

- Asequibilidad: El Estado debe garantizar la disponibilidad universal a la educación a través de la oferta pública y privada.
- Accesibilidad: Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, para los niños en edad escolar.
- Adaptabilidad: La educación debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. Requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Aceptabilidad: El Gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, tanto en establecimientos educativos públicos como privados.

En 2006, en consonancia con el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), se realiza cambio de una educación basada en contenidos a un enfoque por competencia, siendo lo

fundamental lo relacionado con el “saber” y el “saber hacer” (MEN, 2010). Para validar este nuevo enfoque educativo, el MEN elaboró, publicó y divulgó los referentes de calidad, identificando y promoviendo los parámetros necesarios para el desarrollo de las competencias en los estudiantes, acorde a su etapa evolutiva y por cada ciclo escolar. Ello lleva al establecimiento de:

Lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, orientaciones pedagógicas, modelos educativos flexibles, perfiles del personal docente, criterios de evaluación de estudiantes y docentes, y guías metodológicas, entre otros. Estos referentes junto con la evaluación y el mejoramiento, vienen a conformar a partir de 2010, el sistema de aseguramiento de la calidad. (MEN, 2017, p. 38)

El PNDE también buscó fortalecer la convivencia al interior del establecimiento educativo, mediante el fortalecimiento de valores relacionados con la aceptación de la diversidad, el favorecimiento de la inclusión, el respeto por lo público, los derechos humanos, la democracia y el cuidado del medio ambiente, definiendo, para ello, los programas encaminados a la formación de ciudadanos, lo cual se lleva a la práctica por medio de los proyectos transversales: educación ambiental, educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, educación para derechos humanos, estilos de vida saludables, educación económica y financiera, y educación para la movilidad segura (MEN, 2017).

En este plan nacional se hace un mayor énfasis en la figura del rector, de manera explícita a través de la expedición de la normatividad educativa, responsabilizándolo de las actuaciones que se realizan al interior del establecimiento educativo y de sus relaciones con el entorno.

En el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (MEN, 2016a), “El camino hacia la calidad y la equidad”, busca que el sistema educativo sea el que afiance el desarrollo de una

sociedad en paz, equitativa, respetuosa de las diferencias, incluyente, con justicia para todos, garantizando la formación de los estudiantes en convivencia pacífica, en innovación, en la apropiación reflexiva del conocimiento, el emprendimiento, la productividad y la investigación.

Haciendo un recuento de los diez desafíos que propone, específicamente y de manera explícita, se toca la figura del directivo docente en lo relacionado con:

1. El desafío 4: construcción de una política pública para la formación de educadores, monitoreo y evaluación, mediante la definición de recursos, mecanismos y metodologías que la hagan viable, sostenible, pertinente y con una estrategia de seguimiento.
2. El desafío 6: impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida, propiciando la construcción de rutas de formación para los directivos docentes, en apropiación y uso educativo de las TIC.
3. El desafío 8: dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación. Para ello, prioriza, en los directivos docentes, la formación en el uso y apropiación de las tecnologías y una formación integral, pertinente, continua y oportuna en lo relacionado con su cargo; por último, el desarrollo de programas de bienestar e incentivos.

Este PNDE, hace énfasis en la necesidad de la formación del directivo docente para el desarrollo de su cargo, encontrando que ya se diferencia de lo relacionado con el docente, lo que no sucedía en los PNDE anteriores, donde se trataba de manera conjunta a docentes y directivos docentes.

El PNDE 2016 a 2026 (MEN, 2016a) se encuentra actualmente vigente, esperando que los desafíos que se plantean, se ejecuten, lo que sería un avance enorme en lo relacionado con la

formación del directivo docente, actualizando su práctica a las exigencias que está planteando este milenio, como es la comunicación global, el cuidado del medio ambiente, el uso de la tecnología, el desarrollo de sociedades con buenas habilidades ciudadanas y de convivencia, basándose en una cultura multifacética, incluyente y respetuosa de la diferencia.

Posterior a la revisión de los planes decenales de educación, a la proliferación de normas generadas a partir de la *Constitución Política de Colombia* de 1991, la aprobación de la Ley 115, Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, la expedición de la Ley 715, entre otros, se puede concluir que, existe un marco normativo que ha buscado de manera explícita fortalecer, desde la legalidad, la figura del rector al interior de la institución educativa, aunque en estudios investigativos realizados se encuentra que no existe un claro apoyo para el logro de las responsabilidades asignadas.

En este sentido, en una investigación realizada por Ávila (2008), a nivel de las políticas educativas recientes, se observa que se han promovido transformaciones que involucran directamente a la función directiva, pero no hay claridad en cuanto a las expectativas ni a los cambios que estas traen. Concluye que las leyes expedidas desde el Estado colombiano, que configuran el marco de la macro política que cobija al rector, ha buscado visualizarlo como figura fundamental en el desarrollo de la estrategia educativa y en sus reformas; pero al confrontarlo con una realidad, la diversidad de aspectos que debe enfrentar el directivo docente se aleja de este imaginario, convirtiéndose en una visión idealizada.

Lo anterior se puede visualizar en que en las mismas condiciones de cada institución educativa, el contexto en que se desenvuelve y las exigencias que brinda el gobierno, limitan la influencia del rector, quien debe invertir gran cantidad de tiempo en la resolución de problemas cotidianos, principalmente administrativos y de convivencia, disminuyendo su dedicación a

temas centrales relacionados con lo pedagógico, generando sentimientos de desesperanza al no conseguir los logros que se proponen desde lo político y la angustia por la calidad de educación que se ofrece.

Llanes et al. (2014), coinciden con Ávila, señalando que existe una normatividad relacionada con las funciones del cargo, mas no existe un marco donde se determine las condiciones y requerimientos de su labor, estando básicamente ligada a la del docente, sin distinción. Continúan analizando que el Estado no lo ha involucrado para la definición de políticas públicas relacionadas con la educación. Se encuentra mínima autonomía para la orientación del docente y de la institución educativa, siendo regulado a través de directrices preestablecidas entregadas por el MEN o las secretarías de educación; cuenta con escasos recursos para el desarrollo del quehacer educativo; falta capacitación específica en el desarrollo de sus funciones, tanto a nivel administrativo como pedagógico.

También encuentran que existen tensiones que son comunes a los rectores, como: la elección de la inmediatez antes que la planeación por la diversidad de conflictos que se presentan en lo cotidiano; la administración del establecimiento antes que la planeación de una educación pertinente; la resistencia del docente al cambio y la falta de autonomía del rector para la conformación de sus equipos de trabajo (el talento humano lo asigna directamente la secretaría de educación o se nombra por concurso de méritos); y sobre todo, la dificultad de asumir lo académico para su orientación, evaluación y redireccionamiento.

2.4. Marco Teórico

Para adentrarse al quehacer que desempeña el rector en el momento actual desde una mirada del Estado, de su propia autoevaluación y de la percepción de sus pares, es necesario dar

claridad sobre algunos términos como: definición de administración escolar, gestión escolar, gestión directiva, liderazgo, liderazgo escolar y rol del rector.

2.4.1. Administración educativa

En América Latina se inició a hablar sobre “administración educativa” en la década de los 80, tiempo en que se introduce el término gestión, adecuando componentes de la organización empresarial al concepto de educación. La nueva gestión pública se implementa desde finales de la década de 1990, enfatizando en la eficiencia, la rendición de cuentas, el desarrollo de los sistemas de información para el sector educativo, el incremento de cobertura, entre otros (Sander, 1996).

Tiene como fin alcanzar la eficiencia y la eficacia en un contexto de ajuste fiscal. Suscita la competencia, la autonomía institucional y la rendición de cuentas. Los establecimientos educativos (sean estatales, privados o por concesión), se ubican como ofertantes del servicio, convirtiéndose la educación en un contexto de mercado. La financiación que da el Estado se orienta a la demanda, dependiendo del número de niños atendidos en cada establecimiento educativo. Se trata al establecimiento educativo como una empresa, siendo los gerentes los directivos docentes.

A través de la historia, el ingreso de los conceptos propios de la administración organizacional a la educación ha sido paulatino; en revisión realizada por Sander (1996), determina que han existido cuatro momentos históricos:

- Colonia y periodo republicano: la administración tuvo predominantemente un enfoque jurídico, afín a la tradición del derecho administrativo romano, caracterizándose por su carácter normativo y pensamiento deductivo, estando unido a él la presencia del

cristianismo, que enfatiza la fuerza normativa y la lógica deductiva de este enfoque. A partir del siglo XIX, entra a ser influyente en la educación la filosofía positivista, principalmente, por el ingreso del método científico empírico, del enciclopedismo curricular y de los modelos normativos de gestión educativa. Es así como el autor observa que los documentos pedagógicos propios de esta época presentan influencia de la filosofía escolástica, del racionalismo positivista y del formalismo legal en la organización y la administración de la educación latinoamericana.

- Primera mitad del siglo XX – Enfoque tecnocrático: ingreso de ideas y modelos provenientes de la teoría clásica de la administración con un enfoque fundamentalmente tecnocrático, basándose en las teorías de Frederick Winslow Taylor en Estados Unidos, Henri Fayol en Francia y Max Weber en Alemania. Su preocupación central es la eficiencia y la productividad económica, relegando a un segundo plano la dimensión humana, las consideraciones culturales y políticas. Su concepción continúa siendo normativa y deductiva, similar al anterior momento histórico. El ingreso de estos términos a Latinoamérica no se cumple en su totalidad, dado que la realidad humana, cultural y política es disímil de los países de los cuales son importadas las teorías.
- Segunda mitad del siglo XX - enfoque conductista: los autores más sobresalientes que impulsan estas teorías son Hawthorne (movimiento psicosociológico de las relaciones humanas), Follet (relaciones humanas en la administración), con sus seguidores Mayo, Roethlisberger y Dickson; Simón (toma de decisiones, conducta organizacional y administrativa); y Barnard (organizaciones como sistemas cooperativos y concepto de eficiencia y eficacia en el desempeño de las funciones administrativas). El enfoque

conductista se fundamenta en las ciencias de la conducta humana, principalmente, en la psicología y la sociología, retomando nuevas prácticas administrativas, siendo un ejemplo de ellas, la dinámica de grupo, el desarrollo organizacional, el análisis transaccional, la formación de líderes y la teoría de los sistemas.

Esta etapa empieza a surgir al terminar la Segunda Guerra Mundial y la emergencia del desarrollismo, generalizándose el concepto de planificación. Se disminuye la preocupación por la eficiencia en términos económicos y se instaura la eficacia en término de alcanzar objetivos, los cuales podían ser medidos y evaluados de forma cuantitativa. Se considera como un buen administrador, a nivel educativo, el que lograba que el estudiante presentara conductas que se observaban como indicadores del logro de objetivos de la instrucción educativa.

- Finales del siglo XX – inicio del siglo XXI: Nueva gestión pública, emerge y se desarrolla en Nueva Zelanda, Chile y Gran Bretaña, en la década de 1980, dominando actualmente, la administración educativa.

Aunado a lo anterior, García-Garduño (2004), en una exploración realizada sobre el concepto de administración educativa, considera que no es una disciplina independiente, sino que ha estado influenciada por otras, principalmente, por la filosofía y las ciencias sociales, teniendo mayor énfasis en estas últimas, la psicología, la sociología y la antropología, evolucionando el concepto de administración acorde a la evolución de estas disciplinas.

En el estudio realizado, García-Garduño (2004), se establece que existe tres escuelas que influyen sobre el concepto de administración educativa: “la clásica, la de relaciones humanas y la de las ciencias del comportamiento administrativo” (p. 12) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Escuelas que influyen sobre el concepto de administración educativa

Periodo	Elementos administrativos	Contribuidores y conceptos básicos
Teoría organizacional clásica	Liderazgo, organización, producción	Taylor (estudios de tiempos y movimientos), supervisor funcional
	Proceso, administración, estructura	Fayol (cinco funciones), 14 principios de administración
Enfoque de relaciones humanas	Liderazgo, organización, producción, proceso, autoridad, administración, recompensa, estructura	Mayo (estudios de Hawthorne) tendencias subyacentes; Lewin (dinámica de grupos); Lewin, Lippitt y Whyte (estudios de liderazgo); Rogers (terapia centrada en el cliente); Moreno (técnica sociométrica); Whyte (relaciones humanas industria restaurantera)
Enfoque de ciencias del comportamiento	Consideración de todos los elementos principales con un fuerte énfasis en el liderazgo de contingencia, cultura, liderazgo transformacional y teoría de sistemas	Barnard (sistemas cooperativos); Bakke (proceso de fusión); Argyris (actualización óptima, el individuo y la organización); Getzels y Guba (teoría social de sistemas, nomotético e ideográfico); Maslow (jerarquía de necesidades); Herzberg (motivación, teoría de la higiene); Mac Gregor (teoría X y Y); Likert (sistemas 1-4); Halpin y Crof (climas abiertos y cerrados); Blake y Mouton (grid —rejilla— de liderazgo); Vroom (motivación, teoría de la expectancia); Etzioni (teoría del acatamiento); Mintzberg (estructura de las organizaciones); Hersey y Blanchard (liderazgo situacional); Bennis (liderazgo); Bass (liderazgo transformacional); Senge (organizaciones que aprenden); Bolman y Deal (reestructuración de organizaciones)

Fuente: Lunenburg y Ornstein (2000, citados en García-Garduño, 2004).

El concepto de administración educativa, en ocasiones, se asimila al de gestión educativa, sin embargo, existen diferencias en su enunciación. Una definición simple es que la administración educativa hace referencia a los procesos generales que debe llevar a cabo un establecimiento educativo, mientras que la gestión educativa hace alusión a hechos más puntuales en lo relacionado con aspectos pedagógicos. Pero, para evitar confusiones, se realiza una revisión de lo que se considera es gestión educativa.

2.4.2. *Gestión educativa*

La Real Academia Española (RAE, 2013) define la administración como la “acción o efecto de administrar”. Gestión, por su parte, tiene dos acepciones, “acción o efecto de gestionar” y “acción o efecto de administrar”. Esto permite concluir que: según la RAE, gestión es sinónimo de administrar, y que la acción de administrar se incluye dentro de la gestión.

Por su parte, Casassus (2000), anota que “el tema central de la teoría de la gestión es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización” (p. 2); por tanto, gestión cobija en su definición la planificación y la administración, recogiendo en su interior el proceso completo de planeación, organización, integración, dirección y control.

Casassus (2000), busca concretar la definición de gestión desde diferentes enfoques, con el fin de ampliar el alcance del término, como se describe en el Tabla 3. Así, la gestión contempla tanto la administración y sus funciones (planeación, dirección y evaluación), como la interacción, la participación, el aprendizaje, la capacidad de producir cambios, entre otros.

Tabla 3

Definición de gestión desde diferentes enfoques

Enfoque	Definición de gestión
Movilización de los recursos	Capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización o, dicho de otra manera, la capacidad de articular los recursos de que se disponen para lograr lo que se desea.
Interacción de los actores	Capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización
Lingüístico	Capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción
Procesos	Proceso de formación orientado a la supervivencia de una organización mediante una articulación constante con el entorno o el contexto.

Fuente: Casassus (2000).

Para Martínez (2012), la administración educativa tiene una mayor visión empresarial, cuya relevancia se enfatiza en las ganancias que puede brindar la prestación del servicio, mientras que la gestión educativa está orientada hacia el horizonte que tiene el establecimiento educativo. Según Sánchez-Macías (2013):

La administración y la gestión son instrumentos conjuntos, pero no significan lo mismo.

La gestión es el proceso que permite el desarrollo de las actividades productivas en una empresa, con el propósito de generar rentabilidad de los factores que interesan el desarrollo de la misma. Por su parte la administración es la adecuada y correcta disposición de recursos de una empresa para poder alcanzar la optimización del desarrollo correspondiente a la misma para lograr las utilidades o ganancias. (s.p.)

Complementariamente, para Miranda-Beltrán (2016):

La gestión educativa a diferencia de otros campos de la gestión, se encamina hacia la formación integral de seres humanos, siendo la persona el factor primordial para transformar la sociedad a partir del desarrollo de tareas educativas que fomenten en conocimiento sobre sí mismo y la capacidad de actuar en ciudadanía y equilibrio con el entorno. (p. 19)

En ese sentido, la gestión educativa se encauza hacia el mejoramiento y crecimiento de la persona, teniendo en cuenta sus características antropológicas y la necesidad del crecimiento integral de los miembros de la escuela, fines que se orientan hacia la formación de ciudadanos que, a través de los procesos educativos, propende por su desarrollo y por el desarrollo del entorno social en el cual está inmerso.

Es un ejercicio que se desarrolla por las personas para las personas, tomando al talento humano para que realice un adecuado manejo y aprovechamiento de los recursos puestos a su disposición (humanos y materiales), involucrando responsabilidades institucionales basadas en el trabajo en equipo, en la toma de decisiones, la búsqueda de la innovación, la contextualización en el entorno, la comunicación, la búsqueda del bien común y la ejecución del PEI.

Avanzando en el tema, para Sánchez-Macías (2013) la gestión educativa incumbe más la práctica, operación y ejecución de los procesos educativos desde los diferentes ámbitos: institucional, escolar y pedagógicos. Requiere el desarrollo de habilidades, destrezas y técnicas que le permiten a la persona ejecutar las metas que se ha propuesto.

El termino gestión dentro de la educación surge del mundo empresarial, donde se observa que los sistemas educacionales, permanentemente, se encuentran abocados a transformaciones estructurales. La diferencia que se encuentra entre gestionar una organización empresarial y una organización educativa es que, la primera, busca el incremento de producción, mientras que la

segunda contempla una función formadora, volviéndose más compleja, puesto que a su cargo se encuentra la educación en valores espirituales, personales y sociales, encaminados, en un primer momento, a la formación de la persona, quien es la base para el desarrollo de la nación, siendo necesaria la producción de aprendizajes y saberes acordes a las exigencias de la sociedad contemporánea (Lavín et al., 2002).

Además, el concepto de gestión educativa se puede definir como “el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner 2000, s.p.).

En esta definición se encuentran tanto prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas como pedagógicas, elementos necesarios en la conformación de la organización escolar, “siendo de responsabilidad de los sujetos que la integran, surgiendo una cultura propia y un camino hacia el desarrollo de la misma” (Navarro, 2002, s.p.).

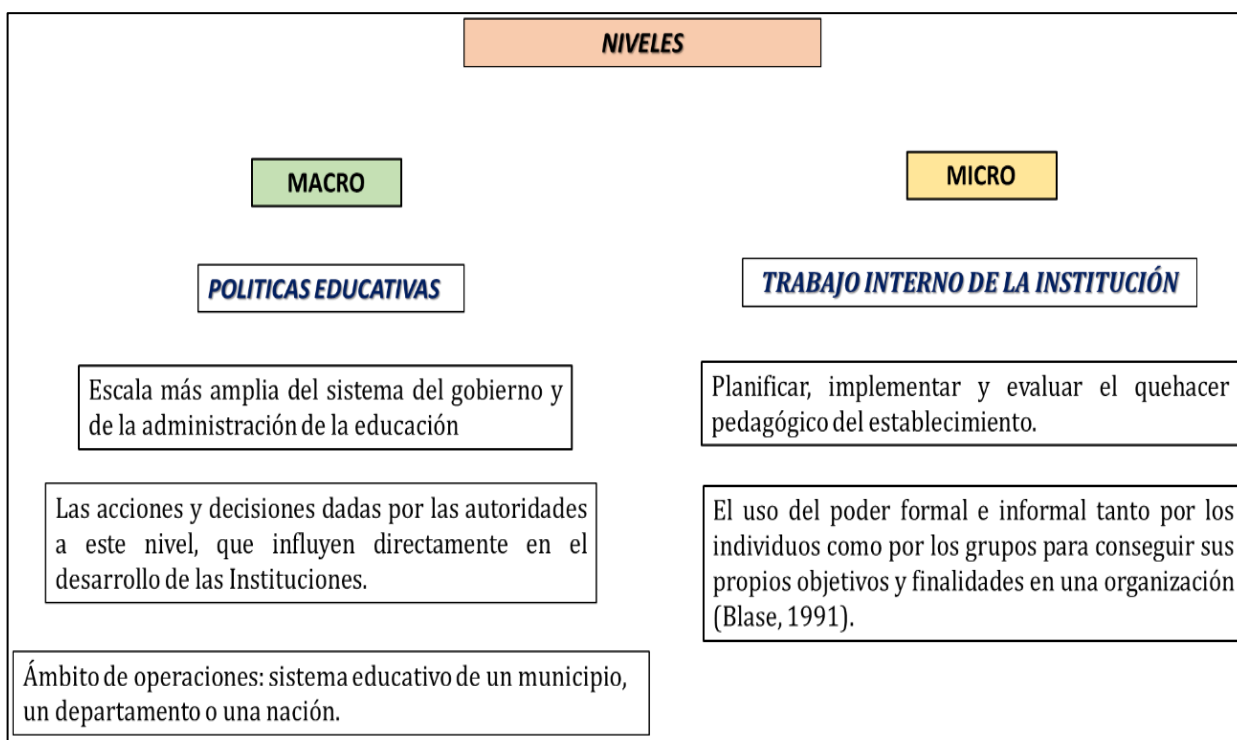
La gestión contempla dos niveles: uno macro y uno micro. El nivel macro, denominado gestión educativa, que impacta las políticas educativas. Es la escala más amplia del sistema del gobierno y de la administración de la educación, que involucra las acciones y decisiones dadas por las autoridades a este nivel e influyen directamente en el desarrollo de las instituciones. Su ámbito de operaciones está adscrito al sistema educativo de un municipio, un departamento o una nación.

El nivel micro, denominado gestión escolar, nivel en el que se desenvuelve el rector, funciona bajo las directrices que le presenta el marco normativo. Enfatiza, primordialmente, en el trabajo interno de la institución, en cuanto a planificar, implementar y evaluar el quehacer

pedagógico del establecimiento, orientados a la consecución de los objetivos y finalidades del mismo.

Figura 1

Niveles en la gestión educativa



A nivel micro, se encuentra la gestión educativa que realiza el rector, lo cual se puede consolidar en lo expuesto por la Guía 34, autoevaluación institucional, expedida por el MEN (2008), estando inmersas el desarrollo de las actividades educativas, que buscan el mejoramiento de la calidad educativa a través de los procesos directivos, pedagógicos, administrativos-financieros y comunitarios, procesos que están bajo la responsabilidad del rector. Estos procesos se definen en la Tabla 4.

Tabla 4*Campos de la gestión educativa*

Áreas de Gestión	Descripción	Procesos
Gestión directiva	Encaminado a establecer como el rector o director y su equipo de gestión organizan, desarrollan y evalúan el funcionamiento general de la institución. Define el horizonte institucional, donde se establece una misión que orienta y promueve el mejoramiento de una institución educativa. Coordinar las necesidades del establecimiento para integrar una cultura educacional propia. Ejerce el liderazgo y control administrativo del plantel, la actualización y la revisión de las dinámicas que acompañan al acto educativo.	Direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima institucional, gobierno escolar y relaciones con el entorno.
Gestión académica	Esta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Su centro es el aula. Se vincula al desarrollo, actualización, reflexión del currículo académico, basándose tanto en los saberes de la ciencia y la tecnología, como la voz de la comunidad académica y educativa.	Diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.
Gestión administrativa y financiera	Brinda apoyo al trabajo institucional, mediante los sistemas de registro e información de los estudiantes, y la prestación de servicios complementarios. Busca la permanencia del establecimiento a través del tiempo, administrando los recursos humanos, de infraestructura, contables y financieros.	Apoyo a la gestión académica, administración de la planta física, recursos y servicios, manejo del talento humano y apoyo financiero y contable.
Gestión de la comunidad	Se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad. Busca la participación ciudadana, los estímulos a la comunidad educativa, la capacitación del personal y los aspectos relacionados con el aprendizaje desde el contexto del establecimiento, la convivencia pacífica y los acuerdos sociales.	Participación y convivencia, atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos.

Fuente: elaboración propia, basándose en conceptos de la Guía 34 (MEN, 2008).

2.4.3. *Gestión directiva*

La gestión directiva es:

El conjunto de acciones encaminadas a la consecución de los objetivos y propósitos de una entidad que nace de un ejercicio propio de la administración y se enfoca en facilitar la coordinación de una organización, como una tarea se ejerce dentro (contexto interno) y fuera de la institución (contexto externo), por parte del equipo directivo y que orienta, controla todas las actividades curriculares y extracurriculares, procurando el éxito y la calidad del quehacer pedagógico y convivencial. (Miranda-Beltrán, 2016, p. 23)

Para su desarrollo, Miranda-Beltrán (2016) propone que es necesario que el directivo docente cuente con un perfil, que evidencie habilidades, conocimientos y capacidades, facilitando el desenvolvimiento dentro de la gestión directiva, así:

- Ser líder propositivo.
- Tener una visión humana que le permita comprenderse y comprender a quienes lo rodean.
- Manejo teórico en gestión y administración educativa.
- Capacidad pedagógica y de investigación.
- Capacidad para direccionar estratégicamente a la institución.
- Habilidad para el desarrollo de una comunicación asertiva.
- Facilitador y conciliador ante las tensiones que surjan en la comunidad educativa.
- Autodominio, ético, responsable y profesional.
- Actitud asertiva-propositiva en su accionar.
- Inquieto por saber.
- Recursivo.

- Capaz de gerenciarse a sí mismo (autoevaluarse, transformarse y ayudar en la transformación de los demás).
- Manejar la legislación laboral y educativa.
- Tener habilidad para liderar el ejercicio de autoevaluación curricular y planes de mejoramiento.

A modo de síntesis, se puede decir que la gestión directiva en educación es un concepto que se puede delimitar, caracterizar y justificar, partiendo de las funciones cotidianas que desempeña el directivo docente, desenvolviéndose en lo relacionado con lo académico, administrativo-financiero y comunitario, como apoyo a las prácticas pedagógicas institucionales.

2.4.4. Rol del rector en la institución educativa

Para el Ministerio de Educación de Colombia, el rector es considerado como un directivo docente encargado de desempeñar las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas (*Rectores líderes transformadores*, 2015).

La Ley 115 de 1994, establece que el rector es aquel funcionario público que preside el consejo directivo de la institución educativa, siendo responsable de guiar, orientar y poner en marcha el PEI, organizando a la comunidad a través del establecimiento de tareas y responsabilidades, evaluando periódicamente las metas propuestas y, de ser necesario, reformularlas; además, es responsable de buscar alternativas, junta con la comunidad, para solucionar conflictos que se presenten al interior del establecimiento, estar en permanente comunicación con todos los integrantes que conformar su comunidad, facilitar los espacios que

garanticen unas adecuadas relaciones interpersonales, favoreciendo la creación de un ambiente de trabajo armónico, que incida directamente en la permanencia del estudiante dentro del sistema educativo y el alcance de las metas propuestas (MEN, 2016b).

Retomando los lineamientos que brinda el MEN, el rector es quien dirige técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo:

Es una función de carácter profesional que, sobre la base de una formación y experiencia específica, se ocupa de lo concerniente a la planeación, dirección, orientación, programación, administración y supervisión de la educación dentro de una institución, de sus relaciones con el entorno y los padres de familia, y que conlleva responsabilidad directa sobre el personal docente, directivo docente a su cargo, administrativo y respecto de los alumnos. (Art. 6 Decreto 1278, 2002).

Aunado a ello, en las directrices que brinda el MEN (2015) plantea que una buena gestión y administración de las instituciones educativas, facilita que se desarrolle:

- Una dirección sólida: siendo el rector el líder de la gestión pedagógica, administrativa y social de su institución.
- Una administración consolidada: representado en un gobierno escolar que asume el reto de tomar decisiones partiendo de los intereses del entorno que rodea a la comunidad educativa, y a quien le rinde cuentas de su quehacer.
- Una estrategia pedagógica clara: fortaleciéndose en un plan de estudios concreto, contando con una metodología con políticas definidas en cuanto a manejo de casos especiales, criterios de evaluación y promoción.

Para ello, Según la Resolución 3842 de 2022, se establecen 24 funciones a ser desarrolladas por el rector, además de aquellas que son afines o complementarias con estas, o son propias de su cargo, o las que disponga la ley o le asignen su superior inmediato.

Haciendo un ejercicio práctico, se podría distribuir estas funciones en cada una de las gestiones institucionales: directiva, académica, administrativa-financiera y comunitaria, determinando lo siguiente:

Tabla 5
Funciones de los rectores acordes a las gestiones

Directiva	Académica	Administrativa-Financiera	Comunitaria
Capacidad para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del PEI y las directrices de las autoridades del sector. Involucra la capacidad para guiar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales.	Capacidad para organizar procesos institucionales de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias. Implica la aptitud para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión.	Capacidad para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en coherencia con el PEI y los planes operativos institucionales. Involucra la capacidad de implementar acciones para la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, físicos y financieros, así como la gestión de los servicios complementarios del establecimiento.	Capacidad para generar un clima institucional adecuado, fomentar relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten en la comunidad, y conducir las relaciones de la institución con el entorno y otros sectores para crear y consolidar redes de apoyo.

Directiva	Académica	Administrativa-Financiera	Comunitaria
Competencias: Planeación y Organización; Ejecución.	Competencias: pedagogía y didáctica; innovación y direccionamiento académico.	Competencias: administración de recursos; gestión del talento humano	Competencias: comunicación institucional; interacción con la comunidad y el entorno
1. Liderar la construcción, modificación, actualización, y ejecución del PEI, con la participación del gobierno escolar y de los distintos actores de la comunidad educativa, enmarcado en los fines de la educación y las metas institucionales.	1. Orientar y articular el trabajo de los equipos docentes y establecer relaciones de cooperación interinstitucionales para el logro de las metas educativas definidas por el Gobierno Escolar.	1. Distribuir las asignaciones académicas y las actividades curriculares complementarias a directivos docentes y docentes, y las funciones a los administrativos a su cargo, de conformidad con las normas vigentes sobre la materia.	1. Publicar una vez al semestre en lugares públicos dentro de la institución y comunicar por escrito, a los padres de familia, los docentes a cargo de cada asignatura, los horarios de asignación académica y otras actividades, en especial el de atención a la familia o acudientes en los diferentes medios de la institución.
2. Presidir y convocar el consejo directivo y el consejo académico de la institución.	2. Orientar los procesos pedagógicos de la institución y el plan de estudios con la asistencia del consejo académico.	2. Proponer los educadores que serán apoyados para recibir capacitación teniendo en cuenta criterios de selección objetivos.	2. Establecer canales de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa y facilitar la participación en los procesos que los afecten.
3. Representar el establecimiento ante las autoridades educativas, la comunidad escolar y demás entidades gubernamentales y no gubernamentales.	3. Identificar con la participación del Gobierno Escolar, y de acuerdo con el contexto institucional, las tendencias educativas para articularlas con los procesos de mejoramiento del PEI.	3. Administrar el personal docente, directivo docente y administrativo a su cargo, realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes	
4. Formular, liderar y ejecutar planes	4. Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes		

Directiva	Académica	Administrativa- Financiera	Comunitaria
anuales de acción y de mejoramiento de la calidad. 5. Dirigir la ejecución de la prestación del servicio educativo y propender por su calidad. 6. Implementar las disposiciones que expida el Estado, en relación con la planeación, organización y prestación del servicio público educativo, de acuerdo con el contexto institucional y las decisiones del Gobierno Escolar. 7. Otorgar reconocimientos o aplicar correctivos a los estudiantes de conformidad con el manual de convivencia del establecimiento educativo, en concordancia con la normatividad vigente.	y administrativos a su cargo. 5. Ejercer las funciones disciplinarias que le atribuyan la ley, los reglamentos y el manual de convivencia. 6. Presentar a la Secretaría de Educación respectiva, o a los organismos que hagan sus veces, los cambios significativos en el currículo para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos y adopte las medidas a que haya lugar, en ejercicio de sus competencias.	y reportar las novedades, irregularidades y los permisos del personal a la Secretaría de Educación de la respectiva entidad territorial certificada, o quien haga sus veces. 4. Administrar el fondo de servicios educativos y los recursos que por incentivos se le asignen, en los términos que disponga la ley y sus reglamentos, en correspondencia con las orientaciones de la Secretaría de Educación del respectivo ente territorial y el consejo directivo. 5. Rendir un informe al consejo directivo del establecimiento educativo, al menos cada 6 meses.	3. Promover actividades que vinculen al establecimiento con la comunidad educativa en el marco del PEI. 4. Promover procesos de acogida, bienestar y permanencia en el establecimiento educativo, tanto para el ingreso de los estudiantes a esta, como para la permanencia en correspondencia a los contextos y situaciones territoriales.

Directiva	Académica	Administrativa- Financiera	Comunitaria
		6. Suministrar información de manera oportuna, de acuerdo con los requerimientos que hagan los departamentos, distritos o municipios u otras autoridades. 7. Propender por mantener en buenas condiciones la infraestructura y dotación que permita una adecuada prestación del servicio.	
Las demás funciones propias de su cargo, afines o complementarias con las anteriores, que disponga la ley o le asignen su superior inmediato.			

Fuente: elaboración propia, basada en la Resolución 3842 de 2022.

Ante esto, el rector debe ser una persona versátil, no solo en lo pedagógico, sino también en la reglamentación educativa, en lo ético, administrativo, en planificación, contabilidad, contratación, uso de recursos, legislación, derecho, psicología, resolución de conflictos, etc.

A causa de la proliferación de normas que dicta el Estado, el rol del rector cobija saberes interdisciplinarios, que en muchas ocasiones deben ser comprendidos y manejados de una manera solitaria, teniendo dificultad en el acompañamiento por otros profesionales o por el sector central (secretarías de educación, alcaldías, MEN).

Estos conceptos no son ajenos a la concepción global que se está manejando sobre la importancia que tiene la educación como posibilidad de superar las injusticias sociales y superar el déficit económico (OCDE, 2005). Ello conlleva, según López-Gorosave y García-Garduño (2010) a que “el Estado ha elevado las expectativas de la educación de cada país y depositado enormes responsabilidades en los líderes de los centros educativos en todos sus niveles, incluyendo el de dirección escolar” (p. 1).

Ahora bien, López-Gorosave y García-Garduño (2010) en la revisión realizada sobre la literatura, relacionada con las funciones del directivo docente, se encuentra que:

Como parte de la presión ejercida sobre los sistemas educativos y las escuelas, los directores adquieren más responsabilidades y nuevos roles. Huber y West (2002) opinan que es exagerado lo que se espera de ellos; Leithwood y Hallinger (2002) encontraron listados con más de cien prácticas recomendables de liderazgo escolar. Mulford (2005) coincide con ellos; señala que a los directores se les está exigiendo demasiado. A pesar de las opiniones de estos investigadores, la dirección escolar seguirá enfrentándose a nuevas reformas para acelerar el cambio educativo; se mantendrán y difundirán las prescripciones de las mejores prácticas (Mulford, 2005), en especial, de aquéllas que incrementen la eficacia. Se espera pues, mayor presión de los sistemas educativos para que los directores escolares se conduzcan de acuerdo a un modelo que presupone la mejora educativa. (p. 1)

Si se observa en conjunto, se encuentra la figura del rector al interior de la normatividad colombiana, se podría determinar que existe un mayor énfasis hacia el desempeño de actividades de tipo administrativo, disciplinario, antes que pedagógico, que se ve hundido en medio de las múltiples funciones que debe desempeñar frente a la inversión de recursos, con las entidades que

supervisan a las instituciones, con los entes de control, con la comunidad educativa y con el cotidiano de la vida escolar, entre otros.

Analizando detenidamente las funciones que por norma tiene un rector, es evidente el alto grado de responsabilidad gerencial y administrativa, y no se enuncian de manera expresa aquellas funciones relacionadas con el acto educativo y pedagógico. Sin embargo, la calidad que ofrece una institución educativa está determinada por los resultados de pruebas externas estandarizadas y son el reflejo de los procesos formativos de grado cero a once, en el caso de la educación básica y media, los objetivos de formación, las metas, las estrategias y las actividades están proyectadas, ejecutadas y evaluadas desde la gestión académica. Lo pedagógico entonces, tiene un papel relevante en la institución, no así, dentro de las funciones del rector y aunque el funcionario quisiera darle sentido a su función pedagógica, por razones de tiempo se dificulta debido a que tendrá que responder a muchas otras obligaciones. (Llano-Ochoa y Llano-Zapata, 2017)

Para Miranda-Beltrán (2016), después de realizar un proceso investigativo con directivos docentes, considera que su rol en la gestión de las instituciones educativas, debe comprender ciertos aspectos que le permiten desempeñarse en su quehacer:

- Un aprendizaje constante y puesta en práctica de los conocimientos en gestionar y liderar cambios en la institución educativa, en los currículos y en la toma de decisiones para el mejoramiento institucional.
- Liderazgo, conciliación, transparencia y veracidad en los procesos administrativos, pedagógicos, académicos y comunitarios, acorde a la normatividad vigente, en beneficio del PEI.

- Cumplimiento de los objetivos del PEI, que se encuentren al alcance de toda la comunidad educativa, siendo el dinamizador de los cambios y transformaciones de la institución, permitiendo la convergencia entre la normatividad y el contexto del establecimiento.
- Propender por el mejoramiento continuo de los procesos, buscando que sean permanentes, en los proyectos, planes y programas institucionales.
- Propender por el alcance de las metas y su fortalecimiento en el nivel misional.

Es así como, según Miranda-Beltrán (2016), el rol del directivo docente se puede observar desde una definición humana, enfocada hacia lo administrativo, que implica el manejo de saberes, perspectivas y experiencias de los rectores.

Al asumir un rol directivo, se asume el reto de educar a los educadores, es decir, liderar y orientar procesos pedagógicos, incentivando la creatividad para gestionar el conocimiento profesional, personal y administrativo, detectando las necesidades de formación permanente de los maestros para superar las posibilidades de conocimientos que permiten aceptar nuevos paradigmas educativos y el desarrollo de proyectos de mejoramiento para el bien común, dándole sentido a lo que se hace en la cotidianidad.

En lo referente a formación específica que requiere el directivo docente (rector) para el ingreso y posterior desempeño en el cargo, es un aspecto difuso, a causa de que la normatividad actual, establecida en la Resolución 3842 de 2022, la exigencia para ingreso es poseer el título de licenciado y, a los no licenciados, título profesional universitario en cualquier área del conocimiento, esto abre posibilidades para que profesionales que no tengan formación en pedagogía ingresen a dirigir establecimientos educativos.

En los requisitos de ingresos, se hace un mayor énfasis en áreas relacionadas con la administración, financiera, contable. Es así como, en la Resolución 15683 de 2016, lo que puede acreditar el no licenciado es un título profesional universitario en alguno de los siguientes Núcleos Básicos del Conocimiento (NBC): administración, economía, matemáticas, estadística y afines, ingeniería industrial y afines e ingeniería administrativa y afines, por lo que el cargo de rector está realizando una transición desde la educación a la administración.

Sandoval-Estupiñan et al. (2020) determina que, a pesar de haber requisitos de ingreso del rector, una prioridad es la experiencia como docente, cuando el directivo ingresa, la realidad que encuentra es que la exigencia se da, principalmente, en lo relacionado con el aspecto administrativo, antes que pedagógico, por el desempeño que se espera en lo relacionado con el manejo de recursos públicos, del talento humano y de la organización institucional, lo que en ocasiones ha provocado dificultad en los rectores de nuevo ingreso, por la ausencia de saberes y experiencia en esta área.

Por lo anterior, el cargo del rector se convierte en una labor multifacética, actuando en diversos escenarios, cumpliendo funciones que amerita conocimiento de varios campos; además, sus múltiples tareas lo obligan a ocuparse más del aspecto administrativo del establecimiento, antes que de las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior del aula escolar.

2.4.5. Liderazgo

El concepto de liderazgo se ha vuelto un tema crucial al hablar sobre educación. González (2003) expresa que este ha sido considerado fundamental en el mejoramiento de los establecimientos educativos, máxime en lo concerniente a las facetas morales, simbólicas y

culturales, observando al líder tanto en sus conductas y habilidades, como también en sus creencias e ideales que demuestra al direccionar el establecimiento escolar:

Nadie en nuestros días pone en duda la necesidad del liderazgo educativo, pues se admite ampliamente que su ejercicio es un elemento clave en la mejora de lo que acontece en los centros y un factor que incide en el desarrollo interno de éstos en cuanto organizaciones educativas que han de garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. (p. 4)

De acuerdo con Rojas y Gaspar (2006), la palabra liderazgo proviene del vocablo inglés “to lead”, que se refiere a la capacidad de conducir hombres; en el momento actual, se trataría de conducir hacia “un dónde”, que implica la conducción a objetivos o metas.

Ante ello, González (2003) observa que es un concepto complejo porque no existe un consenso de lo que se entiende por el término, ni cuál es la práctica más eficiente para ser implementada en los establecimientos educativos.

Reanudando el tema, para Judge y Robbins (2009), liderazgo es “(...) la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o el establecimiento de metas” (p. 385). Por tanto, el liderazgo permite impulsar al establecimiento hacia lo que se pretende mejorar hacia el futuro, teniendo para ello una visión, la cual se “(...) refiere a la capacidad de crear y comunicar un punto de vista sobre el estado deseable de la organización e induce el compromiso entre los miembros del centro escolar” (García-Garduño, 2004).

El liderazgo no solo es importante al interior del establecimiento educativo sino también en las metas que se propone alcanzar, la cohesión de sus miembros y su impacto en la comunidad: “(...) incluye la preocupación por la valía de los objetivos del centro escolar y su impacto en la sociedad; además, el líder provee a sus colaboradores de una visión hacia donde se quiere llegar” (García-Garduño, 2004, p. 5).

El concepto de liderazgo no ha sido estático. A través del tiempo y de las investigaciones realizadas, ha cambiado. González (2003) establece dos grandes parámetros que han dado lugar al desarrollo de este término en la práctica: en primer lugar, se da una gran importancia hacia los rasgos y las características que debe poseer el líder, se retoma la importancia de su gestión en la organizacional, específicamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, se considera que el liderazgo no es propio de una sola persona, sino que está distribuido en la organización.

Para una mayor claridad en este aspecto, se retomará el estudio de Judge y Robbins (2009), concerniente a la teorización e investigación sobre el concepto de liderazgo en las empresas. (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Resumen de las teorías de liderazgo planteadas por Judge y Robbins (2009)

Teoría	Definición	Evaluación
Teorías basadas en las características	Consideran las cualidades y características personales que diferencian a los líderes de quienes no lo son.	Las características pueden predecir el liderazgo. Son los mejores indicadores para la emergencia de líderes y la apariencia de liderazgo que para distinguir entre los líderes eficaces y los ineficaces. El hecho de que un individuo posea las características y que otras personas consideren que es un líder, no significa necesariamente que el líder tenga éxito en el logro de las metas de su grupo.
Teorías basadas en el comportamiento	Son comportamientos específicos los que diferencian a los líderes de quienes no lo son.	No se han tenido en consideración los factores situacionales que influyen en el éxito o el fracaso. Algunos líderes tal vez tengan las características correctas o los comportamientos apropiados y a pesar de esto fracasen.

Teoría	Definición	Evaluación
Teorías basadas en la contingencia	Se tiene en cuenta 5 posiciones: Modelo de contingencia de Fiedler: los grupos eficaces dependen de la armonía entre el estilo de un líder para actuar con sus subordinados y el grado en que la situación le da control e influencia. teoría del recurso cognitivo. Teoría del recurso cognitivo: plantea que el estrés afecta de modo desfavorable una situación, y que la inteligencia y experiencia pueden disminuir la influencia del estrés en el líder. Teoría del liderazgo situacional (TLS): se centra en la disponibilidad de los seguidores. Teoría del camino-meta: sostiene que es trabajo del líder ayudar a que sus seguidores alcancen sus metas y proporcionar la dirección necesaria y/o asegurarse de que éstas sean compatibles con los objetivos generales del grupo u organización. Variables del camino-meta y predicciones: propone que el comportamiento del líder será ineficaz si es redundante con las fuentes de la estructura ambiental o incongruente con las características del empleado.	Si bien las teorías conductistas son importantes para determinar la eficacia o ineficacia de los líderes, no garantizan el éxito de éstos, el contexto también es importante. Ninguna de las teorías basadas en la contingencia ha funcionado tan bien como esperaban quienes las desarrollaron. En particular, han sido desalentadores los resultados de las teorías del liderazgo situacional y del camino-meta. La TLS de Fiedler ha corrido con mejor suerte en la bibliografía de investigación. Una limitante de las teorías basadas en la contingencia es que ignoran a los seguidores; el liderazgo es una relación simbiótica entre los líderes y sus seguidores. Pero las teorías del liderazgo que hemos estudiado hasta este momento suponen en gran medida que los líderes tratan de la misma manera a quienes los siguen. Es decir, suponen que los líderes utilizan un estilo muy homogéneo con todas las personas en su unidad de trabajo.
Teoría del intercambio	Creación por parte de los líderes de un grupo interno que son de su confianza; los demás pertenecen al grupo externo. Los subordinados	Las investigaciones para probar la teoría ILM por lo general lo han conseguido. Más en específico, la teoría y la investigación respectiva

Teoría	Definición	Evaluación
líder-miembro (ILM)	del primer grupo tendrán calificaciones de desempeño más altas, menor rotación y mayor satisfacción en el trabajo	dan evidencias sustantivas acerca de que los líderes sí distinguen entre sus seguidores; que estas disparidades están muy lejos de ser aleatorias; y que los seguidores en el grupo interior tendrán calificaciones más altas de desempeño, más comportamientos de colaboración en el trabajo, y reportarán más satisfacción con sus superiores. Los líderes invierten sus recursos con aquellos que esperan tengan el mayor desempeño. Y “saben” que los integrantes del grupo interior son los más competentes, por lo que los líderes los tratan como tales.
Teoría de la decisión: Modelo de la participación del líder, de Vroom y Yetton	Proporciona un conjunto de reglas para determinar la forma y cantidad de participación en la toma de decisiones en distintos tipos de situaciones.	El modelo es demasiado complicado para que lo use el gerente común de manera regular. Aunque Vroom y Jago desarrollaron un programa de cómputo para guiar a los gerentes a través de las ramas del árbol de decisión del modelo revisado, no es muy realista esperar que los gerentes profesionales consideren doce variables de contingencia, ocho tipos de problema y cinco estilos de liderazgo cuando traten de seleccionar el proceso de decisión adecuado para un problema específico.
Liderazgo carismático	Atribución de aptitudes heroicas o extraordinarias al liderazgo cuando los seguidores observan ciertos comportamientos.	Su eficacia está bien documentada. El punto es que un líder con carisma no siempre es la respuesta. Sí es más probable que una organización que tenga uno, sea exitosa, pero ese éxito depende hasta cierto punto de la situación y visión del líder.
Liderazgo transaccional	Guían o motivan a sus seguidores en dirección de las metas establecidas al aclarar el rol y los requerimientos de la tarea.	Los líderes transaccionales están más preocupados por mantener el flujo normal de las operaciones. Puede ser descrito como "mantener el barco a flote". Los líderes transaccionales

Teoría	Definición	Evaluación
		utilizan el poder disciplinario y una serie de incentivos para motivar a los empleados a dar lo mejor de sí. El término "transacción" se refiere al hecho de que este tipo de líder motiva esencialmente a subordinados mediante el intercambio de recompensas por el rendimiento. Un líder transaccional generalmente no va más allá de orientar estratégicamente una organización a una posición de liderazgo en el mercado, sino que estos directivos sólo se ocupan de hacer que todo fluya sin problemas.
Liderazgo transformacional	Inspiran a sus seguidores para que trasciendan sus intereses propios y capaces de tener un efecto profundo y extraordinario en ellos.	Las evidencias en general indican que el liderazgo transformacional tiene correlación más intensa que el transaccional con tasas menores de rotación, mayor productividad y satisfacción de los empleados. Como el carisma, parece que el liderazgo transformacional se puede aprender. La consideración individualizada, estimulación intelectual, motivación inspiradora e influencia idealizada, dan como resultado un esfuerzo adicional de los trabajadores, más productividad, moral y satisfacción más alta, eficacia organizacional mayor, menor rotación, menos ausentismo y más adaptabilidad de la organización. Con base en este modelo, los líderes por lo general son más eficaces cuando usan de manera regular cada uno de los comportamientos transformacionales.
Liderazgo auténtico	Líderes que saben quiénes son, en lo que creen y su valor, y actúan abiertamente y de buena fe sobre dichos valores y creencias. Sus	Por lo reciente del concepto, no hay muchas investigaciones sobre el liderazgo auténtico. Sin embargo, creemos que es una forma prometedora de pensar acerca de la ética y la confianza en el liderazgo

Teoría	Definición	Evaluación
	seguidores los consideran personas éticas.	porque se centra en aspectos de la moral de ser un líder

Fuente: conceptos extraídos del texto de Judge y Robbins (2009, pp. 382-400).

Dentro de estas teorías, no se contempla una clase de liderazgo que últimamente ha empezado a ser introducido en la educación como es el distribuido. En una revisión realizada sobre este tipo de liderazgo en la organización, Portalanza (2013), resalta que el liderazgo distribuido ya no hace énfasis en la responsabilidad sobre una persona, quien plantea las metas organizaciones y el equipo debe seguirlas; al contrario, se busca la conjunción de habilidades y atributos compartidos por un grupo de personas que conforman el equipo de trabajo, con el fin de obtener beneficios no solo para la organización sino también para los individuos que la conforman, provocando la generación de aprendizaje organizacional.

El Centro de Estudios de Política y Práctica en Educación (CEPPE, 2009), observa que la importancia que tiene el liderazgo directivo se debe a que ciertas prácticas de dirección escolar impactan de manera positiva en el desempeño de los profesores y, a su vez, en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Se espera que un liderazgo efectivo sea fundamental en aquellos establecimientos donde se presentan circunstancias difíciles o en desventaja; a su vez, un liderazgo deficiente del directivo puede llevar a que haya un retroceso en las escuelas de calidad.

Desde que cobró dinamismo en la década de los setenta, la investigación sobre la dirección escolar ha estado, permanentemente, acompañada de la discusión respecto de la eficacia que tendrían distintos estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los

aprendizajes. En definitiva, el CEPPE (2009), establece que dentro del desempeño del directivo al interior del establecimiento se pueden identificar dos tipos de liderazgo:

A. Liderazgo escolar: se determina que el rol del directivo es clave para mejorar los resultados de los estudiantes. Este tipo de liderazgo se vincula con el movimiento de la eficacia escolar que plantea la prioridad de cambiar de una propuesta administrativa y centrada en la organización a una de un liderazgo que enfatice en la enseñanza y aprendizaje, tomando como centro a los estudiantes y docentes. Elmore (citado por el CEPPE, 2009) plantea que:

(...) podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo. (s.p.)

La evaluación que realizan de este tipo de liderazgo es que basa su influencia en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director. Consideran que esto limita las posibilidades de surgimiento de otros líderes y la capacidad de organización escolar, restringiendo su impacto y sustentabilidad, ya que, actualmente, lo que se busca es una forma de poder que se ejerce a través de la gente, no sobre la gente.

B. Liderazgo transformacional. El centro del cambio educativo es la escuela, no el director. La función primordial del director es comunicar una visión motivadora, acompañada de altas expectativas sobre el desempeño, tener una alta auto confianza y brindar confianza en las

habilidades de los seguidores para el logro de metas. Su base es la influencia que ejerce el líder sobre los demás, enfatizando en las relaciones entre ellos.

El CEPPE (2009), concluye que a la par con el liderazgo instruccional y transformacional, se han generado otras perspectivas que las complementan, no manifestándose de manera “pura” sino con características de varios tipos de liderazgos que confluyen al interior de la escuela.

Por otra parte, López-Gorosave y García-Garduño (2010), observa que las investigaciones han permitido la creación de modelos de liderazgo escolar, siendo de mayor relevancia los de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional; estos modelos se han incorporado en las reformas educativas, pero se ha dificultado su implementación en la práctica debido a las condiciones propias de cada contexto: “las características sociales, económicas y culturales de las comunidades en las que se encuentran las escuelas, pueden erigirse en facilitadores u obstáculos en la aplicación de los modelos de liderazgo” (p. 8).

Además, la concepción de considerar que una sola persona tiene la capacidad de cambiar y mejorar la realidad de una escuela, aunque persiste, está evolucionando hacia una visión donde el cambio se logra entre todos los integrantes de una comunidad: “el resultado evidencia que el mito del individualismo subsiste en algunas culturas y pesa sobre cómo los directores piensan el liderazgo; dicho mito se contrapone a varios modelos de liderazgo escolar, entre ellos el transformacional” (López-Gorosave y García-Garduño, 2010, p. 8).

En ese sentido, el liderazgo transformacional deposita la responsabilidad de mejoramiento de la escuela en las manos de todos los integrantes de la comunidad. López-Gorosave y García-Garduño (2010) mencionan que:

Uno de los principios del liderazgo transformacional es que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar; es decir, un liderazgo basado en el compromiso de la organización completa, promotor del desarrollo de nuevos líderes y de la generación de capacidades. (p. 32)

Aparte del estilo de liderazgo que se ejerza al interior de la escuela, este es un aspecto importante para quien desempeña funciones de dirección escolar, específicamente en este caso, el rector.

Es por ello que el rector, además de cumplir con las tareas administrativas de su cargo, requiere desempeñarse como líder tanto del personal que orienta como dentro de su comunidad educativa:

Donde sus competencias, habilidades y actitudes sirvan de apoyo para desarrollar su desempeño profesional y esté en capacidad de influir, dirigir y motivar a su equipo de trabajo, orientándolo hacia la consecución de metas compartidas a través de una mejora permanente de rendimiento. (Rincón, 2011, p. 21)

Las personas que lideran una institución educativa tienen que dar lo mejor de su talento humano, realizar una planeación clara de las áreas estratégicas de su establecimiento, guiar para la consecución de objetivos y metas comunes planteadas en el PEI, y establecer las formas de realizar las acciones de seguimiento, evaluación y retroalimentación de los procesos que se llevan a cabo, basándose en una comunicación permanente, trabajo en equipo y consenso con su comunidad educativa.

2.4.6. *Las prácticas del rector: una lectura desde la Teoría Crítica*

Se hace una lectura desde la Teoría Crítica de la educación, a través de un proceso de reflexión, buscando llegar al conocimiento de la realidad del rector desde la práctica que vive cotidianidad, no como un objeto de investigación sino como un sujeto pensante, con valores, intereses, saberes, conceptos sociales, que pueden ser sometidos a procesos de la autorreflexión, que genere “ideas-acción para el cambio” (Fals-Borda, O., 2003).

Para ello, se trae a colación a Carr y Kemmis (1988), quienes determinan que, a través de ella, se puede ubicar una situación educativa dentro de un momento histórico, partiendo de las preocupaciones de las personas que la viven y, a través de su deliberación, llegar a procesos de emancipación, mediante el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva, realizando la construcción de saberes y la comprensión de ciertas conceptualizaciones desde la teoría y la práctica.

Para los autores el “propósito de la investigación educativa es la transformación de la práctica, mediante procesos de reflexión y acción”, ayudando a los participantes, a través de la reflexión, llega a transformar la realidad de su práctica.

Además, hay una gran dependencia de los significados e interpretaciones que realicen los participantes al interior del proceso investigativo, fundamentándose en el lenguaje y la experiencia de la comunidad, exponiendo aquellos aspectos de orden social que pueden estar limitando el desarrollo de cambios educacionales y, que requiere de los practicantes, la participación activa, colaborativa, en la articulación y definición de las teorías inminentes en sus propias prácticas, así como el desarrollo de dichas teorías mediante la acción y la reflexión permanentes (Carr y Kemmis, 1988).

Cabe destacar el papel de la práctica como constructora de teoría, proceso que se adelanta mediante la reflexión; específicamente, el llegar al rector y registrar sus cavilaciones, que va a derivar en la comprensión de esta práctica, resultado de la mirada sobre sí mismos.

Bajo esta teoría, la enseñanza tiene como objetivo prioritario la transformación de la práctica para mejorar y transformar la labor educativa, que puede plantearse si está científicamente justificada y que aporte a su perfeccionamiento, lo que se puede lograr mediante un proceso sistemático basado en la reflexión y acción, léase proceso de investigación.

La relación entre la teoría y la práctica no es prescriptiva ni directa, pues se considera la práctica como un foco generador de teoría, provocando un cambio epistemológico; no será la teoría la que precede la práctica, sino se elabora conjuntamente entre teóricos y prácticos a través de la reflexión conjunta. Al respecto, Carr (1999) lo enfatiza así:

La reflexión crítica no sólo supone considerar la adecuación de nuestras prácticas a la luz de nuestras teorías, sino también la adecuación de las teorías a la luz de nuestras prácticas. La investigación tiene aquí un sentido. Va a ser el encuentro entre un saber práctico en reflexión permanente con un saber teórico. (s.p.)

En opinión de Strike (1993), el discurso convierte a la escuela en una comunidad local deliberativa, en la cual las relaciones sociales entre sus miembros se caracterizan por la igualdad, autonomía, la reciprocidad y un alto nivel de respeto por la construcción de un consenso racional. En consecuencia, las relaciones entre investigado e investigador son de igualdad y la metodología tiene como base fundamental el desarrollo de la reflexión.

En este sentido, es importante considerar la distinción entre acción reflexiva y una acción

rutinaria, ya Dewey (1904) lo había propuesto. Se requiere, por ende, generar una acción que suponga un examen activo, persistente y cuidadoso de toda práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.

Schön (1983) y Giroux (1990) apoyaron la anterior línea, propia de esta teoría, al plantear los modelos de “profesional reflexivo” y “profesional crítico” respectivamente. Schön (1983) esboza que existe un saber tácito que permite emitir juicios o apreciaciones cualitativas de las situaciones y es lo que él ha llamado reflexión desde la acción o desde la práctica. Dicho tipo de reflexión hace emerger y analizar comprensiones tácitas, hace que el profesional que la lleve a cabo se convierta en un investigador en el contexto práctico. Por otro lado, este autor también menciona la reflexión acerca de la práctica, la cual es definida como la tarea que debe ser emprendida por el profesional reflexivo, para transformar aquellas teorías implícitas a explícitas, a través de la reflexión sobre la práctica. Idea que va a ser recurrente en el presente estudio, siendo su esencia, tal como se lo ha trazado anteriormente.

De otro lado, Giroux (1990) trabaja el concepto de reflexión, pero agrega la idea de que ésta debe ser realizada con un carácter crítico y social. Este autor plantea que las escuelas funcionan principalmente como agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes. Desde esta perspectiva, el ejercicio profesional de directivo docente, debe estar encaminada a rechazar la visión de técnico que gestiona una institución, que reproduce una norma y un quehacer, sin una visión crítica de la misma (Giroux 1990).

El investigar las prácticas del directivo docente (rector) en el desarrollo de sus funciones, desde la reflexión que realiza el mismo y sus pares, emerge de una preocupación por reconocer la realidad desde el sentido y el significado que ellos le dan, generando un interés explícito por

investigar y reflexionar acerca de los conflictos que lo rodean y de las creencias que maneja alrededor de su rol.

Esto configura el marco para el desarrollo de la investigación, a través del método de la IA (investigación-acción), término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones.

La IA se define como una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los mismos participantes, en determinadas ocasiones, con la finalidad de mejorar la racionalidad de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (Lewin, 1973, p. 34)

En sincronía, Carr y Kemmis (1988), la definen como una forma de indagación autorreflexiva desarrollada por quienes intervienen en las situaciones sociales (en el presente caso, el rector y sus pares), encaminada a mejorar la comprensión de las propias prácticas sociales o educativas, la comprensión sobre los mismos y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan:

La actividad humana tiene sentido y trascendencia únicamente porque está siendo entendida por los actores sociales como actividad de un tipo determinado (...) el llegar a significar algo no se produce en el vacío, sino que es un proceso que tiene lugar en la historia de un grupo. (p. 192)

Por su parte, Elliott (1993) precisa a la IA como un estudio del contexto social, donde prima la reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas, siendo su objetivo ampliar la comprensión de su práctica; esta comprensión puede permitir modificar la situación en beneficio de los participantes.

Por tanto, la IA se define como una reflexión sobre la práctica realizada por las personas que se encuentran dentro de un contexto histórico específico, que se efectúa de manera colaborativa, orientada a determinar lo que ellas piensan sobre esa práctica y que puede llevar a mejorarla a través de ciclos de acción y reflexión.

Ante esto, Carr y Kemmis (1988) realizan una caracterización de lo que es la IA, que se puede resumir de la siguiente manera: es participativa, estando las personas comprometidas en mejorar sus prácticas; su proceso se realiza en forma de espiral introspectiva, con cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión, los cuales se repiten de manera cíclica; se considera colaborativa, puesto que se desarrolla por el grupo de las personas implicadas, lo que favorece la creación de comunidades autocríticas que participan y ayudan en todos y cada uno de los momentos que presenta la investigación.

Se basa en un proceso sistemático de aprendizaje, cuyo fin es la praxis (acción críticamente informada y comprometida), enlazando la teoría y la práctica, sometiendo a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones, a través de registros, recopilaciones y análisis de los propios juicios, reacciones e impresiones de las personas participantes. Es un proceso político que conlleva cambios que afectan la toma de decisiones en las personas, partiendo de un análisis crítico de las situaciones que, de manera paulatina y progresiva, se encamina a cambios más amplios, conformando un discurso teórico, práctico y político.

Con esta teoría adquiere una especial relevancia la dimensión contextual, y la investigación que más interesa es la referida a la propia práctica denominada como IA, que es el fundamento de la presente investigación.

Capítulo 3. Marco Metodológico

A partir del marco referencial y de los objetivos que se plantearon, se especifica el diseño metodológico que se inscribe en los principios de la investigación cualitativa.

Para ello, se realiza una descripción del alcance y método que enlaza las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, así como el proceso de análisis e interpretación de los datos.

Es de aclarar que, debido a las circunstancias propias de los años 2020 a 2022, tiempo en que se realiza el trabajo de campo, estuvieron condicionados por la pandemia gestada por el contagio por COVID-19, que obligó a los gobiernos a nivel global a generar estrategias para evitar la propagación del virus, siendo una de ellas el aislamiento social, las técnicas aplicadas en la presente investigación se efectuaron de manera virtual, utilizando principalmente la plataforma ZOOM, por poseer las herramientas necesarias para hacer una reunión online efectiva como son: chat, posibilidad de grabar la reunión y compartir pantalla. Junto con el uso de la plataforma ZOOM, también se hizo uso de la aplicación WhatsApp y correo electrónico para compartir invitaciones, información del proceso y documentos propios de la investigación.

3.1. Enfoque de investigación

Se configura como una investigación de tipo cualitativo, que busca realizar una reflexión en torno de un fenómeno socioeducativo; se parte de unos constructos teóricos pero su fundamento es la autorreflexión y la confrontación que hace el rector en su práctica cotidiana, que permite comparar teoría-realidad práctica y, a partir de ella, generar alternativas teóricas.

Al respecto, Sandín (2003), estableció que para poder considerar que una investigación es de tipo cualitativo, debe partir del contexto, del propio ambiente donde se encuentra el investigado, la búsqueda de respuestas en el mundo real, la visión holística de lo que se busca investigar y la interpretación por el mismo sujeto.

Lo importante es rescatar el aporte que da la experiencia humana, donde, a través de la reflexión que se hace sobre ella, se logre la construcción del conocimiento social, que va más allá del dato estadístico (Vásquez, 2005).

La meta es, partiendo de una revisión documental del marco legal que establece el Estado colombiano, donde se estudie su perfil, formación, funciones y rol que desempeña en la institución educativa y su área de influencia, llegar a determinar la percepción que tiene sobre las prácticas que desempeña, determinándose a través de una doble visión: la del mismo directivo y la de sus pares. Esto permitirá establecer la relación que existe entre lo que propone el marco legal normativo y el ejercicio cotidiano que realiza el directivo docente (rector).

La autorreflexión y la reflexión entre pares permite establecer una retroalimentación desde “dentro del grupo”, comprendiendo e interpretando significados que las personas dan a las cosas en la relación con sus semejantes y a las situaciones en las cuales vive, como también el sentido tácito (oculto) que emplea en el diario vivir.

No es solo la recolección de datos, es la búsqueda de un conocimiento propositivo y transformador, que se origina en el debate, en la reflexión y en un colectivo de saberes entre los rectores, que los lleve a una transformación social de su práctica.

De ese modo, se busca que el rector se empodere de su propia práctica, mediante una observación holística y reflexiva, que le permita transformarlas desde el mismo grupo y el

mismo sujeto, siendo sus saberes rescatados y confrontados por ellos mismos, realizando, de ser necesario, nuevos constructos.

Todo esto basado en el diálogo, la escucha activa y la expresión de ideas, el manejo del respeto y solidaridad, generando un discurso que se sustenta en la escucha de la voz del directivo.

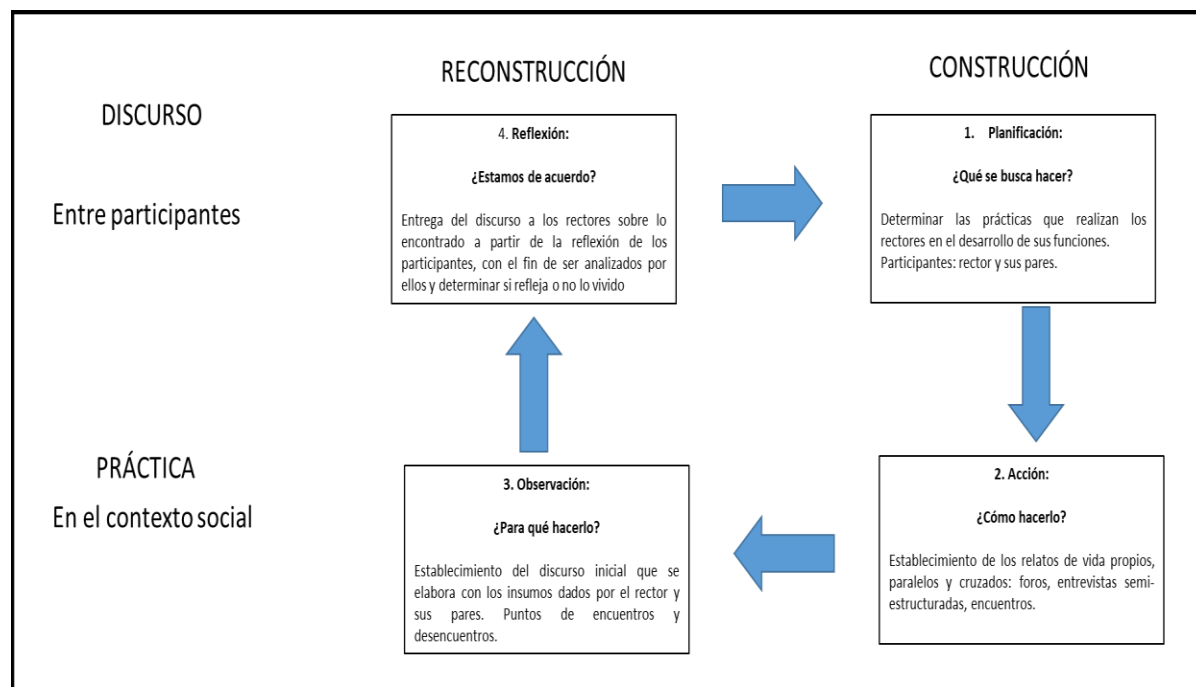
La investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988) se presenta como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un directivo explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa, está produciendo mejoras en ella. De ahí la coherencia entre lo teórico y lo metodológico, favorece procesos reflexivos en los directivos para la mejora de su práctica, que permita superar situaciones rutinarias y sin sentido, a fin de recuperar el carácter de “intelectual reflexivo” del directivo docente.

3.2. Momentos del proceso investigativo

Siguiendo a Lewin (1944), se pretende llevar a cabo la generación de un proceso participativo y democrático con los mismos sujetos investigados, en su cotidianidad, desde su práctica; como argumenta Freire (1968), analizando su propia realidad, con el interés de lograr su emancipación respecto a los posibles obstáculos de irracionalidad, injusticia, opresión y sufrimiento, que puede interferir en sus prácticas, siendo los rectores los que pueden conjuntamente reflexionarlas y transformarlas.

Ahora bien, como esquema de la investigación, se tomarán los momentos de la investigación-acción propuesta por Carr y Kemmis (1988, p. 197), desarrollándose de la siguiente manera:

Figura 2



Momentos de la investigación

3.2.1. Momento 1 - planificación

Se da un primer momento de planeación, que permite establecer de manera general lo que se pretende investigar y con quién hacerlo, en el caso específico, determinar las prácticas del directivo docente (rector) en el desarrollo de sus funciones, desde su punto de vista y de sus pares.

3.2.2. *Momento 2 - acción*

Permite responder a la pregunta: ¿Qué relaciones cotidianas establece el rector con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión? (P1 – OE1).

Para ello, se toma como punto de referencia la investigación biográfico-narrativa, mediante el uso de documentos personales y relatos de vida, establecidos según la clasificación que realiza Pujadas (2002); pretende establecer el desarrollo del rol del rector al interior del establecimiento educativo desde su propia autoevaluación y la confrontación con sus pares.

Además, la investigación se desarrolla, posterior a su fundamentación teórica, en una relación sujeto-sujeto, siendo las vivencias de los actores y sus relaciones (rector – pares) lo fundamental para llegar a comprender la visión que se tiene sobre las prácticas del directivo, en la diversidad de relaciones que establece cotidianamente con su comunidad educativa.

En ella se va a reconstruir la naturaleza del objeto de estudio (¿Cuáles son las prácticas del directivo docente (rector) en el desarrollo de sus funciones, desde su propia reflexión y la de sus pares, que permitan delinear alternativas de mejora o consolidación?), partiendo desde una perspectiva émica (definida como los miembros de un determinado grupo ven su propio mundo); y ética (definida como el punto de vista de los extraños).

Específicamente, se trabaja mediante los relatos de vida, haciendo posible la comparación y análisis entre varias narraciones, a través del uso de los relatos biográficos único y paralelo.

Tabla 7*Instrumentos para la recolección de datos biográficos*

Clasificación	Material Biográfico	Descripción
Registro biográfico: registros obtenidos por el investigador a través de encuentros, encuestas o entrevistas	Relatos de vida	El rector y sus pares cuentan sus historias relacionadas con las prácticas que viven en cumplimiento de sus funciones. Aquí se encuentra: relato único (realizado por cada rector) y relato paralelo (se compara con el realizado por sus pares).
	Entrevista semiestructurada	Realizadas de manera abierta, que busca establecer el análisis que realiza el rector y sus pares, relacionado con sus prácticas cotidianas.

Fuente: adaptación de la propuesta de Huchim y Reyes (2013, p. 13).

3.2.3. Momento 3 - observación

Permite responder a la pregunta de investigación: ¿Qué estrategias y/o acciones realizan los rectores para afrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones.? (P2 – OE2).

Se efectúa a través de encuentros, mediante la técnica de grupos focales.

En este momento se busca establecer las estrategias y acciones que realizan los rectores para enfrentar las diversas situaciones que se generan en el desarrollo de sus prácticas, explorando los conocimientos y experiencias de los directivos docentes en un ambiente de interacción, abriendo un espacio de reflexión colectiva, que facilita la discusión activa de los participantes.

Tabla 8*Instrumentos Momento 3*

Momento 3	Técnica	Descripción
Estrategias y acciones del rector para afrontar las situaciones que se generan en su quehacer cotidiano.	Grupo focal	Se busca la interacción entre los rectores, para analizar y comprender lo que ellos opinan y hacen para afrontar las situaciones propias de su quehacer como directivos.

3.2.4. Momento 4 - reflexión

Permite responder la pregunta: ¿Qué alternativa pedagógica se puede formular que permita afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora? (P3 – OE3).

Posterior a ser revisada por los rectores el discurso en construcción con el aporte crítico por parte ellos, se establece una estrategia pedagógica, desde una mirada reflexiva y transformadora, que permita mejorar la situación que vive desde las prácticas que realiza en el cumplimiento de sus funciones.

Tabla 9*Instrumentos Momento 4*

Momento 4	Técnica	Descripción
Alternativa pedagógica formulada por los rectores, que permita afrontar su práctica, desde una mirada reflexiva y transformadora	Juicio de expertos	“Una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

Los cuatro momentos propuestos siguen el diseño de una investigación-acción, tal como los autores lo plantean: Elliott J. (1993), Carr y Kemmis (1998) y Torres M. (2012) entre otros, pero contiene elementos y procesos netamente etnográficos, pues el carácter descriptivo de los diferentes momentos se hace manifiesto: se trabajó con datos no estructurados y recogió la voz de los sujetos del estudio. El análisis de la información implicó la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, en este caso, el relato de los rectores, que se expresó a través de descripciones y explicaciones verbales, favoreciendo el acercamiento a la realidad de los rectores, que se plasma en los resultados, visualizando las relaciones que establece con su comunidad, sus tensiones, su cotidianidad y, al mismo tiempo, las alternativas planteadas desde ellos mismos.

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Para el desarrollo del proceso de investigación y su análisis se consideró el problema, los objetivos planteados y el marco epistémico detallado, que permitieron determinar la forma de realizar la organización de los datos.

Al respecto, Bonilla y Rodríguez (1997) plantean que la información que se recupera en un proceso de investigación da el camino para estudiar de manera constante los detalles de las situaciones observadas y analizar con mayor precisión las particularidades de lo estudiado.

Las técnicas utilizadas para recopilar la información fueron:

1. Revisión documental, análisis de contenido: encaminada a identificar desde la normatividad colombiana vigente: perfil, roles y funciones del rector, estableciendo características de desempeño esperado presentes en ella.

2. Relatos de vida: con el fin de establecer las percepciones y prácticas que se desarrollan por parte del rector en la institución educativa, desde la autoevaluación de su desempeño y confrontación con sus pares (momento 1).
3. Grupo focal: permite describir el rol que desempeña el rector desde su propia la mirada y la de sus pares (momento 2).
4. Juicio de Expertos: técnica que busca, a través de unos criterios previamente establecidos, presentarlos ante una persona conocedora del tema, para que evalúe su validez frente a lo que se está investigando. En este caso en concreto, se presenta un formato a los directivos docentes participantes, como conocedores de su práctica cotidiana, y posterior a los momentos reflexivos de la investigación, una propuesta de mejoramiento con énfasis pedagógico, para que sea evaluada en cuatro (4) aspectos: suficiencia, claridad, coherencia y pertinencia. Se utiliza en el momento 4.

El resultado del diálogo y la aplicación de técnicas e instrumentos permiten determinar las prácticas que ejerce un rector en su cotidianidad y, a través de lo obtenido, llegar al planteamiento de una propuesta para su mejoramiento.

3.4. Unidad de análisis y unidad de trabajo

3.4.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis para el desarrollo de la investigación corresponde a los rectores de las instituciones educativas del sector oficial, pertenecientes al departamento de Nariño, Secretaría de Educación.

Se consideran establecimientos oficiales aquellos que son propiedad del Estado, financiados con recursos públicos (Secretaría de Educación de Nariño, 2016).

3.4.2. Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se conformó con directivos docentes (rectores) que pertenecen a la Secretaría de Educación de Nariño, desempeñándose en instituciones educativas públicas, tanto rurales como urbanas. La selección se realizó a través de un muestreo intencional, teniendo en cuenta que “la investigación cualitativa persigue el objetivo de estudiar en profundidad un número reducido de casos extraídos de un determinado segmento poblacional, con objeto de comprender un hecho o fenómeno social de forma profunda” (Palacios y Pedro, 2014, p. 75).

La muestra fue cuidadosa e intencionalmente seleccionada teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Ser directivo docente en la calidad de rector de una institución educativa, perteneciente a una de las subregiones del departamento de Nariño.
2. Tener más de tres años de experiencia, que le hayan permitido tener una experiencia cercana en el cargo de rector, visualizando todos los entornos en los cuales se requiere su actuar.
3. Aceptación de la invitación de participar en la investigación.

Tabla 10

Establecimiento de unidad de trabajo

Establecimiento	Municipio	Subregión
Institución Educativa Nuestra Señora de Las Nieves	Guaitarilla	La Sabana
Institución Educativa Jesús del Gran Poder	Imues	La Sabana
Institución Educativa Teresiano	Túquerres	La Sabana
Institución Educativa Diego Luis Córdoba	Linares	Occidente
Institución Educativa Municipio de Mallama	Mallama	Pie de Monte Costero
Institución Educativa Técnica Agrícola José María Hernández	Pupiales	Obando
Institución Educativa San Pedro	El Tambo	Guambuyaco

Para llevar a cabo esta acción, se invitó por medio escrito a diez rectores que ejercen sus labores en las diferentes subregiones del departamento de Nariño, para que de manera libre y voluntaria participaran de la presente investigación. De ellos, se recibió respuesta positiva de siete rectores, pertenecientes a las subregiones de Obando, La Sabana, Occidente, Guambuyaco y Piedemonte Costero.

La caracterización de los actores que participaron es la siguiente:

Rector 1: ubicado en la subregión de Obando. Género: masculino. Formación: Administrador de empresas. Rector de institución educativa de zona urbana (cabecera municipal). Perteneciente al estatuto 1278. Nombrado mediante concurso de méritos desde 2007 (14 años de experiencia en el cargo). Sin experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

Rector 2: ubicada en la subregión La Sabana. Género: femenino. Formación: licenciada en Comercio y Contaduría; especialista en Administración Educativa. Rectora de institución educativa de zona urbana (cabecera municipal). Perteneciente al estatuto 2277. Nombrada mediante concurso de méritos desde 2006 (15 años de experiencia en el cargo). Experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

Rector 3: ubicado en la subregión de La Sabana. Género: masculino. Formación: licenciado en Matemáticas con énfasis en física. Rector de institución educativa de zona urbana (cabecera municipal). Perteneciente al estatuto 2277. Nombrado mediante concurso de méritos desde 2007 (14 años de experiencia en el cargo). Experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

Rector 4: ubicado en la subregión de La Sabana. Género: masculino. Formación: Normalista, Licenciado en filosofía y letras, Especialista en Didáctica del español y la literatura,

Experto Universitario de la UNAD, Abogado. Rector de institución educativa de zona urbana (cabecera municipal). Perteneciente al estatuto 2277. Nombrado por decreto y posteriormente por concurso de méritos (31 años de experiencia en el cargo). Experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

Rector 5: ubicado en la subregión Occidente. Género: masculino. Formación: Licenciado en matemáticas con énfasis en física, Especialista en pedagogía. Rector de institución educativa de zona urbana (cabecera municipal). Perteneciente al estatuto 2277. Nombrado por encargatura en 2016 (5 años de experiencia en el cargo). Experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

Rector 6: ubicado en la subregión Guambuyaco. Género: masculino. Formación: Licenciado en matemáticas con énfasis en física, Magíster en Educación. Rector de institución educativa de zona rural. Perteneciente al estatuto 1278. Nombrado por concurso de méritos en 2007 (14 años de experiencia en el cargo). Experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

Rector 7: ubicada en la subregión Piedemonte Costero. Género: femenino. Formación: Licenciada en educación básica, Psicóloga, Especialista en pedagogía de la recreación ecológica y pedagogía de la lúdica y desarrollo cultural. Rectora de institución educativa de zona urbana (cabecera municipal). Perteneciente al estatuto 2277. Nombrada por encargatura en 2010 (11 años de experiencia en el cargo). Experiencia docente antes de asumir el cargo de directivo docente.

3.4.3. Categorías

Para dar respuesta a las diferentes preguntas y objetivos de investigación, se tendrá en cuenta las siguientes categorías:

Tabla 11

Categorías

Objetivo	Categoría	Pregunta Central	Técnicas-Instrumentos
OE1: Identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión	Relaciones cotidianas	P1: ¿Qué relaciones cotidianas establece el rector con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión?	Relatos de vida Entrevista semiestructurada
OE2: Caracterizar las estrategias y/o acciones que realizan los rectores para afrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones.	Caracterización práctica	P2: ¿Qué estrategias y/o acciones efectúan los rectores para afrontar dichas situaciones.?	Grupos focales
OE3: Formular una alternativa pedagógica orientadora para afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora. Juicio de expertos.	Alternativa formulada.	P3: ¿Qué alternativa pedagógica se puede formular que permita afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora?	Juicio de expertos

Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados

Para el desarrollo del presente capítulo, se debe tener en cuenta las peculiaridades del periodo de tiempo en el cual se desarrolla el trabajo de campo, siendo entre los años 2020 a 2022, caracterizándose por el inicio de la pandemia desencadenada por el COVID-19 (2020), que implicó cambios drásticos en la cotidianidad de las personas, a lo cual no fue ajeno el sector educación, pasando de una educación presencial a una educación primordialmente, en el departamento de Nariño, a distancia más que virtual, debido a la escasa conectividad con la que contaba el territorio (DANE, 2022), ocasionada por su dispersión geográfica y alta ruralidad, interfiriendo con la señal de internet y celular, por lo que la atención educativa se realizó básicamente mediante radio, guías físicas y escasamente por clases virtuales (Secretaría de Educación de Nariño, 2021); y el principio de la postpandemia (2021-2022), donde paulatinamente y conservando las medidas de bioseguridad, se retornó a las aulas escolares de manera presencial.

Lo anterior implicó, también, que la dirección escolar se ajustara a esta nueva situación, organizando la institución educativa con los recursos y personal disponibles, que llevó al rector a buscar formas diferentes de relacionarse con los docentes, estudiantes y padres de familia, ya sea a través de medio escrito o, cuando existía la posibilidad, utilizando las estrategias tecnológicas, pero continuando con su labor de líder y administrador de su establecimiento educativo.

Ya en contexto con la investigación, los encuentros con los rectores se realizaron de manera virtual, al ser ellos pertenecientes a diferentes municipios, y por las condiciones dadas por la pandemia, existía la dificultad de hacerlo de manera presencial, lo cual se especificó en el capítulo 3, Metodología.

Tanto en tiempo de pandemia que llevó a una educación a distancia y/o virtual como en la educación presencial, sigue vigente la tesis investigativa propuesta en el presente informe, definida como: “La aglomeración de funciones previstas para el ejercicio de la rectoría en las instituciones públicas de educación básica y media, provoca en su desempeño una serie de prácticas con aciertos y dificultades en las relaciones cotidianas que establece con su comunidad, que requieren una reflexión para lograr su comprensión y la búsqueda de alternativas pertinentes a su naturaleza y al contexto en que se desempeña, desde unos referentes sólidos, orientados a la acción”; esto a través de reflexionar sobre su labor, que favorece el volver la mirada hacia su razón de ser como directivo docente, abriendo un espacio de diálogo que facilite la comprensión de su labor como dinamizadores del proceso educativo, que no está exento de escollos y de baluartes, los cuales se deben superar día a día, mediante el establecimiento de estrategias pedagógicas y administrativas certeras que permitan el avance de su establecimiento.

Durante el proceso investigativo, los rectores participantes reconocen que cuentan con pocos espacios en donde se pueda inicialmente reflexionar y posteriormente, dialogar con sus pares sobre aspectos concretos de su labor como directivos docentes, siendo estos enriquecedores para realizar introspección, buscar en su propio interior el significado de su labor, que lo lleve hacia un autoconocimiento, y de manera ulterior, poder identificar esos pensamientos y emociones con sus pares, y observar que hay similitudes entre ellos a pesar de encontrarse en diferentes regiones del departamento de Nariño.

Esto se puede visualizar alrededor del análisis que realiza el directivo docente a las prácticas que cotidianamente desarrolla en su comunidad educativa, lo cual se plantea en el presente capítulo, en el que se tendrán en cuenta los momentos del proceso investigativo, descritos en el capítulo 3, marco metodológico.

4.1. Momento 1 - planificación

En este primer momento, enfocado hacia la preparación del proceso, se realizó la revisión de lo que se pretendía investigar y quienes sería los directivos docentes que participarían de los siguientes momentos investigativos.

Para ello, se envió invitación a cada uno de los rectores (anexo A), a través de la cual se explicaba, en forma general, lo que se buscaba realizar con la investigación, recibiendo siete respuestas positivas.

Posteriormente, se dialogó, vía virtual, con cada uno de ellos, dando a conocer los alcances de la investigación y los cuatro momentos en la misma; se explicó la metodología en lo relacionado con las técnicas a aplicarse, siendo los relatos de vida, la entrevista semi-estructurada, el grupo focal y el juicio de expertos.

Para iniciar con el desarrollo del momento 2, se efectuó explicación y entrega (vía correo electrónico y WhatsApp) del guion del relato de vida (Anexo B) para el levantamiento del mismo; a la vez, se programó con cada uno de ellos reunión virtual para la realización de la entrevista semi-estructurada, existiendo dificultad para su programación por las múltiples ocupaciones de los directivos y por inconvenientes en la conexión de internet, ya que en ciertos sitios en los cuales se encontraban ubicados los rectores, la señal era inestable, que implicó la reprogramación de algunas entrevistas, aunque esto no fue impedimento para llevarlas a cabo gracias a la colaboración de los directivos participantes.

4.2. Momento 2 - acción

El momento 2 está orientado a responder a la pregunta: ¿Qué relaciones cotidianas establece el rector con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión? (P1 – OE1).

Para su cumplimiento, se utilizaron como instrumentos los relatos de vida, en el que el rector, de manera escrita, da a conocer sus vivencias relacionadas con las prácticas que viven en cumplimiento de sus funciones. Para su análisis, se buscan las similitudes que se encuentran entre el relato único (realizado por cada rector) y el relato paralelo (se compara con el realizado por sus pares).

Además, se complementan con entrevista semiestructurada, realizadas a nivel virtual, mediante la plataforma ZOOM, que enfatiza en el análisis que realiza el rector y sus pares, relacionado con sus prácticas cotidianas. Para su transcripción, se utilizó la aplicación Gglot, facilitando con ello la tabulación y análisis de la información.

Es de reconocer que establecer las relaciones que cotidianamente instituye el rector y las acciones que desarrolla frente a estas, implica la realización de un análisis detallado y organizado de cada uno de los relatos y de las entrevistas semiestructuradas realizadas, que busca “(..) la identificación de regularidades, de temas sobresalientes, de eventos recurrentes y de patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los eventos o las personas seleccionadas para un estudio” (Torres et al, 2002, p. 110).

La intención es llegar a determinar los elementos o aspectos comunes en los diferentes relatos y entrevistas, que faciliten el “agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo” (Gomes, 2003, p. 55).

Es preciso mencionar que, la definición de las subcategorías fue realizada a través de un análisis de cada uno de los siete relatos y entrevistas semiestructuradas realizadas, determinando las coincidencias que se daban entre ellos. Esto implicó la organización de la información a través de una codificación que permita “(...) el registro y la sistematización de información; estas tareas se cumplen en el lapso entre la recolección y generación de información y la comprensión o interpretación de ella” (Mieles et al., 2012).

Siguiendo a Mieles et al. (2012), el tratamiento de la información se puede realizar siguiendo unas fases claves, que no se presentan de una manera secuencial ni lineal en la práctica, sino que se superponen entre sí a medida que se adentra en el análisis, pero ayudan al investigador a dar orden y coherencia frente al grueso de la información que se obtiene, en este caso específico, a través de los relatos de vida y de las entrevistas semiestructuradas:

A raíz de esta flexibilidad que ofrece el método y que permite aprovechar la riqueza de la información, se hace necesario reportar clara, explícitamente y con argumentos las decisiones que llevan a elegir una determinada secuencia de etapas y fases para el análisis de la información, a fin de asegurar su rigurosidad metodológica. (p. 219)

Por lo anterior, el proceso de categorización y codificación en el presente estudio se basó en la propuesta realizada por Mieles et al. (2012), que permite organizar, agrupar y gestionar la información obtenida. Específicamente, se establecieron seis fases:

- **Fase 1: Familiarización con los datos** (información): implica la transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales, con el fin de encontrar estructuras y significados.

- **Fase 2: Generación de códigos iniciales:** permite la organización de la información en grupos de un mismo significado, facilitando que los elementos que se presentan en crudo dentro del relato, pasen a tener un significado dentro del tema de estudio. Para ello, las autoras proponen:
 - a) Codificar la mayor cantidad posible de patrones en la información.
 - b) Incorporar en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto.
 - c) Considerar que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez.
- **Fase 3: Búsqueda de temas:** se entiende por tema aquellos relatos que son importantes en relación con la pregunta de investigación, que brindan una respuesta estructurada o significado.
- **Fase 4: Revisión de temas.** Se realiza a través de la recodificación y el descubrimiento de nuevos temas, estableciendo una delimitación de estos para que la investigación no pierda su sentido por el exceso de temas.
- **Fase 5: Definición y denominación de temas.** Se realiza la identificación de manera definitiva de los temas, estableciendo lo esencial de estos, elaborando jerarquías para los mismos.
- **Fase 6: Redacción del informe final.** Es la construcción de la narrativa que se sustenta en la argumentación obtenida gracias a la comprensión e interpretación de la información recogida.

Estas fases se pueden visualizar en la propuesta de Torres y Coral (2001, p. 36), quienes basan sus postulados en los formulados por Alvarado et al. (1992), los cuales se especifican en los siguientes pasos:

1. Selección de categorías de asignación de códigos.
2. Clasificación de la información.
3. Ordenación de la información: búsqueda de tendencias.
4. Establecimiento del argumento descriptivo.
5. Relación entre categorías: nivel estructural.
6. Nivel inferencial: construcción de teoría.

Al desarrollar los anteriores pasos, se determina que para la presente investigación se tuvo en cuenta el siguiente sistema de codificación:

Tabla 12

Objetivo 1. Identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Relaciones cotidianas	A	Relación con el marco legal	A1	La formación del directivo docente	A1a
				El directivo docente frente a la norma	A1b
				Postura crítica del rector	A1c
		Relación con docentes	A2	Dualidad del estatuto docente	A2a
				La selección de personal	A2b
				Práctica pedagógica cotidiana	A2c
				Resistencia al cambio	A2d
				Traslado o cambio de docente	A2e

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
		Relación con estudiantes	A3	Percepción de la relación con los estudiantes	A3a
				Retos con los estudiantes	A3b
		Relación con padres de familia	A4	Percepción de la relación con los padres de familia	A4a
				Retos con los padres de familia	A4b
		Relación con Gobierno Escolar (Consejo Directivo)	A5	Percepción de la relación con el Consejo Directivo	A5a
		Relación con Entidades Externas	A6	Relación con la Secretaría de Educación de Nariño	A6a
				Relación con la Alcaldía Municipal	A6b
				Relación con entidades del entorno	A6c
		Sentimientos del rector hacia su cargo (relación consigo mismo)	A7	Debilidad en lo pedagógico	A7a
				Falta de capacitación orientada al cargo de directivo docente	A7b
				Desgaste emocional del directivo docente	A7c
				Frente al cumplimiento de sus funciones	A7d
				Escasez de recursos financieros	A8e
				Satisfacción en el desempeño de su cargo	A8f

La codificación previa se basa en los relatos y entrevistas realizadas a los rectores participantes, que hacen mención a las relaciones que se instauran con los actores de la comunidad educativa conformada, según el Ministerio de Educación Nacional, por estudiantes, padres de familia, docentes, directivos docentes, egresados y administradores escolares (Artículo 6, Ley 115 de 1994).

En sus relatos, hacen una mínima mención del personal administrativo, con quienes en general opinan que son adecuadas, centradas en las funciones que cada trabajador tiene, siendo

estas más definidas y concretas; y de los egresados, con quienes presentan distanciamiento y poca comunicación, basándose específicamente en necesidades de documentación que tenga el exalumno.

Además de aludir a los actores que hacen parte de la comunidad educativa, se hace referencia frecuente a la normatividad que los regula desde el Estado colombiano, el gobierno escolar representado en el consejo directivo, el acompañamiento que realiza la Secretaría de Educación de Nariño y las alcaldías, y el vínculo que crea consigo mismo frente a su cargo, por lo que se considera importante tomar también estas tendencias en las relaciones cotidianas que establece.

4.2.1. Relación con el Estado y su marco legal

Sandoval-Estupiñán et al. (2008), observa que es en “la práctica cotidiana del directivo donde se “pone a prueba” la política educativa” (p. 12).

A través de los relatos, se encuentra que, con referencia al marco legal, es importante para el directivo docente la forma en que ingresa al cargo y la formación que ha tenido como directivo, el conocimiento que tiene sobre las normas y la forma de aplicarlas, y la reflexión que realiza sobre las leyes que regulan su cargo. Partiendo de lo anterior, se establecen las siguientes tendencias:

Tabla 13

Tendencias en relación con el marco legal

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
	A1	La formación del directivo docente	A1a

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
Relación con el marco legal		El directivo docente frente a la norma: énfasis en lo administrativo	A1b
		Postura crítica del rector	A1c

4.2.1.1. La formación del directivo docente. En este aparte, se toma en cuenta la forma cómo la persona accede al cargo de la rectoría y el apoyo que recibió al iniciar su desempeño como directivo docente (inducción y acompañamiento).

4.2.1.1.1. Modo de ingreso a la rectoría. En Colombia, la regulación de los procesos de ingreso, permanencia, remuneración, ascenso, formación y retiro de los directivos están asociados al Estatuto Docente, Decreto Ley 2277 de 1979 y el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto Ley 1278 de 2002. El concurso de méritos es de competencia de la Comisión Nacional del Servicio Civil y las universidades, las cuales ingresan a concurso para obtener la orientación del proceso de entrevistas y el diseño de pruebas a aplicarse a nivel nacional.

No es un requisito mínimo obligatorio que los postulantes al cargo de director cuenten con una licenciatura y/o título de docente. Tampoco existen requisitos específicos de formación profesional, pese a ello un 56 % de los directores cuenta con formación de posgrado (Aravena, 2020).

Esto se evidencia en el grupo de rectores participantes, existiendo variedad en la formación que tiene cada uno de ellos, desde licenciados en diferentes áreas (básica primaria, matemáticas, lengua, filosofía, etc.) y profesionales de otras áreas (administradores, abogados, ingenieros, psicólogos).

Cuando se analiza otros campos laborales (en salud, ingeniería, administración entre otros), existe cierta homogeneidad dentro de las áreas de formación que llevan hacia la ocupación de un determinado cargo; en el caso de los directivos docentes (rectores), desde la norma, se reglamenta la posibilidad de concurso para este cargo tanto a licenciados como no licenciados (Decreto 1278), siempre que cumplan con un perfil definido (Decreto 490 de 2016, Resolución 09317 de 2016).

Esto también aplica a la forma en cómo acceden a la rectoría, existiendo 4 maneras de realizarlo:

- A. Nombramiento por entidad territorial (Decreto 2277, 1979).
- B. Nombramiento por concurso de méritos – profesionales no licenciados (Decreto 1278).
- C. Nombramiento por concurso de méritos – licenciados (Decreto 1278).
- D. Nombramiento en encargatura (Decreto 490 de 2016).

A. *Nombramiento por entidad territorial.* Se encuentra rectores que inician como docentes; desde este cargo y por apoyo de las autoridades que dirigen las entidades territoriales (alcalde o gobernador) acceden a la dirección escolar:

Leonel como alcalde, me propuso que continuara con la dirección de la escuela del Tablón, donde ya venía desempeñándome como docente, y que colaborara con la asesoría para echar adelante el colegio; se hizo reunión con la comunidad y allí nació el cargo como rector para mi persona. (R2, A1a)

B. *Nombramiento por concurso de méritos – profesionales no licenciados.* Otra forma de llegar al cargo es por concurso docente, bien sea por motivación propia o por apoyo de sus familiares y amigos, a pesar de no contar con experiencia como docente o directivo docente, y no ser licenciado: “Mi pregrado es en administración pública territorial, hice una especialización en

Gerencia Social, se presentó lo del concurso para directivo docente y los que me conocían me apoyaron para que me presente” (R6, A1a).

C. Nombramiento por concurso de méritos – licenciados. Una tercera forma de ingreso a la rectoría es el deseo de la persona que ya viene desempeñándose como docente y, que, por motivaciones personales y laborales, desea concursar:

Tuve la oportunidad de ser docente por espacio de unos treinta años; allí conocí a muchos rectores, que fueron dándome el modelo de lo que debía hacer y no hacer desde este cargo, esto me animó a presentarme al concurso para directivo. (R1, A1a)

D. Nombramiento en encargatura. Por último, se encuentran los directivos docentes que se desempeñan como rectores de una manera provisional (encargatura), quienes fueron propuestos por el equipo de docentes y padres de familia:

La rectoría quedo sin funcionario porque el anterior se jubiló; mis compañeros me solicitaron la colaboración de aceptar la rectoría porque consideraban que yo tenía actitudes y cualidades para asumir este cargo. El mismo apoyo lo recibí por parte de la comunidad educativa: padres de familia, egresados. (R5, A1a)

En síntesis, el nombramiento de los rectores se puede caracterizar como docentes escalafonados o profesionales no licenciados que han logrado superar las tres etapas del concurso docente: prueba escrita, entrevista y revisión de hoja de vida; o que han sido nombrados por voluntad política de los representantes de las entidades territoriales; o por encargatura que se da gracias al apoyo de docentes y padres de familia.

Al analizar los diferentes relatos de los rectores participantes, lo frecuente es encontrar que, independientemente de su formación, la persona ha tenido la oportunidad de ser docente de

aula. Es menos frecuente el profesional que sin experiencia docente y sin experiencia en dirección educativa, se postula al concurso de mérito y entra al cargo.

Mas, lo común es que existe deficiencia en la formación o experiencia como administrador, en manejo de habilidades como liderazgo, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, toma de decisiones, planeación, coordinación, orientación y programación en las instituciones educativas, que son algunos aspectos de formación con las que debe contar el directivo docente, señaladas en la Resolución 09317 de 2016:

Inicialmente fue muy duro, bastante difícil; cuando asumí el cargo prácticamente me tocó ir aprendiendo todo lo relacionado con la rectoría de manera solitaria, no tenía quien me apoyara; es muy estresante inicialmente porque no existe una inducción al cargo, sino que hoy me desempeñaba como docente de aula y al otro día ya era rectora, sin un intermedio en el paso entre los dos cargos. (R5, A1a)

Pensar que el directivo docente, al acceder al cargo, cuenta con un marco delimitado y definido que le indica cuál será su quehacer diario a desarrollar con su comunidad educativa, es una ilusión; es el rector quien va determinando cómo llegar a hacer las cosas que se requieren en el día a día, las destrezas que debe fortalecer, las rutinas que debe establecer, los tiempos, los procedimientos, la forma de relacionarse con la comunidad, los conocimientos que se requieren para estructurar la institución, la naturaleza de su entorno social y la propia actitud personal frente a las responsabilidades de su función como cabeza visible de su entorno educativo:

Cuando uno ingresa como rector, la vida se convierte en una y mil preguntas y dudas; todo lo inquieta, lo angustia. A medida que se va adquiriendo experiencia, ya no se pregunta tanto y se hacen las cosas con mayor seguridad. Y una de las cosas que se debe comprender de la situación del rector es que casi todos ingresamos al cargo sin haber

tenido una capacitación y formación clara en lo relacionado con la administración, dirección y liderazgo de una institución educativa. (R4, A1a)

Es así que para iniciar con las tareas propias de su acción directiva, cuando accede al cargo, existe una gran falencia en lo relacionado con los saberes y experiencia que se requieren para su desempeño (tanto a nivel pedagógico, comunitario, como administrativo-financiero), además de las habilidades de dirigir una comunidad y un equipo de trabajo, lo cual debe ir aprendiendo y desarrollando a medida que se desempeña en el cargo, situación que genera tensión emocional en el directivo frente a la posibilidad de cometer errores o de fracasar.

Por tanto, es necesario analizar la formación que tiene el aspirante al cargo de directivo docente, desde el proceso de selección que se realiza, no solo teniendo en cuenta la formación pedagógica y administrativa, sino también de las habilidades de dirección, crucial en el momento de liderar una comunidad educativa. Las necesidades de formación no se pueden describir solo desde un punto de vista normativo, sino también de los saberes profesionales, de la experiencia y habilidad de la persona que desea acceder al cargo de directivo de una institución educativa.

4.2.1.1.2. Inducción y acompañamiento al iniciar en el cargo. En cuanto a la inducción y el acompañamiento en su desempeño, es característico encontrar que los rectores reportan que la entidad nominadora, en este caso, la Secretaría de Educación de Nariño, no realiza un proceso de orientación para el desarrollo de competencias para la función directiva, caracterizada por multiplicidad de responsabilidades de diferentes campos:

Aprendí lo que debe realizar el rector aprendiendo y desaprendiendo, equivocándome y corrigiendo, con grandes niveles de tensión por la enorme responsabilidad que supone el ser la cabeza visible de una institución educativa; cada minuto es la pregunta constante si

lo que se hace o si la decisión que se toma es la correcta, porque no existe una formación, una inducción en lo relacionado con las funciones y el desempeño del rector. (R5, A1a)

En ese sentido, uno de los primeros temores que debe enfrentar es el desconocimiento del marco legal: el infringir la normatividad es una sombra constante que persigue el sentir del rector debido a la posibilidad de ser sancionado por su carácter de servidor público (artículo 6 de la Constitución de 1991), ya sea por omisión o por extralimitación en el ejercicio de sus funciones. Por ello, el conocer, estudiar, interpretar, aplicar, cumplir y hacer cumplir la norma es un aspecto de preocupación e incertidumbre:

Cuando uno empieza a investigar sobre esto, sobre las leyes que rigen a los directivos docentes y a las instituciones, encuentra un mundo de decretos, circulares, normas, leyes y normas en el que está inmerso el rector, que causa bastante tensión, angustia por la posibilidad de incumplirlas. (R3, A1a)

Es preciso mencionar que, la normatividad se encuentra en todas las funciones y tareas que cumple el directivo docente, como la práctica pedagógica en el aula escolar, la organización del plantel, la administración de los recursos, la ordenación del gasto, la toma de decisiones institucionales y el trabajo con la comunidad, todas ellas bajo la responsabilidad del rector y que implica que no puede descuidar ninguna de ellas por la posibilidad de sanción:

Los sectores que se encuentran alrededor de las instituciones (secretaría de educación, alcaldía, gobernación, ministerio de educación, procuraduría, contraloría, etc.) permanentemente bombardean con exigencias relacionadas con informes, nuevas funciones, nuevas tareas hacia los directivos docentes y hacia la institución educativa; y esto genera mucho estrés, mucha ansiedad, temor de cometer errores, de estar al pie de una demanda, de una denuncia, de un proceso disciplinario. (R7, A1a)

En lo concerniente con la formación docente, se puede establecer que el directivo docente muestra como relevante la forma cómo ingresa al cargo y posteriormente, la dificultad inicial de desenvolverse en un cargo sin una inducción y acompañamiento claros y con desconocimiento de algunos saberes, principalmente, en lo relacionado con la normatividad que debe aplicar en sus tareas cotidianas.

Es así como aluden que ante la ausencia de una inducción, inicia el desempeño de sus funciones como directivo docente sin claridad en los saberes teóricos y legales que conllevan su cargo, como es el caso del reconocimiento de lo que busca lograr con su accionar en su establecimiento educativo, una visión antropológica del ser humano que se busca formar a través del proceso educativo; además de los valores que serán los pilares en la convivencia cotidiana de su institución, siendo fundamental la definición de una actitud ética por parte del directivo docente que se inicia en sus funciones, que faciliten una toma de decisiones asertiva. A ello se une la pericia en los saberes pedagógicos que debe poseer, que lo lleven a definir la ruta que debe seguir su comunidad educativa.

No se puede olvidar de los conocimientos técnicos que requiere en lo relacionado con la parte administrativa-financiera y el manejo de recursos públicos, afianzando habilidades como la organización y planeación que le permitan actuar frente al talento humano que dirige, a los recursos financieros que recibe y gestionar lo necesario para el buen funcionamiento del establecimiento que está bajo su responsabilidad. Por último, los saberes de la normatividad que lo regula, el conocimiento de la política educativa que es el marco donde se moviliza su gestión.

No menos importante es la maestría que debe ostentar en la dirección de su establecimiento, que le admita conocer y diagnosticar el actuar de su establecimiento frente al entorno local, nacional e internacional, que impulsen su institución hacia nuevas tendencias y

caminos, razones por las cuales el directivo debe realizar un análisis crítico de su propia práctica de manera cotidiana, reflexionando y coligando saberes, formación y experiencia, que los lleven a interpretar, situar y movilizar el establecimiento que dirige hacia metas viables y necesarias para poder estar contextualizado a las exigencias de un entorno global en constante cambio.

Por lo anterior, la ausencia de un proceso de inducción afecta su actuar, lo cual puede estar perturbando su desempeño inicial, procediendo bajo la incertidumbre y la duda, lo cual se podría suprimir si antes de acceder al cargo, el aspirante pudiese contar con un tiempo para conocer las funciones y saberes que debe dominar para desempeñarse como directivo de un entorno educativo.

4.2.1.2. El directivo docente frente a la norma: énfasis en lo administrativo. Existe un consenso general entre las entidades que regulan las políticas públicas encaminadas al mejoramiento de calidad de vida de las poblaciones, entre ellas, la Unesco y la OCDE, y las investigaciones actuales sobre la dirección escolar, como las realizadas por Vaillant (2014) y Bolívar et al. (2013), en considerar que el rol del directivo docente debería estar centrado en la gestión pedagógica, estableciendo tres ejes fundamentales: gestión docentes, currículo y aprendizajes de los estudiantes (Aravena, 2020).

El estudio realizado por Weinstein et al. (2014), encontró que las principales funciones que llevan a cabo los directivos docentes se circunscriben a lo relacionado con el funcionamiento de la organización, la participación de la comunidad educativa y la convivencia, pero desde un ángulo administrativo, no pedagógico.

Esto no se encuentra ajeno en los relatos de los rectores, quienes encuentran que existe dificultad en la conformación de equipos directivos, simultáneamente se invierte gran cantidad

de tiempo en atender los conflictos cotidianos que se presentan en la institución y en rendir informes ante las entidades que inciden sobre el establecimiento, tanto de manera física como digital.

Es así como una de las necesidades que observan los rectores en sus relatos es el de contar con un equipo directivo que realicen acompañamiento en la formulación, consolidación y ejecución de la planeación institucional. Mas, esta conformación se ve obstaculizada por la ausencia de personal como coordinadores en los establecimientos, la formación de los docentes en aspectos relacionados con la parte de liderazgo pedagógico y trabajo en equipo, por lo que el rector termina trabajando solo, con respaldo por parte del consejo directivo o del consejo académico, más la formulación de estrategias o la toma de decisiones básicamente recae en la figura del directivo docente:

Cuando se precisan las normas, considero que no se tiene en cuenta los contextos propios de cada institución; se dan desde una ciudad que posiblemente cuenta con instituciones con unas características muy definidas en cuanto a cobertura, planta de personal docente, planta de personal de apoyo, etc., etc. Pero cuando se baja la norma a la institución educativa de la cabecera municipal, corregimiento o de la vereda, ya no se tiene estas condiciones, no se cuenta con el personal que lo ayude a uno para la conformación de equipos de dirección. (R-6, A1b)

Es de reconocer que en el momento actual, el directivo docente no puede convertirse en un líder en solitario, sino que necesita el acompañamiento de su comunidad para sacar adelante el proyecto educativo que se propone; ante esto, surge la necesidad de contar con equipos que lo acompañen en este caminar, fortaleciendo la capacidad de gestión de su institución (en lo directivo, pedagógico, administrativo-financiero y comunitario), basándose en el conocimiento

de los procesos institucionales y los resultados que se esperan de ella, la planeación de unas metas claras de mejoramiento y la evaluación periódica de sus resultados, que impacten positivamente en el beneficio de mejores aprendizajes en los estudiantes.

Ante lo anterior, la dificultad que observan los rectores no solo es la necesidad de formación de ellos mismos en estos conceptos, sino también en la falencia de contar con un personal docente con la habilidad para determinar los cambios necesarios acordes a las tendencias educativas actuales, motivados en actualizarse e implementar nuevas estrategias educativas, en trabajar en equipo hacia metas comunes, bajo una planeación clara.

Además de no contar con equipos directivos que los acompañen, los rectores establecen que otra de las mayores dificultades que presentan es la ocupación de su tiempo en la resolución de problemas cotidianos relacionadas con procesos de contratación, convivencia escolar, atención a padres de familia, asistencia a reuniones con las entidades del entorno, gestión de recursos (de infraestructura, técnicos, humanos, pedagógicos), supervisión de programas especiales (PAE, transporte escolar, SENA, Jeco, etc.), establecimiento de alianzas y al rendimiento de informes, que acaparan su tiempo, impidiendo su intervención de una manera más directa con la misión central del servicio educativo, la práctica pedagógica al interior del aula escolar:

Al ingresar a la rectoría, era mi deseo poder hacer pedagogía desde este cargo, es decir, abrir camino en el aula escolar en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de realizar investigación, de fortalecer los procesos cognitivos en los estudiantes en alianza con los docentes; y fue decepcionante cuando el cargo tenía como mayor exigencia lo administrativo, lo financiero. (R1, A1b)

Los rectores analizan que, actualmente las instituciones educativas que dirigen asumen el reto de responder de manera efectiva a múltiples demandas de una sociedad en constante cambio, motivo por el cual deben estar atentos, no solo a las prácticas pedagógicas del aula escolar, sino a las situaciones que rodean a estas, lo cual demanda la mayor parte de su tiempo, con dificultad en poder delegar estas funciones debido a que no se cuenta con el personal que las puedan asumir ante su ausencia, como es el caso de coordinadores académicos, coordinadores de disciplina, orientadores o personal administrativo (auxiliar contable, secretario, auxiliar administrativo, etc.), teniendo que asumir él mismo las riendas frente a la diversidad de conflictos que se presentan en el entorno, interfiriendo en la planeación previa que haya organizado para el día, ya que los conflictos se pueden presentar en cualquier momento.

Esto obliga a que el directivo no intervenga de manera más directa en lo cotidiano del aula escolar, limitándose a los tiempos en que puede entablar dialogo con los docentes en las reuniones o en las semanas de desarrollo institucional, más no en el día a día, dentro del espacio de formación educativa, convirtiendo su función más de tipo administrativo, sin una injerencia prioritaria en la planeación y práctica pedagógica.

Junto a lo anterior, es común encontrar que los rectores piensan que existe bastante desgaste en la entrega de datos y registros para las diferentes entidades, que de manera continua y en ocasiones, reiterada, solicitan documentos, informes, muchos de los cuales traen la posibilidad de sanción al no ser cumplidos o de entregarse de manera extemporánea.

Así mismo, observan que, desde su perspectiva, estos informes no traen consigo una respuesta que permitan retroalimentar el trabajo que se realiza en la institución educativa, limitándose a la entrega por el establecimiento y la recepción por la entidad que lo solicita, a menos que se presente alguna inconsistencia en lo relacionado con la parte financiera:

Lastimosamente, a las secretarías de educación, a la Contraloría, a la Procuraduría les interesa más en que se invierten los recursos, como los de gratuidad, y el iniciar procesos disciplinarios porque falta un informe o falta un peso, pero no se hace el mismo seguimiento y control a la parte pedagógica. Fuera de pedir documentos que aparentemente nadie revisa, no pasa otra situación con los establecimientos educativos en lo relacionado con la prestación del servicio educativo y sus resultados. (R2, A1b)

Según su análisis, los rectores establecen que esta constante entrega de informes sin retroalimentación, con posibilidad de sanción, han pasado a un primer plano de importancia dentro de su quehacer cotidiano, a pesar de no servir como un proceso de progreso institucional por la ausencia de retroalimentación, de seguimiento, de evaluación y de alternativa de mejoramiento de las prácticas pedagógicas, además que ocasionan desgaste de tiempo y a nivel emocional, imprime en el cargo del directivo docente un desempeño básicamente administrativo.

A la anterior situación, hay que agregar lo relacionado con el ingreso de información para la alimentación constante de las plataformas institucionales, más esto tampoco impacta en el apoyo para el crecimiento institucional:

Mucha de la información que se solicita es para ser subida a plataforma virtual; en primer lugar, el personal administrativo no tiene la capacitación para asumir estos retos, por lo que el primero que debe aprender el uso de esta tecnología es el rector para capacitar a su personal de apoyo; por ejemplo, mi secretaria fue nombrada por la parte política; posterior a su bachillerato, ya no volvió a hacer ningún otro curso; ya tiene más de sesenta años y es poco amigable con el computador; así que uno tiene que volverse maestro para el funcionario, explicándole paso a paso lo que debe hacer, y si por algún motivo comete un error, la culpa es del rector. (R6, A1b)

En el momento, se hace manejo de plataformas como el SIMAT, SIMPADE, SIUCE, evaluación de desempeño docente del 1278 (Sistema HUMANO), evaluación de desempeño de administrativos, SECOP I y II, Familias en Acción, entre otras, que requiere la atención del rector junto con el personal de apoyo administrativo (generalmente el secretario), con quien, en algunas instituciones, no se cuenta o no tiene la formación para el manejo de herramientas tecnológicas, además de no contar con los elementos necesarios o la formación para la ejecución de la tarea, como es el conocimiento en nuevas tecnologías y el estar conectados a internet.

Siguiendo con lo precedente, el directivo docente está en la necesidad de incorporar el manejo de las nuevas tecnologías en la organización, planeación y ejecución de las actividades institucionales; lastimosamente, esto se está limitando al diligenciamiento de informes de tipo administrativo-financiero, más no de impacto a nivel pedagógico, aterrizado en el aula escolar. Se establecen estadísticas sobre matrícula, conflictos que se presentan en el aula escolar, deserción, manejo de recursos, más no se utiliza estas herramientas para observar el desempeño académico cotidiano tanto del directivo, docente o estudiante, referido hacia la formación del estudiantado.

Es así que, en ocasiones en solitario por la dificultad en la conformación de equipos directivos o el de contar con el personal administrativo necesario, el rector se enfoca al cumplimiento de lo requerido por la norma, apartando lo pedagógico para dedicarse a lo administrativo, en lo relacionado con la solución de conflictos cotidianos y el diligenciamiento de informes para las diferentes entidades.

4.2.1.3. Postura crítica del rector. En Colombia, se considera a la educación como un derecho, y a la vez como un servicio; el Estado tiene el deber de garantizar el acceso y

permanencia al sistema educativo, en un determinado rango de edad (5 a 15 años). Más, la cobertura no implica que se esté brindando una educación pertinente, inclusiva y de calidad. Aquí es fundamental la inversión de recursos financieros que permitan el mejoramiento de condiciones en infraestructura, la adquisición de materiales y equipos, la formación docente y directivo docente (Flores-López, 2016).

Para ello, se requiere el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, la cual al ser un servicio público, debe estar en constante discusión con las colectividades que lo reciben; según Torres y Santander (2013), en ellas se debe reflejar los ideales y anhelos de los miembros de una determinada comunidad, en búsqueda de un bienestar colectivo, apuntando hacia el desarrollo de la sociedad y la forma de cómo lograrlo, siendo la intervención del Estado fundamental en el establecimiento de responsabilidad y recursos, convirtiéndose en un puente visible entre el gobierno y la ciudadanía: “son apuestas socio-políticas para resolver problemas públicos concretos, necesidades individuales y colectivas que son definidas por la misma sociedad. Así, la política pública juega un rol fundamental en la construcción de la realidad social” (p. 14).

Siguiendo con Torres y Santander (2013), la política pública implica el uso del poder público para acceder a recursos sociales encaminados a satisfacer necesidades prioritarias en los ciudadanos. Se considera como un proceso colectivo que permite superar conflictos generados por la administración de los bienes comunes. Los autores analizan que, al abordar el concepto de política pública, existen dos quejas que son comunes que se presentan por los ciudadanos hacia el Estado: la ausencia de políticas públicas y la ineficacia de las leyes existentes.

Prosiguen que, frente a la necesidad en la toma de decisiones, es frecuente que el Estado formule numerosas leyes, decretos y actos administrativos, encaminadas a garantizar su

organización y la superación de la dificultad que se ha presentado. Mas, superada la dificultad, nuevamente pasa al olvido hasta que haya un nuevo detonante que dispare la necesidad de dedicarse a determinado problema, pero sin una solución de fondo, lo que ocasiona desgaste en los funcionarios e incredulidad hacia el Gobierno.

Con relación a lo anterior, los rectores analizan que, dentro de su cotidianidad, es frecuente la presencia de multitud de normas emergentes que se dan frente a emergencias que se presentan a nivel nacional o en el sector educativo. Asimismo, concuerdan en afirmar que para la generación de políticas públicas que impacten en la educación, la consulta que se hace de los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros), es escasa.

Es así como la presencia de normas emergentes no es extraña a los rectores, quienes han vivido de manera constante la generación de leyes, decretos, circulares, expedidas frente a una emergencia, pero no como resultado de necesidades persistentes en los establecimientos educativos.

Muestra de ello es la emergencia que le impone el Estado a situaciones como el Programa de Alimentación Escolar, o el de transporte escolar o el de convivencia escolar, por poner algunos ejemplos; frente a determinada circunstancia que se presenta en alguna entidad territorial o establecimiento educativo, se convierten en el detonante para la generación de normatividad, siendo el rector el responsable de su cumplimiento:

Es preocupante que la generación de normas, leyes, no se dan desde un estudio serio de lo que se necesita para mejorar el servicio educativo, con la participación de los actores educativos (docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia, sindicatos...) sino como una forma de "subsana" errores que se hayan presentado; entonces las normas tienden a cumplirse por imposición, no por convicción. (R2, A1c)

Es innegable que la regulación normativa es fundamental para la adecuada organización dentro de una sociedad, lo cual implica también la reglamentación en la prestación del servicio educativo, que ayudan a llevar un orden como institución, impactando en la planificación, organización, ejecución, control y evaluación de la misma.

Mas, debe existir un articulado entre quien reglamenta la norma (poder legislativo) y quien las ejecuta y hace cumplir (poder ejecutivo), siendo lo ideal la existencia de mecanismos que permitan medir el impacto de la norma en lo práctico, si esta sirve para la cual fue sancionada, evaluando su eficacia en la práctica, y si no cumple su cometido, tomar las medidas necesarias para subsanar las posibles falencias. Mas, se observa que este proceso de evaluación legislativa no existe, quedándose en la formulación de la regla más no en la huella que genera la misma en beneficio, en este caso específico, de la educación.

Por tanto, los directivos analizan que hay normas que se han sancionado pero que no son eficaces para el mejoramiento de la educación, sino para llevar un control de lo que se hace, mas no impresiona en la evaluación y mejoramiento de las instituciones; es necesario, entonces, realizar un análisis y evaluación de la legislación existente, que permitan expresar aquellos cambios estructurales que se requieren para el fortalecimiento del sector educativo, específicamente en lo relacionado con lo que se enseña, como se enseña y como se evalúa, factores primordiales en la prestación del servicio educativo.

A lo anterior, se une que las oportunidades que se abren para participar en mesas públicas o en comité de política pública a nivel municipal, la tendencia es presentar un informe desde el responsable de la mesa o del alcalde, siendo lo prioritario la firma de la asistencia, como una forma de constatar que se realizó la reunión, pero no como la participación de los representantes

del colectivo que llevan a la toma de decisiones para superar una dificultad o un conflicto que presenta la comunidad, en este caso específico, en el sector educación:

En el municipio se realizan reuniones del comité de política pública, pero observo que son de poco impacto frente a las múltiples necesidades que tiene mi institución educativa; observo estas reuniones más para cumplir con un protocolo que le exigen a la alcaldía más que una verdadera propuesta de participación de los representantes de los sectores en la formulación de políticas públicas. (R1, A1c)

Ante la dificultad de participar en la definición de políticas públicas y de acceder a recursos (financieros, humanos), los rectores expresan que sienten abandono por parte del Estado; a pesar de los planes de mejoramiento que se realice al interior del establecimiento, en las propuestas de reformas en la prestación del servicio educativo que requiere formación docente, en la dotación de espacios educativos, se enfrentan a un presupuesto para inversión que no cubre estas necesidades, con ausencia de una respuesta efectiva de las entidades que coordinan la educación a nivel estatal:

Enfrentarse a un cúmulo de ideas, de reformas que se quieren hacer, de dotar el establecimiento, de mejorar todo lo concerniente a la forma como se presta el servicio educativo, y encontrar que el Estado nos da un presupuesto tan bajo, que a tanto alcanza para las situaciones del día a día, es frustrante. (R7, A1c)

Esto ha llevado que el rector busque alternativas para poder financiar la superación de necesidades que se presentan en su institución, relacionadas con infraestructura y dotación, a la par, gestionar de manera frecuente la asignación de personal docente o administrativo, que deberían ser subsanadas directamente por el Estado como una de sus obligaciones.

Para ello, el directivo acude a la empresa privada, al apoyo de las comunidades a través del desarrollo de actividades que permitan ingreso de recursos, a la alcaldía o la secretaria de educación, a la presentación de proyectos ante entidades internacionales o a las convocatorias que abren las diferentes entidades públicas (Ministerio de Educación, Ministerio de las Tic), que restan aún más el tiempo que podría ser dedicado a la práctica pedagógica:

Observo que hay un abandono por parte del mismo Estado. Que es al rector al que le toca asumir la responsabilidad de andar buscando donde sea los recursos financieros y de talento humano para poder suplir las necesidades de su institución. (R3, A1c)

Sumariamente, al colocarse el directivo docente frente a la norma, observan que hay una urgencia persistente del cumplimiento de la norma legal, convirtiéndose en un ejecutor operativo de la misma (Miranda-Beltrán 2016), siendo como anota Noguera (2005, citado por Miranda-Beltrán, 2016):

Arrancado de todo intento por pensarse a sí mismo como un intelectual con posibilidad para transformar y generar nuevos conocimientos y dinámicas en la gestión y hacer de su praxis pedagógica y administrativa, un interesante campo para la innovación, la investigación y el crecimiento epistemológico. (p. 565)

Siendo el directivo docente quien desde su práctica cotidiana ejecuta la política pública, acorde a las características y necesidades de su institución, es fundamental que tenga una mirada crítica tanto del sector donde se encuentra su establecimiento, de las características de este y de las posibilidades que ofrece la política pública que lo cobija, que le permitan contar con los saberes necesarios para intervenir en la formulación y evaluación de normas que impacten en el sector educativo.

Para el logro de lo anterior, es prioritario que el directivo tenga una formación clara en lo relacionado con los preceptos y la posibilidad de generación de políticas públicas, que lo lleven de una manera certera a justificar frente a un Estado que cambios se requieren en el sistema educativa para lograr mejorar el aprendizaje de los estudiantes, no solo en lo concerniente con manejo de recursos financieros, sino también en lo relacionado con la formación, experiencia y evaluación del talento humano (directivo, docente y administrativo), la formulación, ejecución y evaluación de la estrategia pedagógica, y la incorporación de modelos educativos que permitan avanzar a la educación hacia las grandes transformaciones pedagógicas, artísticas, demográficas, sociales, políticas, tecnológicas y económicas, propias de la edad contemporánea.

4.2.2. Relación con los docentes

Barber Mourshed (2008), en investigación realizada para comprender cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, encuentra que el factor fundamental para ello es el docente, a través de tres factores encadenados entre sí: la formación docente, la eficiencia en la labor cotidiana y contar con las ayudas necesarias para llevar a cabo el aprendizaje.

Seguidamente, la OCDE (2008), expone que, para que un docente sienta que puede desarrollar todo su potencial, uno de los factores que influye es el reconocimiento que reciben por su buen desempeño por parte del directivo.

Por ese lado, Monárrez y Jaik (2016), concuerdan en la importancia de la relación que se establece entre directivos y docentes, lo que provoca que las metas institucionales sean adquiridas de una manera más participativa y propositiva “cuando el director muestra una

preocupación genuina por los maestros, los motiva y anima potencializando el trabajo y las relaciones que se dan entre ellos” (p.7).

Ahora bien, en los relatos de los rectores, la relación que fundan con los docentes ocupa un amplio espacio, siendo esencial lo concerniente con la interacción que instituyen con ellos según el tipo de estatuto por el cual fueron vinculados, la incidencia que tiene como directivo en la selección del personal docente, la práctica pedagógica al interior del aula escolar y la actitud frente al cambio. Esto permitió determinar las siguientes tendencias:

Tabla 14

Tendencias en relación con los docentes

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
Relación con docentes	A2	Dualidad del estatuto docente	A2a
		La selección de personal	A2b
		Práctica pedagógica cotidiana	A2c
		Resistencia al cambio	A2d
		Traslado o cambio de docente	A2e

4.2.2.1. El directivo docente ante la dualidad del estatuto docente. Cuando se habla del equipo de docentes de una institución educativa, se encuentra la vinculación laboral a través de dos figuras legales: el estatuto docente del 2277 de 1979 y el nuevo estatuto docente 1278 de 2002, siendo vigentes en la actualidad.

En comparación entre los dos grupos de docentes (2277/1278), observan ventajas y desventajas. Los del nuevo estatuto muestran mucha preocupación por cumplir lo que se enseña en el aula escolar, utilizan otras estrategias, buscan evaluar de diferente manera, buscan ser ordenados; los del 2277 tienden a seguir haciendo lo de siempre y hay poco nivel de

actualización e innovación, pero son más cercanos a los padres de familia y al desarrollo de las actividades extracurriculares:

Si encuentro diferencias entre el desempeño dependiendo del estatuto al que pertenece el docente: el del 1278 es más preocupado por la forma como enseñan, son más organizados; mientras que los del antiguo estatuto tienen mucha dificultad para planear una clase, o buscar nuevas estrategias, son más resistentes a los cambios. (R4, A2a)

En lo concerniente a la relación que establece con los docentes, los rectores reflexionan que se pueden presentar resistencia de ellos hacia nuevas propuestas educativas o en cambios que se quieran realizar en el quehacer cotidiano, principalmente con los docentes del 2277, quienes sienten cierta tranquilidad en la permanencia en su cargo debido a ausencia de evaluación en su desempeño, a la vez que, legalmente, no existen indicadores o criterios de seguimiento a su trabajo en el aula escolar; con los 1278, a su vez, observan que hay dificultad, principalmente en los no licenciados, en comprender la terminología pedagógica y su incidencia en la práctica educativa:

Como rector quiero llegar al cumplimiento de metas, pero es muy difícil por la relación con el docente, algunos se sienten asegurado, sin riesgo, lo que ocasiona que se vuelvan rutinarios, cumplir por cumplir. Otros, no cuentan con formación pedagógica, conocen de su área, pero no cómo enseñarla. (R6, A2c)

Lo anterior lleva, reflexionan los rectores, a que la avenencia de los dos estatutos docentes, puede provocar fragmentación en el colectivo de docentes, por las particularidades de cada uno de los decretos, principalmente en lo relacionado con la evaluación de desempeño y evaluación de ascenso (ausente en el Decreto 2277 de 1979) que afecta a los vinculados por el Decreto 1278 tanto para su continuidad en el cargo como la posibilidad de mejorar su

remuneración salarial; y en el ingreso de profesionales no licenciados (presente en el Decreto 1278), que provoca diversidad de saberes en ciertas áreas, pero precariedad en lo relacionado con el manejo de los saberes propios de la pedagogía, principalmente en los no licenciados, aunque esto también se puede presentar en los docentes con cierto nivel de antigüedad, que lograron su licenciatura y títulos de postgrados mediante estudios que no requirieron su asistencia a una universidad de manera presencial.

En relación con los docentes del Decreto 1278, Cifuentes (2014) establece que las condiciones que ellos presentan, han creado inconformismo en los educadores que ingresan posterior al 2002, siendo la génesis al interior del establecimiento educativo de un clima de inconformismo, desigualdad y malestar, existiendo una división entre los que se consideran los “docentes nuevos” y “docentes antiguos”.

Lo referido, principalmente, por las condiciones laborales relacionadas con el ingreso, permanencia, ascenso y remuneración en la carrera docente; además de estar condicionada la continuidad en el cargo a los resultados de la evaluación de desempeño anual.

En los relatos de los rectores, en contra del sentir docente, analizan que la evaluación anual del docente favorece un mejor rendimiento del desempeño del funcionario en las tareas encomendadas, siendo educadores más proactivos, creativos y colaboradores, además mejor preparados en la formación académica que requiere el trabajo en el aula escolar, esto máxime porque se exige una formación académica mayor que en el 2277 para poder ascender:

Ha sido de gran ayuda la llegada de docentes nuevos, del 1278, con quienes se ha logrado fortalecer las metas que nos hemos planteado dentro del mejoramiento institucional, ya que realizan aportes fundamentados, están prestos al cambio y a innovar, proponiendo estrategias en lo didáctico y el proceso evaluativo. (R1, A2a)

En cuanto al desempeño en el aula escolar, observan que existe diferencia en los docentes que son licenciados y los no licenciados, determinando que, el primer grupo tiene mayor conocimiento del proceso pedagógico en el aula de clase, que le permite planear sus actividades de una manera más concreta y creativa, mientras que el profesional no licenciado tiene dificultad para comprenderlo, planearlo, organizarlo y ejecutarlo.

Lo expresado, se debe a la formación que trae desde su pregrado; en el caso de los profesionales no licenciados, no han recibido el acompañamiento en lo concerniente con la formación pedagógica, didáctica y evaluativa, mientras que el licenciado lo ha aprendido en el claustro universitario, llegando al aula ya con una práctica de cómo debe desenvolverse en la interacción con los estudiantes:

Sin desconocer el esfuerzo que hace el ingeniero del petróleo para enseñarle matemáticas a los estudiantes del grado 11, si observo que él tiende a ser muy operativo, muy concreto, sin explicar los procesos que llevan a determinada fórmula o solución; mientras que el licenciado en sociales muestra mucha fluidez para entablar relación con los estudiantes y llevarlos a analizar la actual problemática en Colombia de una manera más fluida, más didáctica. Esto lo observo también en la planeación de clase, donde el licenciado lo hace de una manera más clara, más concisa de lo que busca alcanzar. (R7, A2a)

Es así como el directivo, con su equipo docente de trabajo, debe conciliar las diferencias existentes no solo desde el punto legal (diferentes estatutos docentes) sino también con el tipo de formación que tiene cada uno de los profesores, tanto en lo relacionado con la parte pedagógica y la experiencia del trabajo en aula, sin olvidar que lo anterior puede suscitar el alejamiento entre los docentes, que impacta en menor presencia de compañerismo y solidaridad entre ellos,

afectando el sentido de pertenencia como grupo y hacia la institución educativa, no favoreciendo el trabajo de equipo que se necesita para desarrollar proyectos coligados como son los programas de estudio, las mallas curriculares institucionales, la articulación entre las diferentes áreas del saber, los proyectos pedagógicos, entre otros, redundando esto en una mayor dificultad para conciliar con los docentes, por parte del rector, metas institucionales compartidas en el proyecto educativo institucional, lo que posibilita el desmejoramiento de la calidad en la prestación del servicio educativo.

4.2.2.2. La selección de personal. El directivo docente tiene la misión de coordinar el trabajo con el equipo pedagógico para poder prestar el servicio educativo, siendo él, el responsable de dirigir más no de seleccionar el personal que está vinculado en su institución:

Los rectores tenemos como función la administración, pero no la selección, esto hace que en las instituciones nos toca trabajar con los funcionarios que nos nombran; cuando llega un nuevo funcionario a la institución, muchas veces no cumple con las expectativas, siendo de otra área, sin experiencia, sin sentido de pertenencia. Y con quien llega, toca de trabajar. (R5, A2b)

Esta situación, no solo se presenta con los docentes de base, sino también con el personal directivo que lo acompaña, como es el coordinador académico: “cuento con un coordinador, pero él no tiene ni la capacitación ni la autoridad para asesorar y guiar a los docentes; y no se puede prescindir de él” (R6, A2b).

No hay discusión en considerar que, contar con docentes motivados, que se actualizan de manera constante y que están prestos al desarrollo de su labor es la ilusión del directivo docente, ya que esto es una garantía para enfrentar la cotidianidad del aula escolar y las posibles

dificultades que se puedan encontrar, mediante estrategias creativas e innovadoras, logrando un mejor diseño curricular y planeación de clases, con mejores impactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación de estudiantes.

Por el contrario, al interior de la institución educativa, el directivo docente se desempeña junto con un grupo de docentes que no siempre está conformado por personal como el descrito anteriormente; existe la posibilidad de encontrar docentes con bajo nivel de compromiso con su labor, con déficit en la organización, planeación y preparación de clase, con frecuentes escollos en la relación que establece con sus estudiantes en el aula escolar o en la interacción con los padres de familia, con mínimo interés en cualificarse o si lo realiza, es en un afán por ascender en el escalafón no por un interés de transformar su práctica pedagógica, generando tensiones en las relaciones entre docente-directivo docente y con posible oposición a cambios que se quieran gestar en el establecimiento.

Ante este panorama, el directivo docente debe contar con herramientas que le permitan trabajar con su equipo de docentes de manera armónica, pese a sus diferencias, en búsqueda de metas comunes institucionales; analizan que necesitan fortalecer sus habilidades en lo referente al concepto de trabajo en equipo, influyendo positivamente en los docentes para generar confianza, llevando a los educadores a abrir espacios para intercambiar conocimientos, ser solidarios entre ellos y mostrar compañerismo, tarea encomendada al directivo como regente del establecimiento educativo.

4.2.2.3. El rector frente a la práctica pedagógica cotidiana. Los rectores analizan que, una de las falencias que se presenta en la organización de la práctica pedagógica cotidiana es la

falta de actualización en este aspecto, a causa de que su dedicación lo lleva más hacia una formación permanente en aspectos administrativos y financieros, más que pedagógicos:

Me hace falta mayor profundización y formación en el proceso pedagógico, que me permita una adecuada revisión de la estructura curricular institucional, dar sugerencia a los profesores sobre qué mejorar, que cambiar, que actualizar; siento que hay una gran falencia en este aspecto; se ha buscado superarla con el apoyo de los docentes coordinadores de las áreas pedagógicas, pero a veces tampoco encuentro una respuesta efectiva. (R4, A2c)

En cuanto al docente, según los rectores, muestran resistencia a cambiar la forma cómo enseñan, cómo evalúan, llegando al extremo de considerar que la “intromisión” del directivo en el aula escolar es una forma de acoso laboral o de extralimitarse en las funciones que son de su competencia, invadiendo la autonomía del docente:

No poder romper con esa forma de impartir la educación que se viene dando desde que inició la escuela: alumnos sentados y en silencio, docente hablando. Y cuando se intenta ingresar otras formas de enseñanza, los docentes acusan al rector de abuso de poder, de incumplir con las 22 horas de trabajo académico semanal, de sobrecarga de trabajo. (R3, A2c)

A lo anterior, se une una de las metas a nivel educativo nacional como lo es la cobertura, motivo por el cual las aulas escolares cuenta con más de 20 estudiantes, a lo que se suma la asignación académica del docente, quien orienta varios grupos, lo que obstaculiza una verdadera evaluación y seguimiento a cada uno de los alumnos: “a veces el profesor no sabe quién es el niño o niña por la cantidad de estudiantes que debe orientar” (R1, A2c).

Esta situación provoca que no se pueda avanzar hacia la transformación educativa de una manera efectiva, continuando con un trabajo en el aula rutinario, con manejo de viejas prácticas: el uso de herramientas exclusivas como el libro de texto, el tablero, la exposición magistral del docente:

Es cambiar la tiza por el marcador, pero sin mayor innovación ni actualización a las nuevas exigencias de un mundo globalizado, conectado a través del internet, con uso de hipertexto, que cuenta con una generación inquieta que ya viene con el "chip" conectado. (R5, A2c)

Además, la formación docente y su actualización no está ligada a la apropiación que realiza de las metas institucionales que se proponen por parte del directivo docente, lo cual se visualiza en la dificultad que presenta el docente para organizar su actividad pedagógica, que a veces se limita a reproducir un texto, pero sin el desarrollo de lo que se busca con el estudiante: un pensamiento crítico, autónomo, que le permita argumentar, sustentar, proponer, no solo reproducir.

Es difícil exigir a un docente que le enseñe a pensar de manera crítica a un estudiante, ya que muchos de ellos tampoco lo hacen; y poder llegar a cambiar esto es una empresa titánica. Cuento con docentes que toda su vida magisterial se han limitado a reproducir saberes, y así están muy cómodos. (R5, A2c)

Esto implica que a pesar de que, se supone que, el docente es un pedagogo que sabe organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posee los conocimientos de la materia de estudio, que cuenta con experiencia y habilidad para enseñar, que muestra una excelente destreza para interactuar con niños y jóvenes, con búsqueda de respuestas argumentadas por parte de sus educandos que supere el simple sí/no, que inspira, da opciones y reta, que incentiva la

creatividad y tiene la habilidad de mantener la disciplina dentro de un contexto de libertad (Álvarez, 2012), en la realidad no se plasma en el aula escolar:

Seguimos trabajando para que el docente no se convierta en un reproductor de textos; es grave que el profesor se contente con llevar un libro de texto y lo siga al pie de la letra, limitándose a que el estudiante lo transcriba en su cuaderno y luego se lo aprenda de memoria para que conteste una evaluación, la cual la va a olvidar un día después, sin que haya un aprendizaje significativo. (R4, A2c)

Ampliando la visión que se espera del docente, Pereda (citado por Álvarez, 2012), lo describe como “un agente de cambio que entiende, promueve, orienta y da sentido al cambio inevitable que nos transforma a todos”, comprometido “(...) con la superación personal, con el aprendizaje, con los alumnos, con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente” (p. 101).

Adicionalmente, lo que el rector visualiza en el cotidiano de su institución no cumple con estas expectativas:

A pesar de todas las innovaciones pedagógicas, didácticas, evaluativas, tecnológicas, se continua con una enseñanza tradicional: uno habla y los demás escuchan; pero no hay un énfasis en la búsqueda del conocimiento compartida, de manejo de estrategias que lleven al estudiante a descubrir, a indagar, a investigar; continuamos con una visión de aula de siglos pasados: cuatro paredes que encierran un grupo de niños o jóvenes, con alguien adelante, que se considera que es el que sabe. (R2, A2c)

Es un panorama con ausencia de rigor pedagógico en la prestación del servicio educativo, con mucha dificultad en la formación y actualización del docente, siendo una de las principales deficiencias la falta de lectura, de estimular su propia indagación, cuestionamiento,

argumentación, proponiendo maneras diversas de llegar a los saberes y reflexionar sobre ellos, invitando al estudiante a realizar el mismo ejercicio:

Algunos docentes sienten que esforzarse en planear una clase o leer, o escribir, o investigar, es una pérdida de tiempo; cada pequeño cambio se logra con gran insistencia, perseverancia y firmeza; es observar que desde el mismo docente no hay un interés por aprender, no hay deseo por adquirir mayor conocimiento, es más bien mantener el statu quo: mientras llega el fin de mes y le paguen, todo está bien; hay mucha falta de compromiso, de responsabilidad hacia el estudiante, hacia la formación en el presente y hacia el futuro. Es como si hubiésemos perdido la ética dentro de la educación, todo es simplemente un trabajo, donde se debe cumplir con un horario y una asignación, pero no exija más. (R3, A2c)

Las investigaciones relacionadas con el liderazgo pedagógico han establecido que la proximidad del directivo docente con la tarea docente, su injerencia en el aspecto curricular institucional y la definición con claridad de lo que se espera en el aula escolar desde la dirección, se evidencia en un mejor rendimiento por parte de los docentes y estudiantes (Robinson et al., 2014).

El directivo docente cumple un papel fundamental en el liderazgo pedagógico al constituirse en uno de los factores de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y, por ende, de la entidad escolar, al comunicar de una manera clara la misión institucional, las metas de aprendizaje y la metodología para la administración de la enseñanza, además de un apoyo y supervisión sistemática a los docentes por parte del directivo de las tareas cotidianas que se llevan a cabo en el aula escolar (Bolívar-Botia, 2010).

Esto lleva a colegir que, si hay una mayor incidencia del directivo docente hacia la parte administrativa más que pedagógica, no se logra el cumplimiento de metas institucionales centrales en la prestación del servicio educativo; Rodríguez-Molina (2011), lo reseña en su investigación, concluyendo que hay diferencias entre el líder administrativo y el pedagógico: en este último mantiene una mejor relación con los docentes, realiza un mayor nivel de acompañamiento al trabajo del aula escolar y retroalimenta positivamente el trabajo docente, lo que redunda en un mejor desempeño en los estudiantes.

Partiendo de las narraciones de los rectores participantes, se encuentra que en sus funciones hay una mayor responsabilidad hacia las funciones administrativas, más que pedagógicas, existiendo deficiencias en su actualización en aspectos pedagógicos, trabajo en equipo, seguimiento a tareas en aula escolar, lo que impide que haya una injerencia positiva de él en lo relacionado con la labor educativa, tanto hacia el docente como hacia la prestación del servicio educativo, siendo este uno de los mayores retos que debe buscar subsanar el directivo.

4.2.2.4. Resistencia al cambio. En una investigación realizada por Córlica (2020), se analiza y se infiere que es frecuente encontrar en las entidades educativas la resistencia al cambio por parte del docente, quienes tienen la sensación que su mal desempeño profesional debe remediarse a través de cambios particulares e institucionales; esta idea crea en el profesor inestabilidad, “ya que es percibido como una prueba de que la estructura actual es defectuosa o inadecuada, y tal percepción puede generar reacciones defensivas que se suman a los sentimientos de angustia y fracaso” (Caruth y Caruth, 2013, citado por Córlica, 2020).

Esta resistencia al cambio en la labor del docente, es percibida por el rector al interior de su institución educativa, encontrando de manera frecuente la generación de conflictos entre el

directivo y el profesor ante el planteamiento de cambios o modificaciones a lo que cotidianamente se realiza en el establecimiento:

La mayor debilidad que encuentro en mi quehacer como rector es la resistencia del docente al cambio; muchas veces hay que ser prudente con la forma como me relaciono con los docentes para evitar roces, malos entendidos y problemas de convivencia (R5, A2d). Los docentes no quieren esforzarse más allá de lo que cotidianamente hacen. Realizar cambios con ellos crea conflictos y roces entre docentes y directivos docentes (R4, A2d).

Estos cambios están relacionados con el trabajo que se realiza al interior del aula escolar, a la forma de utilización de los recursos educativos, a la innovación escolar, a la interacción con los estudiantes y con procesos evaluativos: “difícil buscar que el docente haga uso de lo actual, del hipertexto, que sus fuentes sean diversas: el texto, el internet, lo que vive cotidiana, su propia experimentación” (R1, A2d).

La mayor resistencia, según los directivos, se encuentra es la búsqueda del docente de mantener su *statu quo*, dejar las cosas como están, convirtiéndose en un espacio de tranquilidad para el profesional, el vivir su día a día de una manera conocida y que, según su criterio, le ha servido para desempeñar su rol docente: “hay un sentimiento del docente que en algunas ocasiones no acepta las innovaciones porque considera que ya se las sabe todas y no hay necesidad de cambiar lo que ya hace, porque a través del tiempo eso le ha funcionado” (R2, A2d).

Esta resistencia, según los rectores, es más profunda en los docentes pertenecientes al Decreto 2277 de 1979:

La mayoría de mi equipo pertenecen al 2277, son docentes que llevan toda una vida en el establecimiento educativo, que ya se consideran propietarios de su plaza, que no buscan cambiar, sino permanecer en su espacio de confort, lo que hace más difícil que ellos lleguen a aceptar nuevas metodologías; son muy resistentes al cambio, es como si esperaran jubilarse así con lo que han hecho hasta el momento. (R4, A2d)

Esta dificultad en la aceptación de cambio, principalmente en los docentes del 2277, ha provocado que haya dificultad para el logro de acuerdo en las metas institucionales y en las innovaciones que se buscan hacer en la institución:

El compartir de experiencias y estrategias entre los docentes antiguos y los nuevos docentes ha sido un poco difícil porque los más antiguos son muy resistentes al cambio, no les gusta innovar; esto ha provocado que, para establecer las metas en los planes de mejoramiento, en lo relacionado con la gestión pedagógica, sea muy difícil llegar a acuerdos. (R3, A2d)

Reflexionan que una de las mayores dificultades que se encuentra, en el momento actual, es el ingreso de nuevas tecnologías al interior del aula escolar, dejando de lado la tradicional clase magistral:

El pretender ingresar otras prácticas pedagógicas como, por ejemplo, el uso de la tecnología, nuevas formas de evaluación, de enseñar, ocasiona conflictos en la relación docente-rector. Un ejemplo de esto fue lo que pasó en la pandemia, donde el docente tuvo que hacer uso de la tecnología para poder continuar con su trabajo; muchos de los docentes no sabían prender un computador, se enfermaron, se estresaron, porque se sentían impotentes frente a esta nueva realidad. Les costó bastante el lidiar con las nuevas exigencias. (R6, A2d)

Esto ocasiona, en los directivos, sentimientos de frustración, decepción, impotencia frente a la dualidad de lo que se quiere realizar en el establecimiento y la oposición de su equipo de trabajo:

Enfrentarse entre lo que es la ilusión de lo que debería ser la institución y el aula escolar frente a la realidad que uno encuentra, observar que los docentes están muy cómodos con lo que siempre han hecho, es muy difícil de asimilar, enfrentar y cambiar. (R4, A2d)

Frente al planteamiento de resistencia al cambio por parte del docente, surge también la necesidad de la redefinición del rol del directivo docente, que pasa de ser un rector encargado de rendir informes a las entidades y solucionar problemas cotidianos, a ser la persona encargada de impulsar la transformación educativa, potencializando las competencias de sus docentes y de su comunidad educativa alrededor de la misión y las metas institucionales, pasando de ser un director a un líder democrático, dialógico, con mayor participación de su equipo de trabajo (Woods et al., 2004).

Por tanto, el rector se convierte en un facilitador e impulsor del desarrollo profesional de sus docentes, buscando el compartir una misma visión y misión de lo que se espera del establecimiento educativo, rompiendo con ello que los docentes trabajen como islas y de manera individual (Crawford, 2005).

Aquí, nuevamente se evidencia la necesidad de una mayor formación pedagógica del directivo docente, que le permita fortalecer los saberes al interior del equipo de docentes, facilitando la aceptación al cambio en cuanto a la forma de impartir el proceso educativo.

4.2.2.5. Traslado o cambio de docentes. La planta docente al interior de la institución muestra un movimiento constante de personal, debido a retiros, traslados, ampliación o

reducción de planta; la preocupación de los rectores, en este sentido, es la ausencia del personal docente durante largos periodos de tiempo por la falta de nombramiento del remplazo por parte de la entidad territorial:

Una de mis mayores dificultades ha sido el manejo del personal docente; muchos de ellos son de planta y tienen la posibilidad de traslado, por lo que hay mucha rotación de personal; Ahora, que el docente fuese trasladado e inmediatamente llegara su reemplazo no sería problema; lo grave es que se va el docente, y el reemplazo llega 2 o 3 meses después; esto ocasiona mucho desorden en la institución. (R2, A2e)

Y la necesidad de volver a empezar con la inducción del docente a las condiciones pedagógicas propias de la institución educativa, puesto que cada establecimiento cuenta con una forma de impartir el servicio educativo. Lo anterior conlleva que con el docente de nuevo ingreso se deba inducir lo relacionado con la metodología que utiliza la institución, las características curriculares, los horarios, la cultura educativa propia, como también el estudiar la forma de dar continuidad a los procesos pedagógicos que estaban a cargo del docente saliente:

El cambio constante de docentes nos ha afectado la parte académica, ocasionando que no haya continuidad en los procesos que se llevan en cada una de las áreas pedagógicas; también el de buscar familiarizar al docente de nuevo ingreso a las condiciones institucionales en ocasiones es difícil, porque el profesor ya viene con un bagaje recogido de otras instituciones que en ocasiones no están acordes a las que tenemos nosotros. (R3, A2e)

Ante lo anterior, los rectores consideran que la rotación de docentes se presenta de manera constante en las instituciones, lo cual puede traer ciertas ventajas como el posible ingreso de personal que pueden traer ideas novedosas y renovadoras que retroalimenten el proyecto

educativo institucional; pero también existen desventajas como es la pérdida de personal que ya ha sido capacitado previamente en las necesidades del establecimiento, impacto en el clima institucional debido al ajuste que debe realizar tanto el docente de ingreso como los directivos, docentes antiguos, estudiantes y padres de familia en su convivencia cotidiana, la continuidad de los proyectos institucionales y de trabajo en el aula escolar, y la adaptación de los estudiantes a la nueva metodología de trabajo del profesor entrante.

También, se encuentra la preocupación del directivo docente frente a la asignación del nuevo docente para ocupar la plaza que queda libre, debido a que los procesos administrativos que realiza la Secretaría de Educación tienden a ser lentos, tiempo en que la institución debe generar estrategias para mantener el orden y la seguridad en aquellos grupos de estudiantes que no cuentan con docente, provocando desorganización institucional, malestar en padres de familia e interrupción en la jornada académica.

Reflexionan que, lo anterior se puede subsanar si existe una organización clara en los posibles traslados de docentes, evitando realizarlo cuando ya el año escolar ha avanzado, porque esto trae mayores dificultades tanto para el docente como para los estudiantes, al tener que ajustar su labor a una metodología que el alumno ya venía desarrollando; preferiblemente, se debería realizar antes de iniciar el año académico; igualmente, analizan que si se tiene la aprobación de un traslado o salida de un docente (por jubilación o solicitud de traslado) se debe tener previsto el personal que va a ocupar estas vacantes para evitar trastornos en la institución.

Además, mantener informados a los directivos docentes sobre estos posibles cambios de personal, debido a que en ocasiones se presentan los cambios de manera abrupta, sin informar por parte del profesor o de la Secretaría de Educación sobre la salida o entrada de un docente al

establecimiento, lo cual, además de la desorganización, trae tensión emocional en la comunidad educativa.

4.2.3. Relación con los estudiantes

Siendo el estudiante el centro de la prestación del servicio educativo, las relaciones que establece el directivo con ellos son importantes, lo cual es evidente en las narraciones de los rectores que resaltan la comunicación con respecto a la solución de conflictos, la disciplina escolar, las propuestas presentes desde el gobierno escolar, el sentimiento que presentan hacia su proceso educativo y las diferencias generacionales que se dan entre estudiantes-docentes, especialmente, en la brecha digital. Esto permite determinar las siguientes tendencias:

Tabla 15

Tendencias en relación con los estudiantes

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
Relación con estudiantes	A3	Percepción de la relación con los estudiantes	A3a
		Retos con los estudiantes	A3b

4.2.3.1. Percepción de relación con el estudiante. Frente a la percepción que tienen los directivos docentes en relación con los estudiantes, en general analizan que se basa en:

- a. La solución de conflictos que se puedan presentar en la cotidianidad de la escuela, tanto en la parte pedagógica (en la relación con docentes y su asignatura) como socio-comportamental (situación de conflictos con pares o con docentes).

- b. Propuestas que dan los estudiantes que impactan en la organización institucional en general (uniforme, restaurante escolar, transporte escolar, celebraciones institucionales, etc.) y a temas pedagógicos particulares (feria de la ciencia, proyectos pedagógicos transversales, proyectos de aula) que requieren la aprobación previa del rector.

La intervención del rector en la solución de conflictos que se puedan presentar tanto a nivel pedagógico como comportamental, es unánime la respuesta de los directivos al considerar que se hace teniendo en cuenta el manual de convivencia institucional o el sistema institucional de evaluación de estudiantes, siendo cuidadosos al aplicar las pautas que se establecen por la posibilidad de vulnerar los derechos tanto de estudiantes como de docentes:

Cuando se presenta algún tipo de dificultad con los estudiantes entre ellos o con los docentes, siempre busco apoyarme en el Manual de Convivencia, siguiendo el debido proceso, para evitar dificultades de tipo legal por quebrantar algún derecho propio del estudiante o del profesor; en esto soy muy cuidadosa, anoto las observaciones y acuerdos en un cuaderno que llevo para estos casos y les hago firmar a las personas involucradas. (R3, A3a).

Adyacente al apoyo legal en que se respalda el directivo para la solución de posibles conflictos que se pueda presentar con los estudiantes, los rectores también reflexionan que es fundamental el manejo de una adecuada comunicación con los estudiantes y docentes, convirtiéndose ellos en un puente entre las dos instancias, un intermediario imparcial frente a la problemática, en búsqueda de posibles alternativas de solución y de estrategias para el manejo de conflictos, propiciando, facilitando e incentivando el dialogo entre las partes, abriendo espacios de encuentro que lleven a las posibles soluciones de una manera pacífica.

Adjunto a la mediación del directivo docente en la solución de conflictos, también se encuentra el dialogo que realiza con los estudiantes en lo referente a la presentación de propuestas por parte de ellos, desde dos espacios: la intervención del gobierno estudiantil y las propuestas de estudiantes en particular.

Determinan que en cada uno de los establecimientos educativos que dirigen, siguiendo el mandato legal, realizan las elecciones de manera democrática, eligiendo al personero estudiantil, representante de estudiantes ante el consejo directivo, entre otros, siguiendo las pautas legales presentes en el marco del sistema educativo y del manual de convivencia institucional:

Cada inicio de año se realiza el nombramiento de los diferentes representantes de las entidades que conforman el gobierno estudiantil, convocando a los alumnos; esto lo hacemos a través del proyecto pedagógico de Democracia. Se busca que los estudiantes, desde la básica primaria, inicien con una conciencia clara de su ser político. (R5, A3a)

Coligen que hay necesidad de realizar un mayor trabajo encaminado a que los estudiantes sean proactivos frente a su institución, con una mayor cercanía con la dirección escolar, que permitan apropiarse más del sentir institucional y su proceso educativo, con mayor expresión de sus expectativas, promoviendo el llevarlas a la práctica que beneficien su motivación hacia la permanencia en el claustro educativo:

Es necesario que haya un mayor dinamismo y participación de los estudiantes en la puesta en práctica del servicio educativo: ellos son los beneficiarios, entonces, son ellos los llamados a formular propuestas, alternativas, proyectos, pero para ellos, tanto los docentes como los directivos debemos abrir espacios de interacción, de encuentro con los alumnos. (R2, A3a)

Los rectores analizan que uno de los mayores desafíos que enfrentan en sus instituciones educativas es lograr una mayor participación de los estudiantes en su proceso educativo, logrando superar la apatía y desmotivación que actualmente los alumnos presentan hacia el trabajo en el aula escolar.

Para ello, reflexionan, es necesario su formación y la de sus docentes en estrategias que permitan fortalecer la participación de los discentes, empoderándolos y tornándolos responsables de su proceso educativo, lo cual a veces es contradictorio dentro de las instituciones por las estructuras que presentan, en el que existe todavía el concepto del poder del docente y la sumisión del estudiante ante este, observándose la crítica del alumno como una forma de rebeldía, lo que motiva a que este permanezca en silencio por las posibles consecuencias negativas que pueda ocasionar el dar a conocer su opinión, lo que afecta su autonomía.

4.2.3.2. Retos con los estudiantes. Se convierte en una tarea del directivo docente, anotan los rectores, el lograr una mayor participación de los estudiantes, mediante la formación de los directivos y docentes en prácticas más democráticas y en una mayor comprensión de su propio proceso educativo, para inducir en los estudiantes, desde temprana edad, a intervenir en lo que sucede en su ámbito escolar, inicialmente, para que posteriormente, lo realice a nivel de su región.

Lo anterior es un desafío que se debe enfrentar de inmediato, por la preocupación que muestran los rectores participantes por algunas condiciones que manifiestan los estudiantes con respecto a la asistencia a la escuela, que junto a la desmotivación que presentan frente a las condiciones que brinda la escuela, los estudiantes no ven útil continuar con sus estudios básicos, lo cual se puede concretar en las siguientes consideraciones:

a. Apatía y desmotivación del estudiante por el estudio: los rectores reflexionan que existe, por parte de los estudiantes, sentimientos de desmotivación para asistir al aula escolar. En diálogo con ellos, establecen que el sector educativo no ofrece las condiciones necesarias que permitan brindarle al estudiante la seguridad de un mejor futuro, de oportunidades para poder continuar con sus estudios superiores o de lograr una inserción laboral, razón por la cual no le encuentran sentido a seguir estudiando, siendo más plausible, la dedicación a labores cercanas a sus sitios de residencia, principalmente, lo relacionado con los cultivos ilícitos:

Si una persona estudia es porque quiere mejorar su calidad de vida; pero, se observa que los establecimientos educativos nos estamos quedando cortos frente a esta idea de futuro hacia nuestros jóvenes. Ellos ya no quieren seguir los estudios de bachillerato porque observan que, trabajando, por ejemplo, raspando coca, ganan más y más rápido, que estar en una silla toda una jornada aprendiendo un montón de saberes que en ocasiones ni siquiera les encuentra sentido. Esto ha ocasionado deserción o desesperanza. Los jóvenes asisten sin la motivación necesaria para aprender; lo importante es pasar la jornada académica, pasar las asignaturas y ganar el año como sea. (R4, A3b)

También establecen que hay ausencia de una propuesta clara por parte del Gobierno para la continuidad de estudios en los alumnos que superan el nivel básico y de media vocacional, o de propuestas de emprendimiento que permitan la inserción laboral de la persona que no continúe con el desarrollo de programas técnicos o universitarios, más aún cuando sus sedes educativas se encuentran en zonas poblacionales con bajos recursos económicos y que, en su mayoría, pertenecen a familias campesinas:

Hay mucha desilusión por la educación, piensan que no les brinda un mejor futuro, no hay opciones que permitan que el estudiante de bajos recursos pueda continuar con sus estudios superiores, hay muchas barreras, no hay un apoyo claro por parte del Gobierno. (R4, A1c)

Al graduarse bachilleres sin propuesta laborales solo ocasiona que los que vienen tras de los graduandos, ya no quieran seguir estudiando. (R1, A1c)

b. Cambio generacional: otra de las situaciones de preocupación de los rectores es las diferencias entre la generación actual y las características de los docentes que orientan el servicio educativo. El manejo de la tecnología, la información y la interacción se da a nivel mundial, siendo de fácil acceso para los estudiantes, quienes presentan un manejo flexible y dinámico de estas herramientas. Contrario a ello, hay docentes que no han logrado la apropiación de estas tecnologías, siendo una brecha que se abre entre ellos y sus alumnos:

El principal reto son nuestros propios estudiantes, porque el estudiante de hace años es muy diferente al que tenemos en este momento en el aula escolar. Nuestro estudiante actual es más informado, con mayores recursos, siendo uno de los principales el uso del internet, de equipos electrónicos como los portátiles, el celular, la tableta y el celular; en cambio nuestros docentes, recién están tratando de aprender a utilizar estos recursos, siguen con el uso del texto físico y a veces, solo un texto. (R4, A3b)

Por lo anterior, la formación del directivo docente y docente en nuevas estrategias pedagógicas y didácticas se tornan en una prioridad, que permitan cerrar este tipo de brechas, logrando una mayor motivación de los estudiantes hacia su entorno educativo, favoreciendo su participación de una manera más dinámica.

Es así como el directivo docente, discurren los rectores, deben buscar una relación más directa con los estudiantes, no solo en lo concerniente al seguimiento de la convivencia al interior del establecimiento educativo, en específico, con aquellos que presentan dificultad en su disciplina, sino también en lo referido con la gestión que se realiza en torno a los apoyos pedagógicos, formación docente, la incorporación de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas, el acompañamiento del trabajo en aula escolar, la toma de decisiones concertada, la comunicación con los miembros de la institución educativa, lo cual redundará en el rendimiento y participación de los estudiantes.

4.2.4. Relación con los padres de familia

Se ha estimado que la intervención de las familias, en específico de los padres y madres, tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Es así que, al desempeño de los docentes y al liderazgo directivo, se une la familia como un componente esencial para el logro educativo (Razato, 2016).

Cabe precisar que, esto no es de desconocimiento de los rectores, quienes en sus narraciones describen la importancia que tienen los padres de familia, estipulando las subsecuentes tendencias.

Tabla 16

Tendencias en relación con padres de familia

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Relación con padres de familia	A4	Percepción de la relación con los padres de familia	A4a
		Retos con los padres de familia	A4b

4.2.4.1. Percepción de relación con los padres de familia. Weiss et al. (2009) afirman que siendo la familia un factor fundamental en el éxito escolar, el trabajo que se ha realizado con ella ha sido insuficiente, dedicando pocos recursos y esfuerzos en involucrarlos.

Esto es reafirmado por los rectores en sus relatos, considerando que los encuentros que se programan con los padres de familia son más de tipo cotidiano, referidos a dudas sobre el proceso educativo, a quejas sobre el desempeño docente o de convivencia, más que de programas de apoyo familiar:

Independientemente de la variable económica o de formación, observo que con los padres de familia he podido generar confianza, y eso lo evidencio en que me buscan, en que hablan de los problemas que tienen con sus hijos; pero, falta involucrarlos más, hay padres de familia que no se los conoce porque no asisten, no participan de los encuentros o reuniones que se hacen a nivel institucional. Falta fortalecer el apoyo de los padres, su presencia en el aprendizaje de sus hijos. (R7, A4a)

Además de estos encuentros, existe la imagen que tienen los padres de familia sobre el desempeño del rector. Según ellos, en sus relatos, afirman que es positiva, valorando lo relacionado con la exigencia que imprime el directivo en el establecimiento educativo, permitiendo la organización en la prestación del servicio educativo: “con los padres de familia, tengo una muy buena relación, ellos saben que soy bastante exigente, que hago respetar no solo la institución educativa, sino también a cada uno de mis estudiantes y profesores” (R3, A4a).

Aunado a lo anterior, está la valoración que efectúa los padres en cuanto a la gestión que realiza el rector en lo relacionado con la organización institucional, la inversión de recursos financieros y la mejora en los servicios institucionales, labor que ejecuta para nombramiento de docentes y administrativos ante la secretaria de educación, asignación académica, transporte

escolar, programa de alimentación escolar, disciplina, mejoramiento de infraestructura institucional, dotación:

Los padres de familia están pendientes de lo que uno hace como rector, en las mejoras que hacemos en la institución educativa, en los proyectos para la inversión de recursos para infraestructura, lo relacionado con el transporte escolar, el PAE, que los docentes sean cumplidos y enseñen, que haya disciplina, en sí, en todo lo que sucede en el establecimiento. El padre de familia relaciona lo que sucede en la institución con la responsabilidad del rector. (R2, A4a)

A través de los relatos se puede identificar cinco espacios de encuentro que tienen los rectores con los padres de familia: el primero es con los representantes del gobierno escolar, principalmente con el consejo directivo; la segunda es en reuniones formales programadas por el establecimiento educativo, encaminadas a la formación para padres (escuela de padres), o acompañamiento de entidades externas como el sector salud o la alcaldía; la tercera es para entrega de informes de desempeño académico y comportamental de los estudiantes; la cuarta, cuando el padre de familia solicita algún tipo de asesoría relacionada con el aspecto administrativo de la institución (matricula, traslados, permisos entre otros); y la quinta, donde hay una mayor interacción personal con el padre de familia, es cuando se cita para dialogar sobre el proceso académico o desempeño comportamental del alumno, o el padre busca apoyo en la solución de conflictos que se hayan presentado en el aula escolar con los compañeros de su hijo o con el docente.

Frente a estos espacios de encuentro con los padres de familia o acudientes, los rectores coinciden en afirmar que buscan mantener una comunicación abierta, que facilite el llegar a acuerdos en relación a las preocupaciones que aquejan a los padres, siendo uno de los aspectos

que en su cotidianidad invierten bastante tiempo y que, cuando se relaciona con quejas, inquietudes, propuestas que desean compartir con el directivo, generalmente no se encuentran programadas dentro de la agenda del rector, pero que se convierten en preeminente para su atención por parte del funcionario.

4.2.4.2. Retos a enfrentar con los padres de familia desde la dirección escolar. Los rectores analizan que existen factores que son sobresalientes en los retos que deben enfrentar con los padres de familia, siendo los más comunes:

- a. La diversidad de formación y nivel económico de los padres de familia.
- b. La nueva dinámica de la conformación familiar, la presencia de disfunción en sus relaciones y la ausencia de normas claras en el medio familiar.
- c. Problemas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, embarazo precoz, rendimiento escolar bajo y deserción escolar.

Teniendo en cuenta que los rectores participantes orientan instituciones educativas ubicadas en cabeceras municipales o en el sector rural, el establecimiento educativo público que dirigen suele ser el único que imparte el servicio educativo, por lo que a él acceden estudiantes que provienen de familias con diferentes situaciones económicas o de formación académica:

En cuanto a los padres de familia, en formación hay unas diferencias bastantes marcadas; como la institución se encuentra en la cabecera municipal, asisten estudiantes hijos del médico, del odontólogo, pero también del campesino, de la ama de casa, eso hace que el ambiente familiar en que viven los alumnos sea muy diverso, tanto por la formación académica de los padres como por su nivel económico. (R1, A4b)

La información anterior implica que el rector debe adecuar su actuar a los diversos ámbitos familiares, que permita a los padres de familia comprender el discurso educativo del establecimiento:

Cada encuentro con un padre de familia es único; debo esforzarme por comprender sus dificultades y apoyarlo en la búsqueda de soluciones. Es diferente tratar con la persona que no ha tenido estudios o ha realizado estudios básicos, hasta un tercero de primaria, que hablar con una persona con estudios universitario. En lo que coinciden es la preocupación que tienen sobre determinada situación con su hijo. (R6, A4b)

A lo anterior se une que la dinámica familiar está cambiando, siendo frecuente los núcleos familiares compuestos solo con la madre, o solo con el padre, o de ausencia de ambos padres, o la ausencia de padres por motivos laborales.

Partiendo de que la familia va más allá de ser proveedora de alimento, vestido y abrigo, fundamentándose como la base para el desarrollo social y emocional de los integrantes, facilitadora para la adquisición de habilidades y destrezas iniciales, además de una identidad personal, el no contar con un entorno protector claro incide sobre la evolución del niño:

La conformación de las familias está sufriendo muchos cambios: hay familias con padres separados, viven en conflicto, se encuentran muchas madres cabeza de familia, o hijos criados por otros familiares porque los padres, por motivos laborales, se ausentan de la región. Esto ha dificultado la comunicación con ellos, existiendo poca responsabilidad y compromiso cuando se solicita su ayuda en el área escolar de los estudiantes. (R4, A4b)

Además, se está volviendo habitual la presencia de disfunción familiar, con dificultad en la creación de los vínculos afectivos, déficit en el cubrimiento de necesidades físicas,

psicológicas y económicas, con desgaste emocional y físico en cada uno de sus integrantes; esto a su vez, genera desgaste físico y emocional en los integrantes de la familia:

El concepto de familia y de educación en el hogar ha cambiado; se encuentra estudiantes que se han criado en familias diferentes a la nuclear, el padre o la madre no se encuentran presentes; no hay un adecuado vínculo afectivo ni claridad en normas ni reglas en su hogar; se ha perdido el concepto de disciplina o de respeto; esto ha provocado que el estudiante cambie su escala de valores. (R5, A4b)

Evidentemente, hay un impacto en la parte educativa formal del estudiante, alterando la disciplina y su comportamiento en el aula escolar, con poca colaboración por parte del entorno familiar hacia las exigencias académicas, y falta de motivación e indiferencia hacia la institución educativa: “contamos con padres que buscan complacer al estudiante, con mínima exigencia y poca dedicación a su aspecto académico” (R7, A4b)

A lo anterior, se añade que, a pesar que la escuela y la familia se han considerado como los espacios primordiales para la socialización de la persona, donde la cultura y su contexto están ligados al desarrollo humano (Vygotsky, 2000), y considerados como “espacios necesarios e importantes para el desarrollo armónico de la persona” (Villarroel y Sánchez, 2002, p. 127), actualmente estos dos espacios no se pueden apartar de la realidad social de la cual hacen parte.

Es así como, los directivos docentes participantes observan que el entorno familiar, específicamente, los padres de familia, son actores de la cultura educativa de su establecimiento, con quienes establecen relaciones en lo conexo a la parte administrativa de la institución (infraestructura, dotación, gestión de talento humano, entre otros) y con el servicio educativo, en especial, lo concerniente a la convivencia y el rendimiento académico del estudiante; mas, no pueden ser ajenos a la problemática que rodea al núcleo familiar y que impacta en el aula escolar.

Entre estas problemáticas se encuentran los embarazos precoces, el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia generada por los cultivos ilícitos, la deserción de estudiantes asociados a la ganancia de dinero fácil o a la desmotivación por el estudio, entre otras situaciones que son preocupaciones frecuentes de las familias, buscando el apoyo del entorno escolar:

Con los estudiantes, el punto crítico es el consumo de sustancias psicoactivas, los embarazos a temprana edad, la deserción escolar por la ansiedad de ganar dinero fácil o porque no le encuentran sentido a estudiar. Y no solo es un problema con los estudiantes, sino también con los padres de familia que no aceptan la realidad que su hijo está viviendo, entonces, pone problema en la institución diciendo que no hace lo suficiente para apoyar a su hijo; hay una resistencia marcada a observar la dificultad que está presentando el joven o la señorita. (R1, A4b)

Frente a este escenario, los rectores participantes plantean que las familias los buscan como una forma de apoyo para examinar alternativas de solución, por lo tanto, el directivo debe estar preparado para afrontarlos y colaborar, teniendo claro la forma de constituir redes con las entidades de su entorno (comisaria de familia, ESE, personería municipal) que favorezcan la orientación y apoyo de los núcleos familiares: “como en la institución educativa no contamos con orientadores o psicólogos, lo más importante es apoyarse en las entidades del entorno que brinden la orientación que requiere la familia, en la problemática que presenten” (R6, A4b).

Lo anterior implica que, el directivo docente debe contar con habilidades para el establecimiento de convenios y redes de apoyo con su entorno, y destreza para orientar a las familias hacia aquellas entidades que pueden apoyarlos en conflictos específicos.

4.2.5. Relación con el consejo directivo

La participación de los representantes de la comunidad en el Gobierno Escolar está regulado por la Constitución Política (artículo 68), la ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, confiriéndole responsabilidades directas en la organización, desarrollo y evaluación del proyecto educativo institucional que se ejecuta en un determinado establecimiento; de manera expresa, estipulan que los estamentos de la comunidad educativa son los docentes vinculados que laboran en la institución, los padres de familia, los estudiantes y los directivos docentes.

Cada comunidad educativa debe contar con su propio gobierno escolar, lo cual fue implantado en Colombia por la Ley 115 de 1994, instaurando la obligatoriedad de su conformación, siendo las instancias: rectoría, consejo directivo y consejo académico. Subsiguientemente, mediante el Decreto 1860 de 1994, se establece precisiones con respecto a sus órganos, competencias y responsabilidades; además, se legaliza la creación de tres instancias adicionales: consejo estudiantil, consejo de padres de familia y personero estudiantil.

Siendo un mandato de ley, los rectores en sus relatos especifican que en su establecimiento educativo se hace la elección del consejo directivo acorde a la ley, eligiendo a los representantes de cada uno de los estamentos, conforme a lo establecido en el manual de convivencia.

Para determinar la importancia de las relaciones que se establece con el gobierno escolar, se toma en cuenta al consejo directivo, con el cual existe mayor cercanía de los directivos, además de tener en su conformación a representantes de padres de familia, docentes, estudiantes, egresados y sector productivo. Se agrupan sus reflexiones en una subcategoría, con la siguiente tendencia:

Tabla 17

Tendencias de la relación con el gobierno escolar

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Relación con gobierno escolar (consejo directivo)	A5	Percepción de la relación con el consejo directivo	A5a

4.2.5.1. Percepción de relación con el consejo directivo. Siendo uno de los entes de gobierno escolar de mayor importancia, se observa que, en general, los rectores presentan una relación de armonía con el consejo directivo, que permite el aval de las decisiones que se toman al interior de la institución:

En comparación de mi relación con los diferentes actores de la comunidad educativa, es mejor mi relación con la comunidad educativa y con el gobierno escolar, específicamente con el consejo directivo, porque ellos observan que lo que uno busca como rector es el bienestar de los estudiantes, el de mejorar las condiciones de la institución educativa. (R5, A5a)

En ese sentido, los rectores meditan que las razones por las cuales se presenta una relación armónica con el consejo directivo es porque se busca realizar un trabajo administrativo-financiero de manera transparente, informando del actuar del directivo docente con respecto a la inversión de recursos mediante audiencias tanto con el consejo como públicas:

Se ha permitido generar confianza en la comunidad por la forma como se invierten los recursos de la comunidad educativa: en primer lugar, cada peso que llega, es informado a la comunidad; se toma decisiones sobre su inversión con los entes de gobierno escolar; se hace rendimiento de cuentas de manera trimestral; se prioriza necesidades que de verdad

son sentidas, no por darle gusto a un docente o a un padre de familia; esto hace que la comunidad confié en ti porque eres transparente. (R1, A5a)

Aunado a lo anterior, perciben que existe apoyo por parte de esta instancia del gobierno escolar alusivo, principalmente, a la toma de decisiones relacionadas con la inversión de recursos, manejo de procesos comportamentales tanto concernientes a estudiantes como a docentes: “un puntal fuerte que tengo en la institución es el consejo directivo; con ellos, tomamos las decisiones referidas a la organización institucional, principalmente, en lo relacionado con la inversión de recursos o conflictos que se presentan en la institución” (R7, A5a).

Una de las debilidades que encuentran es que, a pesar de realizar una elección de manera democrática, con la participación de la comunidad educativa, existe falta de propuestas por parte de los integrantes, principalmente, aquello que se relaciona con las mejoras del establecimiento educativo; señalan que es habitual que estén atentos a las propuestas del rector para avalarlas:

Uno como rector ya lleva las propuestas definidas, preparadas, siendo los integrantes del consejo quienes las aprueban; la participación de ellos con propuestas para mejorar el servicio educativo, o cambiar algunas situaciones de la institución, son muy escasas, casi no se presentan, siempre van a la voz del rector. (R5, A5a)

Además, analizan que la mayoría de toma de decisiones que se realiza gira en torno a actividades relacionadas con la parte administrativo-financiera, principalmente, con los recursos que son consignados por el Estado por concepto de gratuidad, proyectos productivos o proyectos especiales, más que de toma de decisiones, análisis o propuestas encaminadas al mejoramiento del aspecto pedagógico institucional:

Con el consejo directivo se organiza un plan de trabajo anual, y nos reunimos para organizar lo de presupuesto, inversión de recursos, mejoramiento, discutir sobre la organización de proyectos, principalmente productivos. Esta instancia es para toma de decisiones administrativas, más que pedagógicas. (R6, A5a)

Esto no es ajeno a investigaciones realizadas, que han establecido que, a pesar de la búsqueda y activación de la participación de los integrantes de la comunidad educativa en la toma de decisiones institucionales, de una manera mancomunada, al mismo tiempo que enseñar a los estudiantes desde sus primeros años escolares a ser un ser político, ha terminado en un fracaso pedagógico (Cubides, 2001). Siguiendo con el autor, en los establecimientos investigados, se cita a reunión a los estamentos del gobierno escolar, pero solo se toma en cuenta el estar presente mas no la participación:

Cuando se trata de discutir dentro de los grupos de padres y estudiantes los manuales de convivencia o las decisiones que afectan a la comunidad en general, no se aclaran los propósitos, la metodología es rutinaria o incoherente y, más grave aún, no se conoce después el resultado del procedimiento ni se divulgan las razones por las cuales se aceptó o no determinada recomendación. (Cubides, 2001, p. 18)

Continuando con Cubides (2001), el consejo directivo está condicionado a las iniciativas y toma de decisiones del directivo docente y de los docentes, sin una participación efectiva de los representantes estudiantiles y de los padres de familia:

Las rutinas administrativas, los temas abordados, la apropiación de la palabra por parte de quienes poseen la autoridad del conocimiento y la experiencia y la falta de propuestas y argumentos propios, terminan por minar la participación de dichos actores, quienes finalmente se limitan a opinar sobre asuntos prácticamente ya definidos. (p. 17)

Cabe precisar que, esta situación no es negada por los rectores, por tanto, es importante fomentar la participación estudiantil y de padres de familia, no como un requisito, sino como un medio de enseñar de manera pedagógica la importancia de la política, entendida como “el conjunto de actividades que se asocian con la toma de decisiones en grupo, u otras formas de relaciones de poder entre individuos, como la distribución de recursos o el estatus” (RAE, 2013).

Los rectores participantes aprecian que el acoger a la comunidad educativa al interior de la institución educativa es un factor que favorece el sentido de pertenencia e identidad con el establecimiento, por lo que es importante valorar y favorecer su participación en la toma de decisiones, pero no exclusivamente en lo concerniente a los recursos financieros, sino también en los proyectos pedagógicos, que redundan en un mayor compromiso y responsabilidad frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, la institución debe estar atenta al desarrollo en el sector en el cual está inmersa, debido a la influencia mutua que se dan entre los dos, en lo relacionado con su contexto económico, social y cultural, para implementar un proyecto educativo acorde a las fortalezas y necesidades que este presenta.

4.2.6. Relación con entidades externas

En los relatos, los rectores estiman que las entidades con las que más interactúan son: la Secretaría de Educación de Nariño, la Alcaldía Municipal y entidades del entorno (sector salud, iglesia).

Tabla 18*Tendencias en la relación con entidades externas*

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Relación con entidades externas	A6	Relación con la Secretaría de Educación de Nariño	A6a
		Relación con la Alcaldía Municipal	A6b
		Relación con entidades del entorno	A6c

4.2.6.1. Relación con la Secretaría de Educación de Nariño. Según la Ley 715 de 2021, las entidades territoriales certificadas, a través de las secretarías de educación, tienen la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción, garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia. Sus funciones están encaminadas, acorde al artículo 153, Ley 115 de 1994, a planificar, organizar, coordinar, distribuir recursos (humanos, técnicos, administrativos y financieros) y ejercer el control necesario para garantizar eficiencia, efectividad y transparencia en el servicio ofrecido, siendo su fin último, mejorar la oferta a los estudiantes, siendo su meta el logro de la atención al 100 % de la población en edad escolar.

Así mismo, asumen bajo su mandato el organizar y distribuir la planta de personal docente, directivo docente y administrativa, teniendo en cuenta las necesidades del servicio, a la vez, el fortalecimiento de las instituciones educativas como prestadoras del servicio educativo que implica asistencia técnica y asesoría permanente, capacitación pertinente y asignación de los recursos necesarios para garantizar el funcionamiento de los establecimientos de su jurisdicción, independiente del tamaño de la infraestructura y de la matrícula que atiendan, llevando a la

práctica las políticas y lineamientos establecidos tanto por el Gobierno Nacional como por los gobiernos locales, de acuerdo con la realidad regional.

Ante estas responsabilidades que tiene las secretarías de educación y las vivencias que cotidianamente tienen los rectores, relatan que, en la relación que establecen con esta entidad, lo más frecuente es:

- Proceso de inducción y formación.
- Formación del personal de la Secretaría de Educación.
- Énfasis en el seguimiento financiero antes que pedagógico.
- Solicitud de informes por parte de la Secretaría de Educación.
- Nombramiento de personal docente y/o administrativo.
- Seguimiento a docentes por dificultad en su desempeño.

Como se trató anteriormente, en lo referente a la formación del directivo, la inducción y formación que realiza la SED Nariño, piensan los rectores, que es débil y no cuenta con procesos definidos. Cuando se realiza la selección y elección de un rector para una determinada institución, no se realiza una adecuada inducción, llegando al cargo con los saberes que tiene el directivo de nuevo ingreso, pero sin una orientación por parte de la entidad: “es muy preocupante la falta de capacitación e inducción cuando se ingresa por primera vez al cargo, la SED Nariño no realiza ningún proceso en este sentido” (R7, A6a).

Con respecto a la formación, no hay un programa orientado hacia los rectores de manera permanente y continuada; generalmente, los estudios que realiza el directivo son por cuenta propia y por necesidad para ascender en el escalafón salarial. El apoyo en formación pedagógica es mínimo, existiendo mayor énfasis en la capacitación en temas afines con la normatividad de

los establecimientos educativos, principalmente, en lo relacionado con la inversión de recursos, la formulación de informes contables y el diligenciamiento de informes en plataformas digitales:

La Sed Nariño no cuenta con programas de capacitación para los rectores, ni antes ni después de estar en el cargo. Cuando uno ingresa es por concurso docente, no por un proceso de formación encaminado a ser directivo docente, nos formamos en la práctica. Pedagógicamente, no siento que haya apoyo, ya es lo que uno estudia por cuenta propia; hay mayor apoyo en lo relacionado con los procesos de contratación, la inversión de recursos y el desarrollo de plataformas educativas (SIMAT, SIMPADE, SIUDE, SECOP, etc.). En pocas palabras, es más una formación administrativa que pedagógica. (R6, A6a)

Ante lo anterior, los rectores discurren que para lo conexo con la orientación y capacitación que se requiere en la formación del personal de los establecimientos educativos, la entidad no cuenta con personal con la preparación necesaria para tratar temas puntuales como son: pedagogía, inclusión, evaluación, didáctica, entre otros:

Hay personal de la SED Nariño que está revisando la programación y planeación pedagógica de las instituciones educativas, que no tienen ningún tipo de formación en el campo; allí se puede observar que desde la entidad territorial no hay un seguimiento serio, de calidad, que permita el mejoramiento de los establecimientos educativos, una retroalimentación efectiva, para la construcción de mejores procesos pedagógicos. (R2, A6a)

Además, el profesional que es encargado de orientar estos temas, generalmente, no da abasto porque lo responsabilizan de dos o tres municipios, con las instituciones y sedes que albergue cada uno de ellos:

Desde la Secretaría de Educación de Nariño se envía personal para apoyarnos, pero el problema es que el personal de la SED tampoco es que esté muy capacitado, por lo que el apoyo que nos dan es mínimo. Por ejemplo, para el programa de inclusión, se insiste en que nos ayuden con el docente de apoyo, y aquí viene otro problema, porque nombran un funcionario para atender 2 y 3 municipios, por lo que la dedicación a los procesos propios del aula por parte del docente de apoyo es mínima. (R1, A6a)

A esto se une, según los directivos, la no continuidad en las capacitaciones que se realizan, además de no existir un seguimiento a los establecimientos educativos:

No hay un vínculo de cercanía en cuanto a la formación de mis docentes o mis administrativos porque observo que no existe la capacidad suficiente en los funcionarios de la SED para hacer un seguimiento o un acompañamiento efectivo a lo que requiere la Institución. Entonces, la relación se basa más en el cumplimiento de requerimientos, más que un seguimiento puntual a los procesos pedagógicos que desarrollamos al interior de la institución. (R4, A6a)

Lo más representativo que encuentran es que la SED Nariño se limita a pedir documentos referidos a PEI, planes de estudio, manual de convivencia, manual de contratación, estado de contratación, proyectos transversales, matrícula, etc., pero no se realiza una retroalimentación al respecto:

Fuera de pedir documentos que aparentemente nadie revisa, no pasa otra situación con los establecimientos educativos en lo relacionado con la prestación del servicio educativo y sus resultados; la formación del personal de la Secretaría de Educación de Nariño tampoco les da para poder hacer seguimiento, evaluación y control de los procesos al interior del aula escolar. (R7, A6a)

Por lo anterior, analizan que no existe un certero control externo desde la entidad, que permita evaluar cómo va su desempeño y qué posibilidades de mejoramiento se podrían implementar, estableciendo pautas o metas a alcanzar. Se solicita la autoevaluación, los planes de mejoramiento por cada una de las gestiones, planes de estudio o resultados de pruebas externas, pero no hay una información hacia la institución educativa que los fortalezca o los evalúe, propendiendo por su avance; se limita a la entrega de documentos, más no hay una feedback al respecto:

Una de las situaciones preocupantes que yo observo es que las instituciones educativas no tienen un control externo, de una entidad que supervise su funcionamiento, para hacerles un seguimiento y evaluación de su quehacer diario. Un ejemplo de ellos es lo que sucede con las pruebas saber 11: salen los resultados, se ve cómo están los estudiantes según esta prueba externa, pero no pasa nada, todo queda allí, y esperar a que llegue el próximo año y se vuelva a repetir la historia. (R3, A6a)

Reconocen que las instituciones educativas que tiene a su cargo la SED Nariño son bastantes, debido que están bajo su jurisdicción 61 municipios no certificados, caracterizándose por la dispersión y el aislamiento geográfico, contando con 263 instituciones educativas con sus respectivas sedes, con un total de 1.976 establecimientos educativos (Secretaría de Educación de Nariño, 2022).

Es muy difícil que se realice el seguimiento a 263 instituciones educativas y sus sedes educativas, en 61 municipios, así que las instituciones, desde el punto de vista pedagógico, funcionan como pueden o según la visión del rector, pero sin contar una visión externa que valore sus avances o defina sus deficiencias para levantar un plan de mejoramiento claro, preciso y real. (R2, A6a)

A lo anterior se suma, según los rectores, que el mayor énfasis que hace la SED Nariño está relacionado con el aspecto administrativo-financiero antes que pedagógico, realizando una revisión minuciosa de los recursos que son entregados desde el Estado, a los cuales, sí se les realiza seguimiento de manera constante, apoyándose para ello, tanto en su propio personal, como en el personal de la Gobernación de Nariño y de la Contraloría.

Se insiste en la entrega de reportes de cuenta, en el que se puede presentar situaciones de tipo civil o penal hacia los rectores, ya sea por la no entrega oportuna, por omisiones que se hagan a lo solicitado o por hallazgos que se realicen sobre los informes presentados:

Con la SED Nariño, me preocupa que el seguimiento se hace a los tres pesos que nos entregan a cada institución, a los que les realizan un control estricto. Pero el seguimiento y el control que se establece en la Ley 715, se ha perdido, antes existía los supervisores y los directores de núcleo que buscaban a su manera realizar seguimiento a lo pedagógico; posteriormente, se crea la oficina de Inspección y Vigilancia también con personal saturado de trabajo, con ausencia de una verdadera orientación a los rectores ni a las instituciones educativas. (R2, A6a)

Además, manifiestan que las exigencias de la SED Nariño se limita a solicitar a las instituciones educativas lo que le pide el MEN o entidades adjuntas (Contraloría, Procuraduría, Contaduría, etc.) para el cumplimiento de una normatividad en cada uno de los campos en que funciona el establecimiento (directiva, administrativa-financiera, pedagógica y comunitaria), que es la entrega de documentos donde se especifique cómo funciona la institución, pero no se corrobora si lo que está escrito es lo que sucede en la práctica cotidiana, ni si es lo más adecuado para las condiciones de la población o de las características de la región, no realizando una evaluación o retroalimentación sobre la pertinencia de su proyecto educativo:

La función de la oficina de calidad educativa, desde mi visión, se ha dedicado a que los rectores cumplamos con las normas que están en el marco legal educativo, que muchas veces se reduce a la entrega de documentos como el PEI, los planes de estudio, el POA, los manuales de convivencia... Pero sin un seguimiento ni una evaluación a cómo están operando en la práctica lo que se encuentra escrito en el papel. Mientras se entreguen los documentos, no hay problema, y si no se entregan, entonces inician las amenazas de enviar al rector a control interno, más no hay un seguimiento a estos procesos, siendo lo más preocupante lo relacionado con la parte pedagógica. (R6, A6a)

Aunado a la ausencia de un control, evaluación, seguimiento y retroalimentación a la prestación del servicio educativo que ofrece la institución educativa, se encuentra la lentitud en los procesos administrativos para el nombramiento de personal docente o de apoyo faltante, ya sea por traslado, renuncia, fallecimiento o incremento de cobertura que amerita el nombramiento de funcionarios, lo que repercute negativamente en el aula escolar y en la labor del establecimiento:

Cuando un docente se traslada o sale del servicio, es toda una tragedia para que le nombren el remplazo, igual sucede con los administrativos; no hay una respuesta inmediata por parte de la entidad, en el caso específico, de la SED Nariño, quien se puede estar demorando meses en nombrar un docente o un administrativo, si es que lo nombran. (R2, A6a)

Esto ocasiona que haya desgaste en el rector, quien debe oficiar de manera constante ante la SED Nariño la solicitud del nombramiento del personal, al mismo tiempo que pedir audiencia para dar a conocer porqué es necesaria el nombramiento del docente o del administrativo, lo que implica una dedicación de tiempo que le reduce su presencia en otras actividades:

Con la Secretaría de Educación es muy difícil la gestión que uno hace como rectora para la asignación de personal. Cuando queda la vacancia de un cargo de docente, por traslado, renuncia o muerte, para que llegue al que asignan es muy difícil; se pueden estar demorando dos, tres meses sino es que más. Este proceso es muy desgastante. Implica que uno constantemente vaya a la Secretaría, que llame, que envíe oficios, que busque el apoyo del sindicato para que se subsane una necesidad que es un deber de otra entidad. Cuando nos falta un docente o un administrativo, no tendríamos que estar rogando que los nombren, sino que por ley directamente la SED Nariño cumplirlo, porque así está estipulado en la ley. (R5, A6a)

A lo anterior, según los rectores, se une la dificultad en lo concerniente al seguimiento del desempeño del docente o administrativo por quejas presentadas, en lo tocante a la convivencia o por su desempeño laboral, con escaso apoyo por parte de la SED Nariño.

Observan que, desde las instituciones, por queja de padres y estudiantes relacionada con el desempeño de un docente o de un administrativo, se aplica lo relacionado con el manual de convivencia, pero si no se logra llegar a compromisos con el funcionario o continua la situación de conflicto, se eleva la situación a la SED Nariño para cumplir con lo establecido en la Ley 734 de 2002, Código Disciplinario Único.

Pero para la Secretaria de Educación, atender quejas implica dedicación de tiempo y las posibles alternativas para subsanar el conflicto son demoradas, debido a la aplicación del debido proceso por parte de la entidad territorial, por lo que mientras se resuelve la situación, se debe continuar conviviendo con el docente o el administrativo, en ocasiones con presencia de malestar dentro de la comunidad educativa; en otras ocasiones, por la cantidad de establecimientos que

supervisa la SED Nariño, la respuesta frente a una solicitud de ayuda, en este sentido, no tiene una respuesta pronta:

Las quejas que los padres o comunidad interpone por el desempeño de los docentes, llegan hasta la Secretaría de Educación, donde les inician, si uno de está de suerte, procesos disciplinarios; y allí empiezan las reuniones con los supervisores, con la comunidad, informes para la SED Nariño sobre el desempeño del docente, sin una solución pronta, por lo que los padres terminan perdiendo credibilidad en el rector. Digo que, si uno está de suerte, porque en muchas ocasiones estas quejas no les hacen un seguimiento, continuando el problema con la comunidad y el docente. (R3, A6a)

Es más efectivo cuando se presenta una queja por parte de la comunidad educativa en lo relacionado con el manejo de recursos financieros, a la cual la SED Nariño da una respuesta pronta; por tanto, los rectores analizan que se hace un mayor control ante las quejas relacionados con la parte administrativa-financiera que frente a dificultades relacionadas con el área pedagógica y de convivencia:

Cuando se interpone una queja por el rendimiento bajo de un docente, o por problemas con la comunidad o de ineficiencia, no hay un apoyo real por parte de la secretaria; o se hace caso omiso o se traslada al docente y pare de contar. Solo existen sanciones debido a problemas de manejo de recursos financieros, pero no por ineficiencia en sus labores como rector o docente al interior del aula escolar. (R4, A6a)

Frente a las anteriores dificultades expuestas por los rectores participantes, reflexionan que se debe buscar alternativas que permitan un mayor apoyo por parte de la Secretaria de Educación, transformándose no solo en un ente de control, sino también de acompañamiento y asesoría a las instituciones educativas, con un mayor énfasis en el aspecto pedagógico, didáctico

y evaluativo, pero no desde el documento, sino directamente en la práctica cotidiana educativa, en el aula escolar, brindando una retroalimentación constante de lo que se hace en el establecimiento, resaltando sus fortalezas y las posibilidades de mejoramiento que posee; para ello, es necesario que la entidad cuente con personal capacitado y actualizado principalmente en lo pedagógico, que beneficie un intercambio de saberes a este nivel entre la institución y la secretaría.

Además, a nivel administrativo, se requiere una mayor organización en lo pertinente a traslados y asignación de funcionarios a las instituciones educativas, tornando este proceso más ágil y dinámico, para evitar alterar la adecuada marcha de los establecimientos escolares.

4.2.6.2. Relación con la Alcaldía Municipal. Las instituciones educativas que dirigen los rectores pertenecen a municipios no certificados, según la Ley 715 de 2001, Artículo 8, numerales 1 y 3, estando a cargo de las alcaldías municipales, el mantenimiento y mejoramiento de las instituciones educativas, participando con recursos transferidos por el Estado por calidad educativa (recursos de gratuidad educativa [SGP]), proyectos ante entidades públicas o privadas o con recursos propios, principalmente en lo relacionado con el mejoramiento de infraestructura, calidad y dotación.

El apoyo que buscan los rectores está encaminada en este sentido, a la solicitud de apoyo financiero para subsanar dificultades que se presentan en sus establecimientos, principalmente en inversión para el mejoramiento de infraestructura, dotación de restaurantes, dotación de material didáctico y de equipos, transporte escolar y kit escolar para los estudiantes; en algunos casos, la colaboración con la formación docente y la ayuda en programas de capacitación de los estudiantes en pruebas Saber 11; adicional, se observa que la relación se establece por

necesidades de inversión más que de búsqueda de alternativas para el fortalecimiento pedagógico y la optimización de la prestación del servicio educativo, donde no se cuenta con espacios para realizar conversatorios sobre esta temática:

En cuanto a mi relación con la alcaldía, ha sido básicamente de solicitar ayuda en la parte de mejoramiento de la infraestructura educativa o de dotación, más no hay una intervención de la alcaldía municipal en cuanto a plantear foros o encuentros municipales para hablar sobre educación y cómo podemos mejorar; es más una relación de necesidad de recursos financieros. (R3, A6b)

Por lo anterior, los rectores opinan que se deben buscar mecanismos que permitan un mayor acercamiento entre las alcaldías y las instituciones educativas, más allá de la financiación, abarcando espacios para entablar diálogos entre el ente educativo y la administración municipal con respecto al mejoramiento de la prestación del servicio educativo, acorde a las necesidades del territorio.

Además, expresan los rectores, el municipio puede convertirse en una zona de encuentro entre las sedes que conforman el sector educativo, siendo factible el desarrollo de redes de apoyo, que involucre la administración, el establecimiento escolar y la intervención de entidades públicas y privadas en favor de la educación, generando oportunidades para fundamentar una educación para la ciudadanía, mejorando la participación de la comunidad alrededor de los establecimientos educativos, que abra el camino hacia el futuro de una generación que practica su ciudadanía de manera competente cívicamente y comprometida con la responsabilidad colectiva que supone la educación, redundando en el mejoramiento del municipio.

4.2.6.3. Relación con entidades del entorno. Con respecto a las entidades que se relacionan de alguna manera con la institución educativa, los directivos observan que se fundamentan en necesidades que presenta el establecimiento o la entidad; así, por ejemplo, cuando la ESE requiere cumplir con su plan con respecto a atención a la población infantil, adolescente o medio familiar, se solicita apoyo en la institución para hacerlo a través de ella y con su comunidad educativa; al igual, cuando la parte educativa requiere la intervención de profesionales en salud para el cuidado de su población, como lo concerniente a medicina, odontología, psicología; de forma similar sucede con la iglesia:

Mi relación con las entidades que se acercan a la institución como el hospital, o la parroquia o el sector productivos, son amables, solidarias y de ayuda mutua; siempre buscamos tener buenas relaciones con los demás, y eso ha hecho que la institución y la rectoría se conviertan en sitios donde acude la comunidad en búsqueda de ayuda. (R3, A6c).

En general, las relaciones que buscan establecer los rectores con las entidades se cimentan en la amabilidad y la colaboración, convirtiéndose en la parte visible de la institución, con quien acuden para brindar o solicitar ayuda.

4.2.7. Sentimiento del rector hacia su cargo

En el planteamiento inicial de la propuesta no se había tenido en cuenta la relación que establece el rector consigo mismo, los sentimientos y pensamientos que despiertan su cargo en su propia vivencia, pero al analizar los relatos, es persistente la mención de lo que pasa con ellos relacionados con sus funciones. Por lo anterior, se abre esta categoría enunciada en la Tabla 19.

Tabla 19

Tendencias del sentimiento del rector hacia su cargo

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Sentimientos del rector hacia su cargo (relación consigo mismo)	A7	Debilidad en lo pedagógico	A7a
		Falta de capacitación orientada al cargo de directivo docente	A7b
		Desgaste emocional del directivo docente	A7c
		Frente al cumplimiento de sus funciones	A7d
		Escasez de recursos financieros	A7e
		Satisfacción en el desempeño de su cargo	A7f

4.2.7.1. Debilidad en lo pedagógico. Al respecto se encuentra que, una de las expectativas que tenían los rectores al ingresar al cargo era la posibilidad de tener mayor libertad para el fortalecimiento de lo pedagógico y lo didáctico en el aula escolar, buscando la optimización de la prestación del servicio educativo a través de un trabajo mancomunado entre dirección y docentes, que lleven hacia una planeación, ejecución, seguimiento y evaluación del quehacer con los estudiantes, pero encuentran una barrera al determinar que en la práctica, sus funciones son más de tipo administrativo:

Cuando ingresé a la rectoría, era mi deseo poder hacer pedagogía desde este cargo, es decir, abrir camino en el aula escolar en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de realizar investigación, de fortalecer los procesos cognitivos en los estudiantes en alianza con los docentes; y fue decepcionante cuando el cargo tenía como mayor exigencia lo administrativo, lo financiero; las condiciones del sistema educativo y del mismo gobierno es que uno no sea directivo-docente, sino en sí un gerente que maneja

una empresa llamada establecimiento educativo, que tienen unos clientes que se llaman estudiantes y un mercado en que debemos movernos denominado servicio educativo. (R7, A7a)

Una de las mayores preocupaciones de los rectores que se observa dentro de sus relatos es la falta de formación y actualización en lo relacionado con la parte de trabajo en aula, principalmente, en lo referente a lo pedagógico; las capacitaciones que reciben están ligadas al aspecto administrativo-financiero del establecimiento, encaminándose sus funciones más hacia este que hacia la prestación en sí del servicio educativo:

Al rector ya no le queda tiempo para ingresar al aula escolar y ver cómo va ese proceso pedagógico; ni hay tiempo para actualizarse, formarse como pedagogo, porque sus capacitaciones están orientadas hacia la parte legal, el manejo de los programas que manda el Estado (más familia, inclusión, normatividad contractual...). En definitiva, somos administradores, no pedagogos. (R6, A7a)

A esto se une que, la acumulación de funciones que debe cumplir día a día interfiere en la posible dedicación que el directivo podría dar en la organización de lo que se imparte en el aula escolar, en la supervisión de la labor docente, en el trabajo con estudiantes y padres de familia:

Los rectores tenemos demasiadas funciones, principalmente en lo administrativo-financiero, que hace que haya alejamiento del centro de la institución, que es el aula escolar, los docentes, los estudiantes. Observo que las funciones que actualmente cumplimos los rectores están encaminada al mejoramiento de infraestructura, a la entrega de materiales, de equipos, a buscar la dotación de las sedes, o sea, a un papel totalmente administrativo, más no pedagógico. (R1, A7a)

En sí, en las respuestas de los rectores se evidencia una sensación de que su trabajo se encuentra diseminado en múltiples tareas por las funciones que deben cumplir con las entidades que tienen injerencia sobre el establecimiento, además del cotidiano institucional, donde debe responsabilizarse de lo conexo con los padres de familia, conflictos con estudiantes, atención a actores sociales, desarrollo de programas institucionales (PAE, transporte, inclusión, etc.), mantenimiento y dotación institucional: “nosotros como rectores estamos muy dispersos, apagando incendios por todas partes, ocupándonos de mil cosas a la vez, que impide el hacer un seguimiento a la práctica pedagógica” (R4, A7a).

4.2.7.2. Falta de capacitación orientada al cargo de directivo docente. En los diferentes relatos se encuentra que los rectores establecen que cuando ingresaron al cargo de directivo docente no contaban con formación en lo relacionado con las funciones que debían desempeñar, lo que implicó que tuvieran que dedicarse a estudiar, leer sobre temas específicos o buscar asesoría en otros compañeros con más experiencia:

Una de las cosas que se debe comprender de la situación del rector es que casi todos ingresamos al cargo sin haber tenido una capacitación y formación clara en lo relacionado con la administración, dirección y liderazgo de una institución educativa. (R1, A7b)

Es más, determinan que inicialmente el cargo se torna en una fuente de ansiedad, de estrés, debido al desconocimiento y las posibilidades de error que se puedan cometer, además de generar sentimientos de soledad, más si se pertenece al Estatuto del 1278, profesional no licenciado, que no cuenta con la experiencia de ser docente de aula antes de ser rector.

Esto no implica que los rectores licenciados, generalmente vinculados por el Decreto 2277, no presenten dificultades, por el contrario, opinan que, el ser licenciados no les da las

herramientas necesarias para asumir el cargo de rector sin déficit, porque sus funciones implican un manejo más amplio que los saberes que se dan en las licenciaturas:

Nuestra preparación como licenciados se queda corta frente a las exigencias que se dan desde este cargo; en pocas palabras, nos exige conocimientos de derecho laboral, economía, contabilidad, administración, psicología, sociología...bueno, un sinnúmero de saberes en los que a veces nos quedamos cortos. (R3, A7b)

Plantean que es necesario que, al ser seleccionado para el cargo de directivo docente, rector, se debe contar con unos conocimientos básicos, como es lo relacionado con administración educativa, administración de personal, trabajo en equipo, pedagogía, didáctica, evaluación, procesos contractuales, manejo de recursos públicos, entre otras temáticas:

Yo no sé cómo hacen aquellos rectores que llegan sin un conocimiento en el manejo administrativo o financiero, en el manejo de personal o pedagógico y sin una asesoría, solo en el cargo, afrontando dificultades día a día, tratando de apagar incendios sin el conocimiento ni la experiencia necesaria. (R2, A7b)

Pero, cuando el rector busca formarse más allá de su pregrado o su especialización, la inversión en sus estudios de posgrado debe ser asumido por el funcionario, tanto en el aspecto financiero como en el tiempo, lo cual obstaculiza la cualificación del directivo:

Es necesaria la formación y capacitación del directivo docente. El acceder a maestrías o a doctorados, en ocasiones se convierten en una gran dificultad por dos factores: el primero, recursos económicos, la inversión en este aspecto es onerosa, dificultando que el directivo docente asuma este tipo de costos; y el otro factor es tiempo, ya que por las múltiples funciones y el poco apoyo que se tiene en los establecimientos (muchos rectores se desempeñan solos, sin coordinadores, falta de personal administrativo, falta de

docentes) es difícil el dedicar el tiempo suficiente para lograr procesos formativos de calidad. (R4, A7b)

4.2.7.3. Desgaste emocional del directivo docente. Es continuo encontrar dentro de los relatos de los rectores, la sensación de cansancio emocional, expresiones de angustia y de estrés, que en ocasiones genera el cumplimiento de sus funciones, provocando sentimientos de soledad:

El rector está pendiente de todos: docentes, administrativos, padres de familia, estudiantes; pero, para el rector no hay nadie; excepto cuando se comete un error, entonces allí si están todos presentes, para caerle; a ratos me siento solo, cuando se presentan esos problemas a los que no les hallo solución, que lo único que se ve es el problema y no cuento con una entidad que me apoye. (R7, A7c)

Es preciso recordar que, la normatividad que rodea al rector implica la posibilidad de sanciones, no solo de tipo civil sino también penal, lo que origina en el directivo sensaciones de temor frente a la posibilidad de equivocarse, ya sea por desconocimiento de alguna norma o por descuido en la ejecución de su labor:

Esto no implica que uno no maneje temores, cada día es un reto, se debe ser muy cuidadoso, muy prevenido, porque en cualquier momento podemos estar en la cuerda floja; a veces se pueden cometer errores sin proponérselo, por desconocimiento o por algún descuido. (R2, A7c)

Y siendo la cabeza visible de la institución educativa, ante conflictos que se presentan con algún miembro de la comunidad educativa o representantes de entidades, debe mantener un alto grado de autocontrol para evitar caer en relaciones tensas que provoquen mayor nivel de molestia entre las partes: “Siempre he buscado la solución de problemas de la manera más

óptima, siendo muy culta y respetuosa con las personas, a veces es duro tener tanto control de las situaciones, pero se debe hacer” (R5, A7c).

En esa misma línea, opinan que el trato con los integrantes de la comunidad educativa se debe realizar de manera cuidadosa, evitando que haya mayores roces o malentendidos que provoquen el incremento de la problemática:

Otro de los retos son nuestros propios temores: si se le exige al docente, es acoso laboral; el padre de familia que ya no sabe cómo orientar a su hijo o hija pero si exige que lo haga el establecimiento educativo; de los sectores que permanentemente bombardean con exigencias relacionadas con informes, nuevas funciones, nuevas tareas hacia los directivos docentes y hacia la institución educativa; y esto genera mucho estrés, mucha ansiedad, temor de cometer errores, de estar al pie de una demanda, de una denuncia, de un proceso disciplinario. (R3, A7c)

Por consiguiente, lo usual que se realiza, es ajustar su comportamiento y sus decisiones a la norma, sorteando con ello, las posibles causales de demandas o de denuncias por parte de su comunidad:

En el cargo de rector uno anda muy prevenido, buscando siempre el apoyo de la ley, porque por todo lado lo quieren denunciar o mandar requerimientos; es una presión constante para cumplir con lo que se solicita desde las entidades estatales; de ser muy cuidado de cómo se habla con los estudiantes y con los padres de familia; de qué se exige y como se exige a los docentes y administrativos; porque no falta la persona que ante cualquier situación esté pendiente de demandar, entutelar, denunciar al rector. (R2, A7c)

4.2.7.4. El rector frente al cumplimiento de múltiples funciones. Al examinar las funciones que debe desempeñar desde su cargo de rector, se observa que tienden a ser diversas, las cuales están enfocadas en diferentes campos que cubre el funcionamiento de la institución educativa, ocasionando que el directivo deba realizar varias tareas a la vez para poder subsanar las dificultades o necesidades que se presentan:

Pienso que las funciones que están asignadas al rector son muy diversas: fuera de la atención que debemos colocarle a las tareas administrativas y directivas, a la atención en el aula escolar, nos toca hacer el seguimiento a los docentes que no cumplen con sus funciones, con los problemas que esto acarrea con el profesor, con la familia del profesor y con el entorno social. Nos terminamos convirtiendo en apaga incendios, saltando de una responsabilidad a otra, de una función a otra, de un problema a otro. (R5, A7d)

Aunado a lo anterior, hay funciones que van más allá de la jornada laboral, el directivo debe estar atento a cualquier tipo de dificultad que se pueda presentar en el establecimiento, independientemente de la hora o el día, ya que todo lo concerniente al establecimiento está bajo su responsabilidad:

Uno como directivo docente no tiene descanso; su cabeza siempre está dando vueltas que se debe hacer esto, que falta lo otro, que se puede mejorar, que hay que quitar. Es como si el cerebro fuera un torbellino; en ocasiones se vuelve bastante desgastante. (R6, A7d)

Es evidente que, el rector busca ser responsable y comprometido con su función de directivo, buscando caminos que lleven a que la institución progrese, subsane sus necesidades y se pueda llevar a feliz término los proyectos que se están gestionando:

Yo veo que mis compañeros, al igual que yo, sufrimos cuando algo no sale bien o no se puede hacer en el establecimiento; que andamos buscando alternativas que permitan

solucionar los problemas; que como sea ponemos a marchar los procesos, en ocasiones quitándoles tiempo a nuestras familias, poniendo plata de nuestros bolsillos, sacrificando nuestro tiempo libre. (R7, A7d)

4.2.7.5. Escasez de recursos financieros. Los rectores comentan que una de las mayores angustias que se presentan día a día es la escasez de recursos financieros para la inversión en el mejoramiento y mantenimiento de la institución educativa y sus sedes, relacionadas con todos los ámbitos: infraestructura, dotación, formación y capacitación.

En los planes de mejoramiento se realiza un reconocimiento de las necesidades que tiene el establecimiento, pero al llegar al ítem de recursos financieros a asignar, se encuentra que no se cuenta con ellos. Los ingresos que reciben están supeditados a lo reglamentado por el SGP, que deben ser distribuidos en todos los rubros de su presupuesto, para que alcancen a subsanar ciertas necesidades durante el año lectivo.

A esto se unen recursos que provienen de proyectos especiales que ha gestionado el rector con las diferentes entidades: Ministerio de Educación, Gobernación, Alcaldía, empresa privada:

A veces uno se siente con manos atadas porque sabemos cuáles son nuestras necesidades, pero no tenemos los recursos para subsanarlas; lo peor es que a pesar que uno alarga y alarga el presupuesto, la plata no alcanza frente a tantas necesidades, ya que no solo es lo de la institución educativa sino también sus sedes rurales. (R1, A7e)

4.2.7.6. Satisfacción en el desempeño de su cargo. Pese a las múltiples funciones que debe desempeñar, al constante desasosiego que tiene por el desconocimiento que a veces se

presenta ante nuevas exigencias, a las amenazas de tipo legal y penal que de manera frecuente es recordado por las entidades estatales que rigen al establecimiento educativo, a los conflictos que cotidianamente se presentan tanto con docentes como con estudiantes, padres de familia y comunidad en general, los rectores manifiestan sentir satisfacción en el desempeño de su cargo: “Es un cargo de mucha, mucha responsabilidad, pero sinceramente, me fascina y me apasiona porque a través de ser rectora sé que he podido tocar la vida de muchas personas y de mejorar algunas de ellas” (R3, A7f).

También, aparte del desempeño cotidiano que se debe desarrollar, se une la motivación que presenta el rector por el conocimiento que debe adquirir día a día para poder llevar a la práctica lo que le solicitan, que no se limita a un solo campo, sino que debe moverse en diferentes ámbitos del saber, como es el derecho, la psicología, la economía, la contabilidad, la administración educativa, la pedagogía, etc.:

Ser rector es un gran reto, se requiere que se maneje diferentes campos, diferentes conocimientos; esto es lo que hace que ser directivo docente, para mí, sea un gran aliciente y un gran gusto. Es un hito en mi vida muy importante y estoy agradecida en la vida por esta hermosa oportunidad que me ha concedido al poder ser rectora. (R5, A7f)

En sí, se observa la rectoría como un reto que debe ser enfrentado día a día, con dinamismo, un alto grado de motivación, con una mente abierta, con gusto por el trabajo con la comunidad, que le posibilite encontrar alternativas de solución ante los conflictos:

Para mí, la rectoría es como un apostolado, igual que la docencia, aquí uno tiene que sentir el gusto por lo que hace desde adentro, desde el corazón, y no importa en qué institución uno se encuentre, siempre va a luchar por sacarla adelante, por ofrecer lo

mejor a los estudiantes, a los docentes, a la comunidad educativa; es buscar cumplir siempre con las tareas, en lo posible al 100% y si se puede, más que esto. (R6, A7f)

El estímulo que encuentran al desempeñar sus funciones, es obtener los resultados que se dan por la gestión que se ha realizado con la presentación de los diferentes proyectos institucionales, y que son valorados por su comunidad educativa:

La motivación que siento en este cargo como rector es que, a pesar de estar rodeado de multitud de dificultades, de escollos que cada día aparecen, siento que hay acompañamiento de mi comunidad educativa, de mis docentes, de mis padres de familia, de mis estudiantes; esto es un aliciente, un bálsamo para el alma, porque el ver el agradecimiento de ellos cuando se logran avances en la institución, es un aire de entusiasmo, de motivación, que lo impulsa a hacer más. (R2, A7f)

En esencia, las preocupaciones centrales del directivo docente, según las narraciones, están enmarcadas en la formación que reciben para ejercen su cargo, tanto en lo administrativo como pedagógico, no existiendo un lineamiento claro para su instrucción como directivo docente:

En Colombia, más allá de la normatividad sobre las funciones de los directivos docentes, no contamos con una política educativa que oriente y viabilice la carrera directiva y que, de manera sistémica, instale y fortalezca las competencias de liderazgo directivo en el sistema educativo, con el fin de potenciar y de hacer sostenible en el tiempo el aporte que los directivos hacen a la mejora de la convivencia y el aprendizaje en la escuela. (Vallejo, 2017, p. 8)

A la vez, no se cuenta con un acompañamiento para el ejercicio de sus funciones, que se convierta en la base para enfrentar los cambios institucionales (Pont, 2009), más aún cuando en

las comunidades educativas existe la opinión que es el rector quien debe garantizar de manera exclusiva la buena marcha del establecimiento educativo (Bolívar, 2000).

Es así como, el ejercicio de la dirección escolar se convierte en un reto, tanto personal como social, abarcando responsabilidades que impactan a una comunidad educativa, un componente ético que fortalezca la formación de estudiantes (De Pablos y González, 2012), y un compromiso permanente con las demandas que exigen un entorno social, lo que impacta en las expectativas y necesidades del directivo docente, enfrentándose a un cargo que requiere saberes sobre campos disímiles.

4.3. Momento 3 – observación

El momento 3 está orientado a responder a la pregunta de investigación: ¿Qué estrategias y/o acciones realizan los rectores para afrontar las situaciones generadas en el ejercicio de sus funciones.? (P2 – OE2).

Para su cumplimiento, se utilizó como técnica el grupo focal, que se caracteriza por abrir un espacio de discusión sobre un tema específico, en este caso, las estrategias y acciones que realizan los rectores para afrontar las situaciones generadas en el ejercicio de sus funciones, lo cual es vivido por cada uno de ellos y compartido con sus pares.

Martínez-Miguel (1999), lo define como un método de investigación colectiva, que se centra en la diversidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, sobre un tema específico y en un tiempo relativamente corto.

Para Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006), un grupo focal se conforma con un conjunto de personas en calidad de informantes, quienes se centran alrededor de un tema propuesto por el

investigador, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo definido.

Redmond y Curtis (2009) añaden que el objetivo de un grupo focal es crear un ambiente en donde salgan a la luz una gran variedad de perspectivas.

Para Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), la técnica de grupos focales se convierte es un espacio de opinión para establecer el sentir, pensar y vivir de las personas, en lo relacionado con un tema específico, que lleva hacia auto explicaciones, favoreciendo la obtención de datos cualitativos.

Básicamente, y siguiendo a las anteriores autoras, la técnica se fundamenta en la interacción entre los participantes, buscando explorar sus conocimientos y experiencias, a la vez, facilita la discusión activa de ellos, permitiendo comentar y opinar de manera libre.

El grupo focal se desarrolló, al igual como se expuso en el momento 2, a nivel virtual, por las razones previamente especificadas. La plataforma utilizada fue ZOOM, que permitió grabar el encuentro; para la transcripción de los diálogos de las reuniones, se utilizó la aplicación Gglot, favoreciendo la organización de los hallazgos, su codificación y análisis.

Lastimosamente, por las condiciones laborales y de conectividad de los rectores participantes, y a pesar de haber solicitado su colaboración desde el inicio de la investigación, y posteriormente, a través de medio escrito (invitación por WhatsApp) y llamada telefónica, solo fue posible realizar el grupo focal con la participación de cuatro (4) directivos, de los siete (7) que estuvieron en el segundo momento.

La metodología que se utilizó para llevar a cabo el grupo focal es el expuesto por las autoras Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), que contempla los siguientes pasos:

1. Planeación: para el desarrollo del grupo focal se realizó invitación mediante medio escrito, a través de la aplicación WhatsApp y correo electrónico, a la vez que se realizó llamada telefónica para solicitar su colaboración. Debido a que la reunión se realizó de manera virtual, se envió enlace de conexión, a través de la plataforma ZOOM. De los siete rectores participantes, se recibió respuesta positiva por parte de cuatro de ellos; los tres restantes no contestaron.

Antes de la realización del grupo focal, se estableció la hoja de ruta (anexo D), fundada ésta en los hallazgos encontrados en el análisis realizado en el momento 2, las relaciones que establecen los rectores en su práctica cotidiana; de este análisis, se desprendieron cinco preguntas, desencadenantes de la participación de los rectores con respecto al objetivo propuesto.

La investigadora asumió el papel de moderadora, recogiendo los aportes de los participantes y sus conclusiones.

2. Declaración inicial: al iniciar el grupo focal, se realizó una introducción sobre el objetivo, se dio a conocer los hallazgos encontrados en el momento 2 y se dio inicio mediante las preguntas establecidas en la hoja de ruta.

3. Interacción: se facilitó la participación de los rectores, quienes desde sus vivencias dieron a conocer sus opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre las estrategias y/o acciones que realizan.

4. Cierre: al finalizar la discusión basada en la hoja de ruta, se agradeció la participación a los directivos docentes presentes. Se solicitó su colaboración para el desarrollo del momento 4, levantamiento de una propuesta pedagógica.

Para el análisis de la información, el sistema de codificación es el mismo que se utilizó en el momento 2, el cual se presenta en la Tabla 20.

Tabla 20

Objetivo 2. Describir las estrategias y /o acciones que realizan los rectores para afrontar las situaciones generadas en el ejercicio de sus funciones

Categoría	Cód.	Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Estrategias acciones	/ B	Estrategias o acciones frente al estado y su marco legal	B1	Autocapacitación	B1a
				Estudios formales y capacitación brindadas por las entidades del Estado	B1b
				Búsqueda de apoyo entre colegas	B1c
		Estrategias o acciones frente a la relación con los docentes	B2	Comunicación con los docentes	B2a
				La necesidad de la planeación	B2b
				La importancia de la evaluación docente	B2c
		Estrategias o acciones frente a la relación con los estudiantes	B3	Apoyo al estudiante	B3a
				Diálogo con el estudiante y seguimiento de la normatividad del Manual de Convivencia	B3b
		Estrategias o acciones frente a la relación con los padres de familia	B4	Comunicación con los padres de familia	B4a
		Estrategias o acciones frente a la relación con el Gobierno Escolar	B5	Abrir espacios que permitan la toma de decisiones institucional	B5a
				Rendimiento de cuentas al gobierno escolar y comunidad educativa	B5b
		Estrategias o acciones frente a la relación con las entidades externas	B6	Interacción con la Secretaría de Educación de Nariño	B6a
		Estrategias o acciones frente a la relación con sus compañeros rectores	B7	Interacción con pares	B7a

Se debe partir de considerar que un directivo docente, al estar al frente de una institución educativa, no solo es responsable de la administración de recursos físicos, didácticos, talento humano o programas educativos, sino también de las relaciones con los diversos actores sociales. Esto implica que día a día, el directivo docente debe crear estrategias o acciones que le permitan dar solución o enfrentar las situaciones que se le presentan en la cotidianidad.

Al realizar el análisis del diálogo de los rectores al respecto, se encuentran estrategias y/o acciones para enfrentarse a la normatividad cambiante, con su comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, consejo directivo y entidades) y con sus pares.

4.3.1. Estrategias y/o acciones frente al Estado y su marco legal

A sabiendas que como servidor público, el rector debe cumplir con un marco legal que lo cubra, las estrategias más sobresalientes que instituyen son las siguientes:

Tabla 21

Estrategias o acciones frente al Estado y su marco legal

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Estrategias o acciones frente al estado y su marco legal	B1	Autocapacitación	B1a
		Estudios formales y capacitación brindadas por las entidades del estado	B1b
		Búsqueda de apoyo entre colegas	B1c

4.3.1.1. Autocapacitación. Es una de las estrategias que con mayor frecuencia utilizan los rectores. Opinan que capacitarse a sí mismo frente a la normatividad, permite centrarse en los

aspectos específicos de lo que le están solicitando, siendo una gran ayuda, la posibilidad del uso del internet:

Como rector, se debe realizar mucha lectura de normas, circulares, resoluciones, decretos, manuales, lo cual tiene novedades día con día, sobre diversos aspectos relacionados con la institución educativa, siendo responsabilidad del rector estar al día en este referente. Es de gran ayuda el uso del internet, con ella uno como directivo se puede apoyar para comprender la norma. (R2, B1a)

Para ello, han afianzado cualidades como el ser perseverante en encontrar y comprender lo que se está solicitando, consultando la norma, interrelacionando leyes, resoluciones, circulares, directivas, comunicados, que eviten una malinterpretación de esta:

Desde el ministerio o la SED Nariño, la capacitación que se recibe es mínima. Sé lo que debe realizar el rector aprendiendo y desaprendiendo, buscando la información por mismo, equivocándome y corrigiendo, buscando no equivocarme; cada minuto es la pregunta constante si lo que se hace o si la decisión que se toma es la correcta. (R6, B1a)

4.3.1.2. Estudios formales y capacitación brindadas por las entidades del Estado. Los rectores disciernen que, en el momento actual, la información cambia de manera constante, incluida la normatividad o su complemento/ajuste/modificación, por lo que es una necesidad el estar actualizado en la política educativa, tornándose fundamental contar con procesos de formación tanto formales como informales al respecto.

Ante este reto, los rectores han buscado capacitaciones por cuenta propia, matriculándose a especializaciones o maestrías que contemplen aspectos relacionados con la administración educativa:

Me di cuenta que la dinámica de un establecimiento, sea rural o urbano, grande o pequeño, tiende a ser muy similar: se trabaja sobre la gestión escolar, y una de mis fortalezas fue haber realizado la especialización de administración educativa en la Universidad de Nariño que me brindó las herramientas para comprender el marco legal; ser rector implica estar en continua formación. (R3, B1b)

También se apoyan en las redes de aprendizaje, participando en nodos o cursos que propone el MEN para la formación del rector, teniendo la posibilidad de interactuar con otros compañeros y proponer, de manera conjunta, estrategias que favorezcan su desempeño en la institución educativa:

El pasar de ser docente a ser rector es un cambio bastante grande, de 180 grado, debido a todas las funciones en lo relacionado con la parte legal, administrativa, financiera. Me favoreció hacer el curso de liderazgo directivo, en él se hace mucho énfasis en lo relacionado con el trabajo en red y la comunicación con el equipo de trabajo, que ha sido una fortaleza para poder trabajar con mis docentes. (R4, B1b)

Y, por último, en las capacitaciones y asesorías que brindan las entidades que inciden sobre el establecimiento, como son la Procuraduría, la Contraloría, la Secretaría de Educación, el MEN, donde se acude por llamado general desde la SED Nariño para la formación en una temática específica, o por búsqueda de apoyo por iniciativa del rector:

Ante una nueva normatividad o proceso, la SED Nariño nos cita a los rectores, ya sea por regiones o en general, para dar información sobre determinada novedad; pero muchas veces esto no es suficiente, por lo que uno como rector busca la asesoría ya sea con los funcionarios de las distintas entidades o de manera particular. (R3, B1b)

4.3.1.3. Búsqueda de apoyo entre colegas. Los rectores determinar que ha sido de gran ayuda el poder realizar conversatorios y encuentros con sus colegas, a través del fortalecimiento del sindicato de directivos docentes, favoreciendo el poder de afrontar los problemas educativos de manera conjunta, definiendo estrategias para el abordaje de determinada problemática: “últimamente ha sido una fortaleza contar con SINDIDNAR, porque a través de nuestro sindicato hemos podido ponernos de acuerdo ante determinada situación, lo cual hace que haya un sentimiento de seguridad y apoyo como rector, ya no se trabaja solo” (R6, B1c).

A través del sindicato, los rectores opinan que han logrado compartir conocimientos y experiencias, observando que las dudas que tiene suelen ser compartidas por los demás, lo cual, les permite llegar a conclusiones de lo que se debe hacer en su práctica cotidiana de una manera efectiva, evitando la posibilidad de error:

El pertenecer a un sindicato ha favorecido acuerdos entre nosotros para ejecutar determinada práctica o aspecto en la institución, de una manera más tranquila, sintiéndome apoyado; un ejemplo de ello fue lo que sucedió en la pandemia: los pasos que hemos dado para solventar esta situación se han orientado desde el sindicato interpretando de manera conjunta las leyes, decretos, resoluciones, circulares que nos han enviado desde las entidades estatales. (R7, B1c)

A la vez, bajo la organización, concuerdan los rectores, han tratado de solventar dificultades de formación tanto en lo relacionado con la administración educativa como en la gestión educativa, por lo que se han programado capacitaciones, en las cuales participan no solo los directivos, sino también los docentes de las instituciones que dirigen los rectores, a través de la realización de cursos y seminarios orientados por profesionales de entidades privadas que tienen alianza con el sindicato:

Para mí, el sindicato me ha permitido resolver dudas con respecto a la aplicación de la norma, no solo en lo relacionado con mis funciones como directivo sino también con los docentes; las capacitaciones que se han realizado gracias a la gestión de la junta directiva relacionadas con las funciones del rector, la aplicación de procesos contractuales, la formación docente, han sido un cimiento. (R5, B1c)

Recapitulando, los rectores han buscado interpretar la norma haciendo uso de diferentes estrategias como es la autocapacitación, estudios formales y capacitaciones brindadas por las diferentes entidades del Estado (Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, Contraloría, Contaduría, entre otras) y la búsqueda de apoyo entre colegas, encaminando a estar informado sobre lo solicitado, en procura de cumplir lo dictaminado por la ley, a la vez que evitar la posibilidad de error.

En discusión que realizan sobre este punto, opinan que no existe de manera formal o continua formación en esta área hacia los rectores, por lo que puede existir dificultad al momento de interpretar la norma; por ello, uno de los mayores soportes que en el momento reciben es el contar con el apoyo de sus pares, que favorece una toma de decisiones más certera.

4.3.2. Estrategias y/o acciones frente a la relación con los docentes

Las estrategias o acciones que realizan los rectores, según su dialogo, en la relación con los docentes, se concretan en la Tabla 22.

Tabla 22

Estrategias o acciones frente a la relación con los docentes

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
Estrategias o acciones frente a la relación con los docentes	B2	Comunicación con los docentes	B2a
		La necesidad de la planeación	B2b
		La importancia de la evaluación docente	B2c

4.3.2.1. Comunicación con el docente. Los rectores analizan que, una fortaleza que se puede lograr en las relaciones al interior del establecimiento educativo es una adecuada comunicación con su equipo de trabajo, principalmente, con los docentes, quienes en sí son los directos responsables de llevar a la práctica la prestación del servicio educativo.

Para ello, ha buscado conciliar las posibles diferencias que se pueden presentar entre lo que propone el directivo y lo que desea el docente, apoyándose en sus conocimientos sobre la temática que están tratando, lo cual piensan que es fundamental, porque si el directivo no tiene los saberes necesarios o hay dificultad para su interpretación, se pierde credibilidad en su liderazgo:

Cuando se presenta una propuesta desde la rectoría hacia los docentes, busco argumentarla para generar credibilidad y seguridad con mis docentes; tengo claro que, si llego sin contar con un discurso bien establecido, es poco posible que el docente lo apoye.
(R2, B2b)

Dentro de la argumentación que se realiza, abren espacios para poder compartir ideas, pensamientos que se tiene sobre lo que se está tratando, rescatando los conocimientos que tienen los docentes, buscando tener una escucha activa, claridad y empatía. Opinan que esto ha sido un trabajo arduo, debido a la costumbre que tienen algunos docentes de tomar la palabra para hacer

discursos o contradicciones sin argumentos, lo cual, los rectores, determinan que están presentes en cada uno de sus establecimientos.

Disciernen que han buscado no entrar en conflictos sin solución con el docente, solicitando que las propuestas, contrapropuestas o negativas que se dan en las reuniones, se justifiquen desde una base teórica y/o práctica, lo cual es asumido a veces con dificultad por parte del docente:

Siempre como rector se debe buscar la forma de conciliar las situaciones para poder avanzar en el trabajo pedagógico, porque peleando o distanciándonos no logramos nada. Así que la tolerancia, el contar con una mente abierta, mucha paciencia, ayuda que paso a paso se inserten cambios concertados. Mi base de trabajo es que el docente argumente, sustente sus propuestas o sus negativas, porque se debe fomentar un pensamiento crítico desde nuestros equipos de trabajo. (R3, B2b)

Es preciso aclarar que, el abrir espacios de diálogo, de sustentación de las propuestas, prosiguen los rectores, ayuda a que haya una mayor aceptación por parte del docente de los proyectos o cambios que se desean realizar; su participación en estos encuentros hace que se apropien de ellos, favoreciendo su puesta en práctica de una manera más armónica, sin que lo observe como una imposición o una obligación:

La educación es un proceso, y el rector es una parte clave para ir diseñando ese camino que lleva a desarrollarlo. Por esto, he buscado una comunicación constante con el equipo de docentes, principalmente, lo cual ha permitido avanzar en ciertos acuerdos institucionales que van plasmados en el Manual de Convivencia, en el PEI, en el SIEE, entre otros documentos institucionales, a través de llegar a acuerdos con ellos, del

reconocimiento del por qué se deben realizar, para que ellos determinen su importancia y la necesidad de implementarlos. (R5, B2b)

Es así como, reflexionan los rectores, la comunicación se configura como un elemento fundamental en la correspondencia entre directivo docente y docentes, principalmente en sus relaciones interpersonales y el compromiso institucional, que se visualiza en la necesidad de dialogo constante que debe existir entre ellos para poder llevar a cabo de manera efectiva la prestación del servicio educativo, en lo tocante con la formulación, planeación y ejecución de metas comunes institucionales, lo cual solo es posible en la medida que los actores de esta dualidad puedan llegar a acuerdos, concertaciones y compromisos.

Para ello, es preciso que el directivo docente, desde que inicia en su cargo, cuenta con la habilidad necesaria para orientar al equipo de docentes, contando con destrezas suficientes en lo concerniente con la comunicación, relaciones interpersonales, capacidad de escucha, negociación y solución de conflictos, que permita conciliar las divergencias dentro de su equipo de docentes, llevando hacia feliz término los retos que se proponen como institución educativa.

4.3.2.2. La necesidad de la planeación. Junto con la búsqueda de una comunicación asertiva entre el docente y el directivo docente, se encuentra la necesidad de planificar el proceso educativo, secuenciando y segmentando lo que el estudiante debe aprender por cada grado, tornándolo coherente y funcional, puntualizando condiciones requeridas en cuanto a infraestructura, herramientas educativas, personal docente, aprendizajes previos de los estudiantes, entre otras:

He buscado con el equipo de trabajo el desarrollar una planeación, organización y búsqueda de resultados, identificando, analizando y discutiendo críticamente los

problemas, conceptos y propuestas que cotidianamente se presenta al interior de las relaciones de la institución, principalmente con lo relacionado con la planeación del trabajo en el aula escolar, estableciendo junto con los docentes la organización del proceso educativo. (R7, B2b)

Esta planeación del proceso educativo, reportan los rectores, no se puede realizar de una forma inmediata; se requiere que sea realizado mediante el establecimiento de metas a largo plazo, que lleven de una manera progresiva a que el docente se apropie de este concepto y lo lleve a la práctica, acompañándose de reuniones que, periódicamente, los directivos programan para el encuentro con los docentes (tanto en las semanas de planeación, desarrollo institucional como en tertulias programadas); a esto se une la propuesta que se busca implementar en el establecimiento:

Como rector he buscado armar un discurso y armar una estrategia que me permita cumplir ciertas metas, no a corto plazo, sino de una manera progresiva; poco a poco, lentamente, se puede ir transformando el pensamiento del docente, a través de auto capacitaciones institucionales, encuentros y el dejar siempre el pensamiento en el docente que se puede mejorar, que se puede cambiar, que se puede transformar. (R2, B2b)

A través de estos encuentros, se busca la movilización del pensamiento del docente, que le permita visualizar el trabajo en el aula más allá de la trasmisión de saberes, sino de la comprensión, interpretación, argumentación y proposición por parte del estudiante; pero para ello, primero debe prepararse el docente, que fortalezca sus destrezas en lo referente a la planeación y práctica de su ser pedagógico, didáctico y evaluativo; aquí es de gran ayuda tanto el autoaprendizaje que se realiza a nivel institucional como con las capacitaciones programadas por las diferentes entidades:

Con los docentes se está construyendo comunidad educativa de aprendizaje, se va decantando incluso peleando, para cambiar un pensamiento estático, no crítico, a uno analítico, progresivo, emprendedor, a través de encuentros semanales, debatiendo temas puntuales relacionados con las estrategias utilizadas por los docentes en el aula escolar. Ha sido un proceso arduo pero enriquecedor. (R1, B2b)

Estos encuentros, reportan los rectores en sus relatos, no solo tratan temas relacionados con las asignaturas del plan de estudio, sino que se involucra al docente en la planeación relacionada con los proyectos que maneja la institución, para que, a nivel del aula, se lleve al estudiante a fortalecer sus saberes, habilidades y destrezas en cuanto a lo que se espera en su desempeño como ciudadano:

A través de encuentros con los docentes de la institución, se ha buscado moverlo de la comodidad del día a día, de la rutina, a hacerlo dudar de todo, a ser crítico, tratando de insertarle ciertas necesidades, como la asertividad, las relaciones humanas, la comunicación, la seguridad alimentaria, etc., para que enriquezca su proceso pedagógico en el aula escolar. Esto nos ha permitido trascender de la simple reproducción de saberes a la interiorización de su importancia en el quehacer cotidiano tanto del docente como del estudiante. (R2, B2b)

La planeación educativa, analizan los rectores, implica el discurso pedagógico que orienta a la institución educativa, en el cual participan inicialmente dos actores educativos: el docente y el directivo, entrelazándose la academia con lo administrativo, en los cuales se basan los procesos y estrategias que dan el andamiaje de lo que se desarrolla en el cotidiano del aula escolar.

Al unirse lo que se busca enseñar con lo que se necesita para hacerlo, se puede distribuir de manera ecuánime los recursos y materiales para la buena marcha del establecimiento, además que favorece la organización de manera coherente de lo que se quiere lograr con los estudiantes en el aula, bajo la toma de decisiones previas a la práctica, en lo relativo a lo que él aprenderá, para qué lo hará y cómo se puede lograr de la mejor manera.

Es así como, dialogan los rectores, la planeación educativa se convierte en una herramienta que beneficia la selección y organización de todas las actividades curriculares de la institución, en torno a unos objetivos, y contando con un talento humano, y recursos económicos y materiales, la inmersión que se hace en el entorno educativo, las necesidades de desarrollo, el tiempo disponible y los planes de mejoramiento que se hayan formulado.

Por tanto, la planeación educativa permite definir qué hacer, como hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin, considerando los elementos ineludibles e indispensables que se deben tener en cuenta en el quehacer educativo, constituyéndose en una prioridad para el directivo docente, para lo cual requiere formación en este aspecto que le permita entablar un diálogo fructífero con el docente, en lo referente a los objetivos que se desean alcanzar en cada una de las actividades planteadas en el aula de clase, su efectividad en la práctica y el provecho para los estudiantes para la comprensión de un mundo en constante cambio.

4.3.2.3. La importancia de la evaluación docente. Los directivos concuerdan en analizar que la evaluación docente es una herramienta que puede favorecer la optimización de la prestación del servicio educativo. Esto, partiendo de la experiencia con los docentes del 1278, quienes son evaluados anualmente.

Ahora bien, con ellos se ha podido observar que existe una mayor organización de su proceso pedagógico, didáctico, evaluativo y de seguimiento, admitiendo las posibilidades de mejoramiento y cambio de una manera más proactiva, precisamente, por la evaluación de desempeño que se realiza sobre su quehacer:

Con los docentes del 1278 tengo la posibilidad de realizar un proceso más organizado debido a la programación que se hace de su evaluación de desempeño; con ellos es más fácil llegar a acuerdos sobre las metas institucionales que se esperan alcanzar, y hay un mayor apoyo en la planeación y ejecución en la prestación del servicio educativo. (R6, B2c)

Pero, la ausencia de esta evaluación con los docentes del 2277, coinciden los rectores, hace que haya menor dinamismo, con mayor dificultad en la aceptación de las actualizaciones, modificaciones o cambios que se quieren realizar en la prestación del servicio educativo, tornándose el logro de acuerdos más lento o con mayor justificación por parte de la directiva sobre la necesidad de realizar ajustes al trabajo cotidiano que se realiza:

Una de las situaciones que ayudan a que el docente no busque opciones, que no se actualice, es que se sienta propietario del cargo, de la plaza. Si existiera la posibilidad de evaluación, no a una parte de los docentes, sino a todos, en cuanto al desarrollo de los desempeños de los estudiantes, por los resultados de los estudiantes y por los resultados de una evaluación de ellos, como tal. Yo creo que nosotros estaríamos corriendo a actualizarnos, a leer, a procesar, a aportar ideas, a construir nuevas estrategias para enseñar mejor. (R2, B2c)

Ante lo anterior, los rectores participantes, coinciden en afirmar que la evaluación de desempeño tanto de docentes como de directivos docentes, impacta positivamente en la prestación del

servicio educativa, porque permite que el funcionario se actualice de manera constante, organice de mejor manera su labor y el encuentro con los estudiantes, busque otras estrategias para el dialogo con los alumnos, lo cual lleva a que haya una mayor movilización de la dinámica enseñanza/aprendizaje, impactando directamente en la motivación de los discentes y en sí, de la comunidad educativa, por lo que es una estrategia de ayuda para los directivos.

4.3.3. Estrategias y/o acciones frente a la relación con los estudiantes

Siendo los estudiantes el centro del servicio educativo, los rectores buscan estrategias y/o acciones como las que se enuncian en la Tabla 23.

Tabla 23

Estrategias o acciones en relación con los estudiantes

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cód.
Estrategias o acciones frente a la relación con los estudiantes.	B3	Apoyo al estudiante	B3a
		Diálogo con el estudiante y seguimiento de la normatividad del Manual de Convivencia	B3b

4.3.3.1. Apoyo al estudiante. Conocedores de la problemática que rodea a los estudiantes, lo que es similar entre las diferentes instituciones que dirigen los rectores participantes, en lo concerniente al consumo de sustancias psicoactivas, el embarazo precoz, la deserción escolar y el bajo rendimiento escolar debido a desinterés y/o inasistencia habitual en algunos alumnos, los directivos han buscado alternativas con su equipo de docentes.

Una de ellas es el fortalecimiento del proceso de aprendizaje, tornándolo más motivante y atractivo para los estudiantes, apoyándose en actividades alternas como el deporte, el área artística

(música, canto, poesía), encuentros, ferias, etc., que involucren a los alumnos en actividades donde se requiere una participación activa por parte de ellos, en tareas que requieren tanto el uso de sus saberes como de sus habilidades y destrezas:

Es cierto que las asignaturas y lo que se enseña en ellas es importante, pero este aprendizaje debe verse reflejado en algo que sea motivante para el estudiante, es necesario que ellos despierten su entusiasmo e interés, por lo que se planean, organizan y ejecutan actividades como las ferias de ciencias, las tomas culturales, los encuentros deportivos, los encuentros musicales, los concursos de saberes, entre otros, que favorecen el apego de los estudiantes a la institución educativa. (R3, B3a)

Ante las dificultades de tipo emocional o comportamental particular de los estudiantes, a pesar de existir dificultad en la asignación de personal como psico-orientadores, coordinadores de disciplina o docentes de apoyo por parte de la SED Nariño, se ha buscado realizar alianzas con entidades como la ESE, la Dirección Local de Salud, la policía o las universidades que cuentan con facultades que orientan estos pregrados, para que los alumnos tengan la posibilidad de recibir asesoría y apoyo, además de formación para las familias:

No contamos con personal especializado para la atención psicológica de nuestros estudiantes, pero hemos hecho alianzas con otras entidades, principalmente la ESE, la policía o la parroquia, para que nuestros estudiantes y sus familias cuenten con este beneficio, lo cual ha sido de mucha ayuda. (R4, B3a)

Otra opción está relacionada con enfatizar en la parte técnica, principalmente, en alianza con otras entidades como el SENA:

Mi institución es de modalidad académica, pero viendo la situación de mis estudiantes, quienes pocos tienen la posibilidad del acceso a estudios superiores, hemos buscado

convenios con otras entidades, específicamente con el SENA, que le permita al estudiante ampliar su horizonte a través del emprendimiento. (R4, B3a)

Es así como los directivos docentes, ante las dificultades que se presentan en su entorno educativo relacionados con sus estudiantes, han buscado básicamente el establecimiento de redes de apoyo con las entidades que se encuentran en su municipio o fuera de este (SENA), que permitan complementar la falencia de los servicios de su institución debido a falta de asignación de personal; estas redes de apoyo han favorecido la solución de problemáticas escolares, por lo que observan que es fundamental que el establecimiento no se dirija aislado de su comunidad, sino que debe estar en alianza permanente con ella.

4.3.3.2. *Diálogo con el estudiante y seguimiento de la normatividad del manual de convivencia.* Es común encontrar en el dialogo entre los rectores, el utilizar como estrategia el acercamiento con los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad, con el fin de poderlos escuchar y, de ser posible, orientarlos con respecto a su comportamiento:

Con los estudiantes he buscado mantener una relación de diálogo, de tener una posición de escucha, pero sin encubrimientos ni meloserías; se busca aconsejarlos, darles a conocer las oportunidades que tienen a la mano, todo bajo argumentos, no con palabras vacías. (R1, B4a)

Ante la problemática del deseo del estudiante de dejar sus estudios y empezar a ganar dinero de manera pronta y fácil, lo que se ha gestado por la presencia de cultivos ilícitos, el rector ha buscado con el apoyo de su equipo de docentes, el puntualizar en el aula escolar un pensamiento en el estudiante de la necesidad de su esfuerzo y persistencia para el logro de metas a largo plazo, sin necesidad de realizar actividades al margen de la ley; orientación que se hace

desde la básica primaria en adelante, fortaleciendo en el estudiante una mentalidad de progreso, partiendo de que es capaz de realizarlo, favoreciendo su autoestima y su autoimagen:

(Con los estudiantes) es pasar de un pensamiento inmediato a un pensamiento mediato: del estudiante que piensa que los cultivos ilícitos son la solución porque les llega dinero más rápido con el que pueden adquirir su moto, la ropa de marca, a un estudiante que analiza que se puede esforzar más, estudiar más y con el tiempo, llega la recompensa, porque posee la capacidad para hacerlo; esto no se hace como un consejo, sino como una cultura propia de la institución. (R4, B4a)

A la vez, fortalecer en las reuniones con docentes, la necesidad de comprender la problemática de los estudiantes, en especial a los adolescentes, en quienes confluyen conflictos de tipo social (presencia de cultivos ilícitos, violencia, déficit en recursos económicos, falta de oportunidades laborales), familiares (disfunción familiar, maltrato, dificultad en expresión afectiva, ausencia de padres) y personales (baja autoestima, depresión, ansiedad, desesperanza), encaminado a generar un ambiente de aprendizaje más comprensivo, más humano:

El estudiante no es una persona despojada de problemas, que viene al aula vacío para que el docente le “llene” los saberes; por el contrario, al igual que nosotros, cada estudiante trae y sienta a su lado una trayectoria de vida, una historia familiar, unas vivencias cotidianas, que lo pueden estar apoyando o destruyendo su proceso de aprendizaje; el ser humano ante todo es un ser sensible, social y, muchas veces, conflictivo consigo mismo y con los demás, más aún cuando estamos trabajando con adolescentes. Por eso, buscamos que el docente tenga en cuenta estos conceptos, no para que le tenga lastima o le “facilite” la vida, sino para que busque la forma de llegar a él de manera más humana, más profesional, más pedagógica. (R3, B4a)

Ante conflictos académicos o comportamentales, los rectores consideran que son mediadores entre los estudiantes o de estos con los docentes, sin desconocer la norma ni lo reglado en el manual de convivencia, la intervención del directivo está encaminada a hacer respetar el debido proceso y conciliar con las partes la mejor alternativa de solución: “Cuando presento dificultades en la institución con respecto al comportamiento o rendimiento académico de los estudiantes, me apoyo en el Manual de Convivencia, buscando ser justo con el proceder que se hará frente a la conducta del estudiante” (R7, B4a).

Así, el directivo docente establece que, con los estudiantes, el dialogo también se convierte en una herramienta fundamental de apoyo, interactuando tres actores: el docente, el alumno y el directivo; esto conlleva a que es conveniente que el rector desarrolle habilidades comunicativas, estrategias de solución de conflictos y, principalmente, la conciliación entre las partes, que eviten la generación de mayores problemáticas.

4.3.4. Estrategias y/o acciones frente a la relación con los padres de familia

Siendo la intervención del padre de familia una de las fortalezas para mejorar el rendimiento académico y los baluartes para el crecimiento personal y social de los estudiantes, los rectores participantes han propuesto acercamiento con ellos (ver Tabla 24).

Tabla 24

Estrategias o acciones en relación a los padres de familia

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
Estrategias o acciones frente a la relación con los padres de familia	B4	Comunicación con los padres de familia	B4a

4.3.4.1. Comunicación con los padres de familia. Los directivos docentes dan a la comunicación con los padres de familia una importancia relevante para la permanencia y culminación de estudios por parte de los alumnos, puesto que es en el entorno familiar, principalmente los padres, quienes, desde los primeros años de vida del niño, lo motivan o no en la importancia del estudio para su futuro:

Cuando llegué a la institución educativa, hace ya algunos años, todavía existía la mentalidad que el estudiante ingresaba a la escuela hasta que pudiera leer y escribir, y así hacer su primera comunión, y listo, ya podía retirarse de la escuela y empezar a aprender a trabajar las labores del campo; ya con el tiempo, a través de reuniones y la participación de los docentes, se ha cambiado de mentalidad en cuanto a apoyar a sus hijos para que terminen sus estudios de bachillerato. (R5, B4a)

Esta comunicación con los padres de familia se ha realizado utilizando diferentes estrategias como son las reuniones de asamblea de padres, reuniones de dirección de grado, comunicados, utilización de herramientas tecnológicas (página institucional, WhatsApp, Facebook, block institucional), espacios que brindan información general sobre el funcionamiento del establecimiento como horarios y cambios al mismo, actividades pedagógicas, actividades culturales, deportivas, artísticas, entre otros:

Es necesario mantener una comunicación continua con los padres de familia, informándoles sobre las actividades institucionales, esto hace que los ellos se sientan que los tienen en cuenta, que son importantes para la escuela; además que se logra cercanía con la parte educativa de sus hijos. (R3, B4a)

También se realiza un acercamiento con los padres de familia, de manera individual, cuando se presentan dificultades de tipo académico o comportamental con sus hijos, con el fin de

realizar orientación y encontrar de manera conjunta posibles soluciones a los conflictos que se hayan generado, ya sea por bajo rendimiento en su aprendizaje o por dificultad conductual con coetáneos/docentes; para ello, junto con la rectoría y la dirección de grado, se ha buscado el apoyo de otros actores como el psico-orientador, psicólogo, tanto si la institución cuenta con este apoyo (lo que no es frecuente) o con entidades externas como la ESE o la comisaria de familia:

Para nosotros es importante la presencia del padre o madre de familia cuando se presenta algún tipo de dificultad en el rendimiento en su aprendizaje o en su comportamiento, porque a partir de este conocimiento pueden apoyar desde el entorno familia; a veces esto no pasa, la solución del padre es darle un golpe; pero con ayuda de los docentes, y a veces, del psicólogo de la ESE, se logra sensibilizar a los padres de mejorar la relación con su hijo y comprometerse más con su formación. (R6, B4a)

Así pues, una estrategia que se ha buscado fortalecer es la creación de la escuela de padres; en 2020, el Congreso de la Republica reglamentó su obligatoriedad en las instituciones educativas mediante la Ley 2025 de 2020, “por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las escuelas para padres y madres de familia y cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país”, buscando fomentar en los padres de familia el conocimiento sobre la ley de infancia y adolescencia, los derechos de los niños, niñas y adolescentes, siendo garantes de los mismos, responsabilidades frente a la crianza, el acompañamiento escolar, el cuidado de los hijos, fomento de la autonomía, la promoción de estilos de vida saludables, la utilización del tiempo libre, la prevención del consumo de drogas psicoactivas, la violencia intrafamiliar y sexual, entre otras acciones.

A pesar de existir la normatividad y el interés de la institución de fomentar la escuela de padres, los rectores reportan dificultad en mantenerla debido a la baja participación de los

progenitores, alegando interferencia de su trabajo para asistir a estas reuniones y lejanía de su residencia, con falta de transporte para movilizarse.

Ante lo anterior, se ha organizado, desde el establecimiento, horarios flexibles que permitan la asistencia (realización en fines de semana, concertación de horario con padres).

A pesar de ello, se ejecuta el proyecto de escuela de padres, inquirendo el apoyo de otras entidades como la Personería Municipal, la Parroquia, la Comisaria de Familia, la ESE para formar a los padres en las temáticas anteriormente mencionadas:

La institución se ha organizado por equipos de trabajo; uno de ellos orienta lo de escuela de padres; siempre se debe estar insistiendo para que los padres no desistan; a veces uno se desanima, pero a pesar de ello seguimos buscando estar con los padres, acompañarlos en la formación de sus hijos; la ESE y la Dirección Local de Salud han sido un apoyo bastante importante. (R4, B4a)

Al igual que con la atención a los estudiantes, los directivos informar que las acciones y estrategias que desarrollan para la atención a los padres es la alianza con entidades externas, que permitan el desarrollo de reuniones con ellos, orientación y fortalecimiento de las escuelas de familias; inquietan que se necesita motivar más a las familias para que haya un mayor acercamiento con la institución, involucrándolos en mayor medida en las actividades escolares, deportivas, culturales y formativas institucionales.

4.3.5. Estrategias y/o acciones frente a la relación con el gobierno escolar

Considerando que el gobierno escolar es una instancia que busca la promoción de la convivencia sana, la democracia y el liderazgo en los integrantes de la comunidad educativa, el acercamiento a ellos por parte del directivo docente es importante, por lo que procuran la

apertura de espacios de participación para la toma de decisiones en los asuntos que atañen a la institución educativa y el rendimiento de cuentas de su desempeño como rector.

Tabla 25

Estrategias o acciones en relación al gobierno escolar

Subcategoría	Cod	Tendencia	Cod
Estrategias o acciones frente a la relación con el Gobierno Escolar	B5	Abrir espacios que permitan la toma de decisiones institucional	B5a
		Rendimiento de cuentas al gobierno escolar y comunidad educativa	B5b

4.3.5.1. Abrir espacios que permitan la toma de decisiones a nivel institucional.

Encaminado a fortalecer el trabajo con la comunidad educativa, los rectores relatan que han iniciado a robustecer las entidades de gobierno escolar, especialmente el consejo directivo, invitando a sus integrantes a las actividades que se realizan relacionadas con la planeación institucional, buscando que cada integrante conozca, comprenda y de alternativas con relación a las metas institucionales, las que se establecen en los procesos de planeación:

Con los entes de gobierno escolar, principalmente el Consejo Directivo, se ha buscado realizar con ellos la planeación de lo que se quiere realizar durante el año escolar: lo que se busca en la parte de disciplina, de rendimiento académico, de inversión de recursos...y lo principal, se busca cumplir con lo que se planea. (R3, B5a)

A través de abrir espacios para el diálogo con los representantes de la comunidad educativa, se está persiguiendo superar la dificultad en que los integrantes solo eran figuras para cumplir con un requisito legal, e iniciar con una verdadera participación de ellos en el análisis, búsqueda de alternativas y toma de decisiones en conexión al funcionamiento del

establecimiento, expandiendo la visión del rector, favoreciendo el estudiar una situación escolar (financiera, de infraestructura, comportamental, etc.) desde diversos puntos:

Es muy importante la presencia de los representantes de la comunidad educativa, no para que firmen un papel, sino para que aporten con sus ideas en el mejoramiento institucional; a veces, por estar tan medidos dentro del establecimiento, uno puede volverse ciego ante otras posibilidades; y la comunidad que está afuera, observando, puede abrir una nueva visión de cómo se puede mejorar la cotidianidad de la escuela. Por ello, el generar espacio para la participación de los entes del gobierno escolar es fundamental. (R1, B5a)

Un apoyo muy importante, expresan los rectores, es la toma de decisiones orientada a la inversión de recursos financieros que son entregados a la institución, no solo los recursos del SGP sino por proyectos especiales de destinación específica, siendo la presencia de los representantes de la comunidad fundamental para generar confianza y transparencia en las decisiones que se toman en beneficio del establecimiento:

Para evitar problemas en la inversión de recursos financieros, trabajo muy de cerca con el Consejo Directivo, para que ellos participen de cómo se van a llevar a cabo las inversiones, sepan que recursos llegan, cuáles son las necesidades institucionales, etc., lo que ha permitido que la comunidad esté enterada de lo que se recibe y hacia donde se destina; eso ha sido de mucha ayuda para que haya confianza en la rectoría y en la forma como se direcciona a la Institución. (R2, B5a)

También ha sido importante el acercamiento que se ha tenido con los representantes de la comunidad, a través del gobierno escolar (consejo directivo, consejo académico) y de las entidades de participación (comité de convivencia escolar, personería estudiantil), para la

orientación y toma de decisiones en lo relacionado con problemas de tipo comportamental y de convivencia que se han generado entre estudiantes o con los docentes, abriendo espacio de participación, conciliación y toma de decisiones para llegar a soluciones pacíficas de determinados conflictos que se presentan en la institución:

Para superar los conflictos en el aspecto comportamental o pedagógico de los estudiantes o con los docentes, me apoyo en el comité de convivencia institucional, en la personería estudiantil, en el consejo académico y el consejo directivo, quienes han comprendido y son conscientes de que lo importante es la formación no la sanción, enseñarles que se puede aprender de los errores, que hay equívocos, pero se puede mejorar; esto ha favorecido que las relaciones sean más armónicas. (R7, B5b)

Es claro, entonces, que el directivo docente, frente a la toma de decisiones, busca trabajar no de manera solitaria sino con el acompañamiento del gobierno escolar. Reconocen los directivos participantes que, al ser el gobierno una manera de formar en la necesidad de participación en lo político y en el ser democrático, basándose en sus derechos y deberes, la institución, bajo la coordinación del rector, brinda los espacios y condiciona para que los representantes de la comunidad educativa participen.

Reconocen que hay cierta resistencia por parte de los padres de familia, egresados, líderes del sector productivo para integrarse a este tipo de entidades, porque piensan que no cuentan con el tiempo ni los saberes para asistir a las reuniones o que estas interfieren con sus responsabilidades, razón por la cual se han buscado estrategias como la asistencia en horarios flexibles, realizar reuniones puntuales, dar a conocer con anticipación la agenda de trabajo y motivarlos en la importancia de sus aportes.

Por otra parte, se ha incidido en dar a conocer, de una manera práctica, el reconocimiento por parte de estudiantes, padres de familia y comunidad, de la importancia de conocer los deberes y derechos de los cuales gozan al ser parte de una entidad educativa, porque el ignorarlos provoca que ellos no participen o asuman un papel pasivo dentro de la elección, organización y funcionamiento del gobierno escolar.

Al desconocer sus obligaciones como seres sociales y actores políticos, opinan los rectores, ignoran los espacios donde pueden llegar a dialogar y establecer acciones para garantizar el cumplimiento de sus deberes y derechos, a la vez que participar en la construcción y orientación de las metas y objetivos de la institución educativa, que a largo plazo va a impactar en la baja participación de los ciudadanos en los procesos democráticos y en la construcción de políticas para el país.

Por lo tanto, el fortalecimiento del gobierno escolar se convierte en una prioridad para los rectores, como un medio para la formación de ciudadanos críticos en la construcción de política social, del reconocimiento de sus deberes, derechos y libertades, que avalen la participación en el espacio escolar inicialmente, y en el país, posteriormente, siendo el cimiento de esta formación el concebir una sociedad con una sana convivencia.

Ante esto, los directivos participantes observan que, desde su rol, impactan en la formación de ciudadanía, siendo fundamental su participación como líderes institucionales en la construcción de ciudadanía dentro de su comunidad educativa.

4.3.5.2. Rendimiento de cuentas al gobierno escolar y comunidad educativa. Tanto para el cumplimiento de la Ley 1757 de 2015, que regula el estatuto de participación democrática en Colombia, especificando que todo servidor público tiene el deber de rendir cuentas ante la

comunidad en la que desempeña sus labores, de sus atribuciones, sus acciones y documentos, buscando ser transparentes, generando confianza con su entorno y garantizando el ejercicio de control social por parte del ciudadano, los rectores mencionan que realizan la rendición de cuentas como una forma de mostrar a sus colectividades la transparencia, efectividad y eficiencia tanto en la inversión de recursos financieros como la organización de su talento humano (docente, administrativo y directivo):

Cada inicio de año, mediante invitación, se convoca a la comunidad educativa, a las entidades que apoyan la institución y a los entes de gobierno escolar, para realizar la rendición de cuentas tanto del aspecto financiero como pedagógico de la institución del año inmediatamente anterior; se da a conocer cómo se han invertido los recursos, como se ha organizado la institución, y que debilidades/fortalezas hemos tenido. Esto ha ayudado que el trabajo que se realiza desde la dirección escolar, en compañía de su gobierno escolar, sea transparente y genere confianza. (R3, B5b)

Opinan que la rendición de cuentas a la comunidad educativa se ha visto sesgada hacia la parte de inversión de recursos financieros, pero no se realiza una rendición de cuenta sobre los resultados de la institución en su centro: la prestación del servicio educativo. A la vez, se ha limitado a la figura del rector, cuando esta debe ser un proceso participativo, con sentido pedagógico, cuyo resultado lleve hacia la evaluación del funcionamiento de la institución en todos sus aspectos, principalmente en lo relacionado con el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Es así que los rectores, reflexionan, deben movilizar esta estrategia, ampliando su razón de ser hacia el conocimiento por parte de la comunidad de la gestión que realizan, no solo el directivo, sino también su personal docente y administrativo, desde el ámbito de sus funciones.

Un ejemplo de ello es la gestión que realiza el docente, quien debería tener un espacio en el que exponga ante su comunidad el porqué de su forma de enseñar, de la didáctica que utiliza y de los resultados que obtiene, lo cual permitiría una mayor comprensión, principalmente del estudiante y padre de familia, de lo que se pretende cuando una persona ingresa a la institución y de lo que se espera haya aprendido una vez egrese de ella.

Por tanto, opinan los directivos colaboradores, la estrategia de rendición de cuentas y las acciones que esta desencadena, debe ampliar sus horizontes, abarcando todos los espacios institucionales, no solo los administrativos-financieros, sino focalizándose aún más en el aspecto pedagógico institucional.

4.3.6. Estrategias y/o acciones frente a las entidades externas

Las estrategias y/o acciones que proponen los rectores están encaminadas básicamente hacia la Secretaría de Educación de Nariño (ver Tabla 26).

Tabla 26

Estrategias o acciones en relación a las entidades externas

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Estrategias o acciones frente a la relación con las entidades externas	B6	Interacción con la Secretaría de Educación de Nariño	B6a

4.3.6.1. Interacción con la Secretaría de Educación de Nariño. Una de las mayores preocupaciones que presentan los rectores, es la dificultad en la relación con la Secretaría de

Educación de Nariño por la necesidad de nombramiento de docentes, ya sea que se haya presentado la vacante por renuncia, fallecimiento, jubilación, traslado del docente a cargo.

Esta preocupación no solo está referida hacia la asignación del docente sino también que al que nombren cumpla con el perfil que se necesita; para ello, el rector pasa desde la presentación del oficio de solicitud donde especifica el perfil, el derecho de petición, la tutela, y ante la no solución, la movilización de la comunidad educativa:

Es una lucha constante para que la institución no se nos convierta en un tránsito de personas que buscan empleo pero que no tienen la vocación para ser docente. Hemos tenido que estar atentos a ello, iniciando desde el oficio de solicitud, las reuniones con padres de familia, citas con el personal de la secretaria de educación, rogar y esperar que el docente nombrado sea propio de la especialidad y que tenga carisma para el cargo hasta situaciones tan complicadas como tutelar a la SED Nariño o movilizar a la comunidad, protestando en sus instalaciones. (R5, B6a)

Los rectores discernen que, la Secretaría de Educación no puede convertirse en una entidad pasiva frente a la labor que realizan las instituciones educativas. Es sus manos está la movilización y evaluación del servicio educativo en pro del bienestar y el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes.

Esto, no solo en cuanto a la organización y distribución de la planta de personal docente, directivo docente y administrativo, aspecto en que se debe mejorar debido a la dificultad, como lo han descrito anteriormente, de falta de personal y la demora en su asignación, sino también en el robustecimiento de las instituciones en lo concerniente a la asistencia técnica y asesoría continua, la formación de personal y la asignación de recursos encaminados a la óptima prestación del servicio educativo, en cada una de las sedes educativas.

3.4.7. Estrategias y/o acciones frente a la relación con sus compañeros rectores

Ante las múltiples funciones que tiene y los cambios constantes de la normatividad que debe cumplir, los rectores participantes proponen que una de las estrategias que lo apoyan en el desempeño de su cargo es el diálogo e intercambio de experiencias con sus pares.

Tabla 27

Estrategias o acciones en relación con otros rectores

Subcategoría	Cód.	Tendencia	Cód.
Estrategias o acciones frente a la relación con sus compañeros rectores	B7	Interacción con pares	B7a

4.3.7.1. Interacción con pares. Los rectores conciben que la dirección escolar no se puede tomar con una visión de escuela cerrada, sino que son entidades en las cuales sus integrantes pueden recibir y dar retroalimentación con entidades hermanas, con otras instituciones, esto ha llevado a la búsqueda, por parte de los directivos, de participar en espacios de interacción con sus pares, compartiendo entre ellos sus estrategias, dudas, alternativas que se han originado a lo largo de su desempeño como directivo:

Una de las ganancias actuales es la creación de la escuela de liderazgo de los directivos, orientada por el Ministerio de Educación, en ella uno como rector puede participar y compartir con sus pares, desde la propia experiencia de nuestras instituciones, de su cotidianidad. (R5, B7a)

Entre las estrategias que han propuesto para el trabajo con pares se encuentra el afiliarse al sindicato de directivos docentes, la reunión entre rectores que pertenecen a un mismo

municipio o zona, o la interacción personal entre ellos, logrando mayor seguridad y sentimiento de ayuda en la planeación y toma de decisiones que se debe hacer:

Un apoyo grande que tiene uno como rector son los mismos compañeros, entre nosotros buscamos resolver nuestras dudas, inquietudes, compartimos información a través del WhatsApp o por llamadas telefónicas. El sindicato ha sido una ayuda importante en este aspecto porque nos ha agrupado, ha abierto espacios de encuentro tanto de manera presencial como virtual. También las capacitaciones que se han gestionado ante la SED. Observo que ahora entre compañeros hay más unión, más solidaridad. (R1, B7a)

Analizan que el apoyo que reciben entre pares ayuda, además de la comprensión de lo solicitado en el día a día de las instituciones educativas, a estimular el sentimiento de cooperación, solidaridad entre ellos; pueden compartir preocupaciones, explorar juntos soluciones a los retos que se presentan cotidianamente en cada uno de sus establecimientos educativos y sentirse apoyados por otros que tienen experiencias similares y que entienden las situaciones por las que pasan.

Así, la reunión con sus pares, facilita el dialogo sobre sus experiencias, compartir ideas sobre la forma de enfrentar las situaciones de vida escolar diaria, acerca de lo que han hecho y sus resultados en la práctica.

La manera en cómo se percibe las experiencias puede ser diferente, pero al intercambiar los saberes que han logrado obtener desde sus prácticas, pueden enriquecerlas y ser de ayuda a quienes les comparten.

4.4. Momento 4 - reflexión

El momento 4 está orientado a responder a la pregunta de investigación: ¿Qué alternativa pedagógica se puede formular que permita afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora? (P3 – OE3).

Tras el análisis de los momentos 2 y 3, se continua con el establecimiento de una propuesta preliminar, basada en los hallazgos encontrados, para ser presentada a los rectores a través de la técnica de juicio de expertos.

Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) exponen que el juicio de expertos es considerado como la opinión informada que realiza una persona sobre un tema específico, siendo reconocidos por otros por su experticia sobre este, estando capacitada para valorar y emitir una apreciación sobre la cuestión de la cual se está investigando.

Por su parte, Cabero y Llorente (2013) relatan que el juicio de expertos se utiliza para dar validez de contenido sobre lo que se está indagando, solicitando a un grupo de personas, conocedoras del tema, den un dictamen respecto a un aspecto concreto. Continúan los autores observando que esta técnica posibilita la obtención de una información amplia sobre lo que se está investigando.

En la presente, teniendo en cuenta que se ha logrado a través de los relatos de vida, las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, el análisis de la visión del rector y la de sus pares, concerniente a las relaciones cotidianas que establece en su práctica cotidiana, y las estrategias y acciones que realiza para afrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones, se consiguió realizar el levantamiento de una propuesta pedagógica preliminar, a ser validada, razón por la cual se toma la técnica del juicio de expertos para determinar si esta cumple con las expectativas de los directivos docentes participantes.

El análisis de validez y consistencia de la propuesta se realizó con el coeficiente concordancia de Kendall, siendo esta una medida de acuerdo entre evaluadores, en el que cada juez da una valoración entre 0 (no estoy de acuerdo con esta propuesta) y 1 (estoy de acuerdo con la propuesta) de unos criterios entregados por la investigadora a través de una rúbrica o herramienta de evaluación (anexo E), en el que cada juez dio a conocer la valoración que, según él, generaba el criterio presentado. En la prueba estadística, el Coeficiente de Concordancia de Kendall (W), ofrece el valor que posibilita decidir el nivel de concordancia entre los expertos. El valor de W oscila entre 0 y 1. El valor de 1 significa una concordancia de acuerdos y el valor de 0 un desacuerdo. La tendencia a 1 es lo deseado.

Figura 3

Fórmula de cálculo del Coeficiente de Concordancia de Kendall (W)

$W = \frac{C_n - NC_n}{C_n + NC_n}$		
W	=	Coeficiente de concordancia de los rectores sobre la propuesta presentada.
C	=	concordantes (está de acuerdo con la propuesta)
NC	=	no concordantes/discordantes (no está de acuerdo con la propuesta)

Fuente: elaborado a partir de los datos extraídos de Rodó (2019).

Para el desarrollo de la técnica de juicio de expertos, se tomó el procedimiento planteado por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), el cual se basa en siete pasos:

1. Definir el objetivo del juicio de expertos: se pretende concretar si el preliminar de la propuesta pedagógica formula, posterior al desarrollo de los objetivos 1 y 2 de la investigación, puede ser considerada como una estrategia pedagógica orientadora para afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora.
2. Selección de los jueces: para este punto, los expertos son los directivos docentes participantes, quienes desde su saber y experiencia al estar más de cinco años desempeñándose en este cargo, cuenta con la suficiente práctica para determinar la validez o no del preliminar de la propuesta presentada.
3. Explicitar la rúbrica que permita evaluar la propuesta: esta le facilitó al juez dar una valoración entre dos rangos: 0 (no hay acuerdo) y 1 (acuerdo completo), basándose en cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia para la práctica del directivo docente.
4. Especificar el objetivo de la prueba: se contextualizó a los jueces sobre el fin de la rúbrica, que es evaluar la propuesta preliminar presentada por la investigadora como una estrategia para afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora.
5. Diseño de rúbrica: se presenta en el anexo E, la cual se encuentra acorde con el objetivo de la evaluación a realizar por cada uno de los jueces. Se basa en la guía diseñada por Reyes y Hernández-Moncada (2021)
6. Calcular la concordancia entre jueces. Para esto, se utilizan el coeficiente concordancia de Kendall, que busca determinar, en este caso específico, el acuerdo o desacuerdo frente a la propuesta preliminar presentada.
7. Elaboración de las conclusiones del juicio, posterior al análisis que se realiza de las rubricas calificadas por los directivos docentes participantes.

4.4.1. Desarrollo del juicio de expertos y sus conclusiones

Para el desarrollo del juicio de expertos se envió la propuesta preliminar, junto con la rúbrica de evaluación, vía correo electrónico y WhatsApp, a los siete rectores participantes. Se recibió respuesta de cinco directivos, quienes anexaron la evaluación y su opinión por escrito sobre lo que analizaban del documento enviado.

En general, mediante la aplicación del Coeficiente de Concordancia de Kendall (W), da como resultado uno (1), que significa que los rectores colaboradores opinan que están de acuerdo con la propuesta, presentando un nivel de suficiencia en los aspectos expuestos, que abarcan la formación del directivo docente, la relación que establece con su comunidad basada en el liderazgo, el apoyo y asesoría por parte de la Secretaría de Educación de Nariño, cubriendo los aspectos básicos en los cuales inicialmente se debe incidir para afrontar de una manera pedagógica la práctica del directivo docente.

En cuanto a su claridad, la propuesta es de fácil comprensión en sus ideas centrales; la información que se brinda es relevante para el rector; la organización del texto es atrayente, con una secuencia lógica entre sus apartes.

En su coherencia, está conforme con el análisis que se realizó de las relaciones cotidianas que establece el rector con su comunidad educativa, y de las estrategias y acciones para afrontarlas, permitiendo visualizar caminos que lleven a optimizar las prácticas del directivo en su cotidianidad, desde un punto de vista pedagógico.

Y es pertinente por su estrecha relación con las posibilidades de mejoramiento, desde la pedagogía y de las prácticas de los rectores en su cotidianidad.

Además, adjuntan algunas sugerencias para enriquecerla, lo cual se integra a la propuesta que se presenta en el capítulo 5.

4.5. Conclusiones

Posterior al desarrollo del proceso investigativo, se puede concluir que:

1. Lo común que se encuentra en la narrativa de los rectores con respecto a las relaciones que establece con su comunidad educativa, es la necesidad de contar con una formación continua y actualizada en el campo de su competencia, siendo preciso que desde el Estado se establezcan directrices de formación para los directivos docentes, escalonadas según sus necesidades y la experiencia, favoreciendo con ello la movilización de las instituciones educativas acorde a los constantes cambios que se dan en el mundo globalizado de hoy.
2. El directivo docente, crea estrategias que le permiten dar solución o enfrentar las situaciones que se le presentan en su cotidianidad. Al mantener una constante comunicación con su comunidad educativa, requiere el desarrollo de una dirección basada en el liderazgo, integrando sus conocimientos, habilidades y actitudes, orientados hacia la comprensión de la normatividad estatal que reglamenta los procesos educativos, el seguimiento de los procesos internos de su institución, las prácticas educativas y las relaciones cotidianas que establece con su comunidad.
3. Es necesario fortalecer el asesoramiento y acompañamiento a las instituciones educativas por parte de la Secretaría de Educación, tanto en la organizar de planta de personal docente, directivo docente y administrativa de acuerdo con las necesidades del servicio, como en las

políticas y lineamientos establecidos por el Gobierno Nacional y local de acuerdo con la realidad regional.

4.6. Reflexión final

Es innegable que la dirección escolar ha estado determinada más por una función administrativa antes que pedagógica, con una perspectiva del directivo docente como la persona que tiene la función de guiar a la institución educativa; esta concepción, arraigada a las tradicionales formas de liderazgo, consideran que él es el responsable de establecer las metas y persuadir a su comunidad para que las acepte, mostrándose en algunos casos autoritario, enfocado hacia el cumplimiento de tareas preestablecidas para el cumplimiento de una normatividad, con poca apertura al cambio y con el manejo de sus relaciones desde una estructura vertical de mando.

Mas, el ser directivo docente va más allá del cumplimiento de ciertas tareas, y de orientar al establecimiento educativo en solitario, con una visión unidireccional, estableciendo relaciones de poder y de superioridad-subordinación, relegando a los integrantes de la comunidad a un papel de receptores pasivos frente a las metas que se propone, sin tener en cuenta que existen más personas que pueden realizar acompañamiento en la proyección que se busca de la institución.

Es por ello que, el directivo docente, no solo puede estar supeditado al cumplimiento de una exigencias de tipo administrativo, sino que también debe tener en cuenta la complejidad de fenómenos educativos y sociales que cotidianamente se presentan en su escuela, analizando de manera crítica los conflictos y tensiones escolares, realizando entorno a ellos un análisis crítico que le permitan, en conjunto con su comunidad, los cambios sociales necesarios para superarlos, facilitando el inicio de procesos de autonomía, con una actitud reflexiva, crítica, propositiva e

integradora, en el que tanto el director influye sobre su comunidad educativa como ésta influye sobre él, estableciendo así una relación en doble dirección, participativa.

Ante esto, el directivo docente ya no puede observar su cargo como algo estable y rutinario, por el contrario, en el ejercicio de sus funciones, con su comunidad, diariamente se pueden presentar acuerdos y desacuerdos, siendo él el agente movilizador que permite que el colectivo que conforma su institución tenga la posibilidad de utilizar su voz, de no quedarse en silencio, sino que sean propositivos y creativos para que, a través de sus visiones en conjunto y en consenso, creen panoramas posibles para dar solución a las probables vicisitudes que se presenten en la interacciones institucionales y sociales.

Por lo anterior, la dirección de la escuela no puede personificarse exclusivamente en la figura del rector, sino que en ella se debe dar apertura a una participación permanente de su comunidad de una manera crítica, transformadora, educadora y ética.

Ante esto, la teoría crítica propone que, ante todo, el directivo docente debe convertirse en un líder, que posibilite la apertura de espacios para examinar la realidad que rodea a la escuela, y en consenso, reflexionar sobre ella y cuestionarla y, de ser necesario, cambiarla, no amarrándose a conceptos tradicionales, sino dándose la posibilidad de examinar formas diversas de enfrentarla, y de ser propositivos, dejando a un lado la pasividad y la indiferencia.

Por tanto, el directivo docente se convierte en un educador para su comunidad, no como una persona de poder y represión, sino como la persona que posibilita el dialogo entre las partes para analizar, cuestionar y comprender determinada situación, llegando a acuerdos para la toma de decisiones en beneficio de todos.

Así, el directivo docente ya no es quien ostenta el poder dentro de la institución, sino que hace uso de este para darle poder a los demás, en el sentido que facilita las condiciones para que

se pueda contar con espacios de reflexión sobre las condiciones de la escuela y la sociedad que la cobija, y por medio de ello, aperturar posibilidades de cambio desde la misma comunidad, no a conveniencia del directivo, sino de las necesidades sentidas por quienes conforman e inciden en la escuela.

En este sentido, el rector debe ser ético, dando prioridad no a su sentir, sino al sentir de su comunidad desde una participación democrática, interpretando y dando sentido a su quehacer, trayendo como consecuencia la posibilidad de cambio, omitiendo paulatinamente el esperar a que otros traigan las soluciones, pasando a un pensamiento de que, por medio del aporte de cada integrante de la comunidad (los docente, estudiante, padre de familia, egresado), se puede llegar a realizar transformaciones institucionales.

El rector, entonces, se convierte, no en un administrador, sino en la persona con la habilidad de trabajar mancomunadamente con su entorno, comprendiendo lo que hacen cada día, y a partir de ello, buscar mejorar sus prácticas cotidianas, viabilizando de una manera colaborativa el intercambio de saberes, el encuentro con similitudes y contradicciones, que lleven a un aprendizaje significativo no solo con los estudiantes y docentes, sino también con la colectividad que rodea al establecimiento.

4.7. Recomendaciones

1. Es necesario instaurar una oferta de formación de los directivos docentes exclusivo para su cargo, apoyada desde el Ministerio de Educación, que fortalezca los procesos de construcción de política territorial en cuanto a la formación del directivo desde el momento en que inicia, dando mayor protagonismo a los directivos docentes en los comités, los Planes Territoriales de Formación Docente y los Planes de Bienestar de las secretarías de educación, de manera

que las ofertas sean pertinentes a los fines del sistema educativo y que respondan a las particularidades propias del contexto.

2. Se debe continuar fortaleciendo las prácticas de liderazgo pedagógico como eje central de la dirección escolar, principalmente en el fomento de sus capacidades personales, comunicativas y de trabajo colaborativo tanto al interior del establecimiento educativo como con actores externos, permitiendo la generación de alianzas en pro de los resultados institucionales. Para ello, se puede realizar redes de apoyo con sindicatos, entidades estatales (ministerio, secretaria de educación, alcaldía) y sector privado.

Estas recomendaciones llevan a plantear una propuesta que puede ser de interés al Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, ya que su puesta en práctica puede fortalecer procesos que se adelantan en el cumplimiento de sus funciones, mediante diferentes acciones de capacitación, ahora con mayor sentido, dado que se fundamentan en resultados de la presente investigación.

Capítulo 5. El nuevo sentido de la misión de dirigir

En el momento actual, donde la comunicación se da a nivel global y los cambios sociales son permanentes, las instituciones educativas requieren contar con un directivo docente capacitado, que tenga la habilidad para dirigir y proyectar su establecimiento educativo, que inspire una visión de conjunto en los docentes, alumnos y familias, partiendo desde el conocimiento de las características de la región, donde funciona el plantel y, que le permita la toma de decisiones consensuadas, en concordancia con su PEI y la legislación vigente, formulando objetivos y metas claras, destreza para diseñar y divulgar los planes y proyectos que surjan de la entidad escolar, esclareciendo inquietudes, reorientando cuando sea oportuno; a la vez, motivar la responsabilidad y la acción en las actividades académicas, fortaleciendo la actualización profesional y administrativas, con adecuado manejo de relaciones con el personal docente, administrativo, familias, estudiantes, autoridades, entidades externas y comunidad en general.

Lo anterior, porque las instituciones educativas son organizaciones que se construyen socialmente, en las cuales cotidianamente se vivencian interacciones entre sus actores, siendo únicas y propias de cada establecimiento debido a su relación directa con el entorno social de la cual depende (Sánchez-Moreno y Hernández, 2014). Por tanto, quien las dirige debe ostentar la habilidad de comprender este entorno y actuar críticamente frente a multitud de situaciones, intercambiando saberes y buscando soluciones ante las posibles problemáticas que se puedan presentar, utilizando, para ello, los recursos que le brinda su entorno.

En este sentido, los rectores participantes mencionan que el directivo docente es quien moviliza los objetivos previstos para cada año escolar, asignando tareas, apoyando iniciativas o

corrigiendo aquello que se debe mejorar, acordando cambios que favorezcan el avance y cumplimiento del PEI; así mismo, precisa exteriorizar habilidades como las de saber escuchar, observar, tomar decisiones ecuanímes y justas, respetar y ser respetado, saber delegar en aquellos integrantes que por su perfil, habilidades, destrezas, disposición y compromiso pueden desarrollar las tareas de la mejor manera para trabajar en equipo con su comunidad y mantener una comunicación asertiva y constante con ellos.

Además, ser carismático porque busca que su comunidad se sienta cómoda de inquirir su ayuda, de dialogar con él, de ser parte del establecimiento que él dirige, debe ser respetuoso del individualismo que expresa cada persona; ser innovador, que le permita prever las posibles causas y consecuencias de situaciones que surjan en su institución, generando estrategias en compañía de su equipo de trabajo y su comunidad, propiciando el desarrollo personal y social, siendo colaborativo y solidario, redundando en el mejoramiento de su entorno inmediato, de su región y de su país.

No se puede olvidar que, el directivo docente debe estar actualizado en lo relacionado con las reformas no solo desde el punto legal, sino también curriculares, pedagógicas, didácticas, evaluativas, administrativas, financieras, contables, sociales, entre otras.

Ante este perfil que plantean los rectores, la pregunta es: ¿cómo lograrlo?

Para ello, escuchando la voz del rector, se encuentra que existen tres grandes retos que han sido una constante en la vida de estos participantes; el primero, la formación antes, al inicio y posterior a acceder al cargo; el segundo, la forma cómo establece el vínculo con su comunidad educativa, principalmente en lo relacionado con el trabajo en el aula escolar; y el tercero, el apoyo que recibe de la entidad que lo asesora, como es la Secretaría de Educación

5.1. Formación del directivo docente

Es claro que, para ejercer el cargo de directivo docente o docente, debe existir una capacitación continua, actualización e información en lo relacionado con el campo de su competencia; igualmente, estar al tanto de los avances tecnológicos que le permitan a la persona generar estrategias pedagógicas afines a los constantes cambios.

También implica la colaboración entre pares, el compartir ideas y experiencias, encaminados a fomentar un aprendizaje acorde a las nuevas exigencias que impone la globalización, enseñando no solo contenidos sino posibilidades que les permitan a los docentes y directivos docentes actuar en diferentes situaciones, la autoevaluación de su desempeño y la toma de decisiones asertivas en diferentes contextos (Camarero 2015).

Lo anterior lleva a considerar que los directivos docentes deben contar con una formación continuada; por ello, en mayo de 2020, el Estado se propuso la formación de los directivos a través de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, realizando alianza con la empresa privada, el Banco Interamericano de Desarrollo, FENDIDOC e Instituciones de Educación Superior, encaminada hacia el desarrollo de sus capacidades y fortalezas en gestión pedagógica, administrativa y personal (MEN, 2020), a través de talleres, diplomados y encuentros coordinados por regiones, en donde el directivo, de manera voluntaria, puede realizar su inscripción según la región en la cual labora.

La Escuela de Liderazgo está conformada por cinco componentes: formación, bienestar, redes de aprendizaje, banco de recursos e investigación, a lo cual se puede acceder desde la plataforma Contacto Maestro.

Los componentes se estructuran de la siguiente manera: en formación, se puede suscribir a diplomados, cursos en línea, videoconferencias y conversatorios con rectores y coordinadores;

se implementa la estrategia de viernes de liderazgo con la presentación de conferencias por parte de personas con renombre en la parte de formación educativa. En bienestar y desarrollo personal, por medio de encuentros, se reflexiona bajo cuatro enfoques: autoconciencia, manejo de emociones, comunicación asertiva y trabajo colaborativo. En las redes de aprendizaje, se promueven escenarios de intercambio, mentorías y tertulias pedagógicas; en el banco de recursos, se incluyen materiales educativos digitales como documentos, artículos, informes, videos, herramientas, tutoriales, entre otros, orientado hacia el fortalecimiento de su proceso de aprendizaje y consolidación de sus prácticas de liderazgo; por último, en el componente de investigación, busca generar conocimiento alrededor de una educación de calidad con la participación de instituciones de educación superior, colectivos y redes de investigación (MEN, 2020).

Para la participación en esta estrategia de formación, al ser voluntaria, el directivo docente debe ser consciente de su necesidad de continua capacitación y actualización, lo que en ocasiones se convierte en un obstáculo por la falta de motivación o de tiempo del funcionario.

Es así que los directivos docentes participantes plantean que es necesario que desde el Estado se establezcan directrices de formación para los directivos docentes, escalonadas según las necesidades de formación y la experiencia, contando para ello con un presupuesto claro, que precise al directivo acceder de una manera permanente a una formación continua y actualizada, acorde a las funciones que desempeña en su cargo, favoreciendo con ello la movilización de las instituciones educativas acorde a los constantes cambios que se dan en el mundo globalizado de hoy.

Cabe resaltar que, esto se vuelve más prioritario cuando desde la expedición del Decreto 1278, en el año 2002 y demás normas que lo reglamentan, especialmente la Resolución 3842 de

marzo de 2022, expedida por el MEN, se instituye la profesionalización docente y el Manual de funciones, requisitos y competencias, que viabiliza el ingreso de personas que han obtenido su título de pregrado en otras áreas diferentes a las licenciaturas y la pedagogía, existiendo posibles falencias en los saberes y habilidades de quien accede a estos cargos relacionados con la óptima prestación del servicio educativo.

Ante esto, se torna fundamental el cristalizar una política de formación con recursos financieros sólidos, encaminados a la cualificación de directivos docentes, que aunados a una experiencia y a los saberes, capacidades y competencias en constante formación y actualización, le permitan desempeñar su cargo de una manera más efectiva, desde el momento de su ingreso.

La formación del directivo docente no se puede enlistar en una serie de temáticas que se deben aportar al profesional para que optimice su desempeño, sino que se debe tener en cuenta el antecedente de su trayectoria personal y profesional, el marco legal que lo cobija, las características propias del entorno en el que se encuentra su establecimiento educativo y el proyecto de individuos y sociedad que se van a formar.

Por ello, la formación del directivo docente debe entenderse como las posibilidades de desarrollo y mejora a las que puede acceder, que impacten en el progreso de la institución educativa y su comunidad, desde la política educativa, la organización que el directivo realice al interior del establecimiento y el quehacer diario que efectúa en el cumplimiento de sus funciones.

Al priorizar estas necesidades, se logra establecer las demandas y retos actuales que se requiere en la formación del directivo docente, que no se limita a los saberes propios del campo educativo sino también de las cualidades personales que debe desarrollar.

Por tanto, es necesario que la formación del directivo docente se contemple desde dos postulados: el primero, su desarrollo personal y social, que abarca lo relacionado con la forma de ser y su conducta, comprendiendo habilidades morales y sociales, hábitos intelectuales y prácticos, la interacción que establece con su entorno y la aceptación del otro, adquiridos de su formación previa, la práctica en su cargo y su experiencia como directivo; y el segundo, su desarrollo profesional, que incluye los saberes necesarios para realizar las tareas propias de la dirección escolar, que son conocimientos teóricos, de carácter científico y técnico.

Siendo el cargo de directivo docente con un impacto significativo en el progreso de las instituciones educativas, el Estado colombiano ha regulado quién, cómo y cuándo ingresa una persona al cargo (Resolución 3842 de marzo de 2022, expedida por el MEN), pero no hay un seguimiento ni acompañamiento para la etapa de adaptación a la realidad escolar e integración con su nueva función, que para algunos suele ser la primera experiencia laboral tanto en lo educativo como en la dirección.

En ese sentido, lo anterior hace necesaria la especificación de la formación del directivo docente, no solo para su selección, sino también para su permanencia en el cargo, siendo claro, según la experiencia de los rectores participantes, que la formación como docente no es suficiente para poder ejercer el cargo con eficacia, sino que se requiere diversificar sus saberes, habilidades y destrezas, que los lleve a forjar una dirección fuerte, en consonancia con las necesidades y retos que enfrenta el establecimiento que orientan.

Tampoco se puede limitar su función a un rol netamente administrativo, sino que debe analizarse también desde una perspectiva directiva, comunitaria y pedagógica, centrándose en la comprensión del quehacer educativo, dando sentido al perfil y a la acción del rector, por lo que

es ineludible, el redefinir el rol del directivo docente más amplio, integral, interdisciplinario y con amplio sentido de liderazgo.

Ante esta situación y siguiendo los lineamientos que propone Pont (2008), Vázquez et al., (2008) y Cano y Gradailla (2012), se discurre que, para la formación del directivo docente es necesario:

- Una formación preparatoria para acceder al cargo: a ser realizada por aquellos docentes o profesionales que desean postularse a la dirección escolar.
- Una formación para nuevos directores o noveles: desde su ingreso hasta los tres años de experiencia.
- Una formación permanente para antiguos directores, que responda a necesidades concretas que encuentre el directivo en la práctica de su cargo.

5.1.1. Formación preparatoria para acceder al cargo

Dirigido a: docentes o profesionales que desean postularse a la dirección escolar.

Como lo exteriorizan los rectores participantes, es reconocido que la práctica del directivo docente va más allá de los saberes que tiene la persona relacionados con la docencia o con los conocimientos que le brinda la formación de pregrado o postgrado, debido a lo multifacético de funciones que cumple, que requiere saberes relacionados con lo pedagógico, lo administrativo-financiero, la dirección y el manejo de comunidad.

Para ello, es esencial que las personas que desean acceder al cargo de directivo docente e iniciar con el proceso de meritocracia, requieren formarse con antelación en cuatro aspectos:

- a. Formación en gestión educativa: saberes relacionados con el quehacer docente, administración pública, normatividad educativa, dirección escolar, administración de

talento humano (trabajo en equipo, manejo de personal, relaciones interpersonales), habilidades para el trabajo con comunidad y conocimientos de la legalidad educativa.

- b. Formación en liderazgo educativo.
- c. Formación en investigación: que permita al aspirante el reconocimiento de nuevas formas de ser directivo docente, mediante la ampliación de sus conocimientos sobre la dirección educativa no solo en su contexto, sino en su región, a nivel nacional e internacional.
- d. Formación en manejo de nuevas tecnologías: que le faciliten al postulante el manejo de sistemas de información, uso de plataformas, interacción con otras entidades, entre otros.

Lo cual se puede realizar a través de universidades de amplia trayectoria en la formación de profesionales en educación, mediante el desarrollo de diplomados o especializaciones, que permita el fortalecimiento del directivo docente desde antes del acceso al cargo, convirtiéndose en un requisito para ser seleccionado.

5.1.2. Formación continua y permanente para nuevos directores: desde su ingreso hasta los tres años de experiencia

Dirigido a: directivos docentes de nuevo ingreso hasta los tres años de antigüedad.

Pretende que el directivo que ingresa por primera vez al cargo pueda identificar, evaluar y adaptarse a la dinámica de la institución educativa, y la comprensión de su rol acorde con las especificaciones del entorno social que rodea al establecimiento educativo donde ejerce su cargo.

Es preciso mencionar que, en la revisión del proceso de selección que se lleva en Colombia, se aprecia que la elección se realiza, primordialmente, por su perfil pedagógico, pero en la experiencia de los rectores colaboradores, al iniciar en el cargo se presenta una mayor dedicación en lo relacionado con la administración del establecimiento, en especial, lo relacionado con el manejo de los recursos financieros y humanos.

Ante esta situación, consideran que el acompañamiento del directivo docente novel es importante porque permite explicitar las concepciones y prácticas de enseñanza que tiene el directivo, hacer una reflexión y análisis los resultados y el impacto de las prácticas en los docentes y, por ende, en los estudiantes y en la comunidad; así mismo, se abren espacios de confrontación, dilemas y tensiones para buscar alternativas y estrategias comunes.

En consecuencia, los temas en que se requiere mayor preparación, observan los rectores colaboradores, al iniciar con el rol de directivo docente, es en lo concerniente a la dirección escolar, la gestión administrativa-financiera y la gestión del talento humano.

Ellos analizan que al ingresar al cargo hubo una gran dificultad en lo relacionado con la ausencia de un equipo de apoyo para la organización administrativa-institucional, el manejo de recursos públicos (que pueden generar responsabilidades de carácter personal, disciplinario, civil, fiscal y penal), la relación con la comunidad educativa, máxime con los docentes, y el enfrentamiento a diversas funciones que agotan su tiempo. Por tanto, su formación debe ir encaminada a:

- a. Dirección y gestión educativa: que incluye la gestión estratégica, pedagógica, administrativa-financiera, gestión del talento humano y comunitaria. Va encauzado al desarrollo de las competencias técnicas que necesita el directivo docente para el desempeño de su cargo.

- b. Gestión pedagógica: orientado hacia la potencialización de habilidades del directivo docente para la orientación y coordinación de las acciones que efectúan los docentes en el aula escolar; engloba la comprensión de la educación en los contextos actuales, la evaluación y el seguimiento del proceso educativo, las innovaciones en el contexto escolar, desde una concepción social humanista y acorde a las demandas del contexto en el cual se encuentra el establecimiento.
- c. Gestión administrativa-financiera: que le permita contar con los saberes necesarios para desempeñar su función como ordenador de gasto. Esto implica el conocimiento de la normatividad educativa y la administración pública contable.
- d. Política educativa pública: conocimiento del directivo docente sobre las acciones que realiza el Estado encaminadas a optimizar las prácticas que se efectúan en el campo de la educación.
- e. Investigación en dirección escolar y gestión educativa: que permita al rector el conocer y reflexionar sobre las innovaciones en dirección escolar, prácticas educativas, pedagogía, didáctica, currículo, evaluación, entre otros campos, a nivel local, nacional e internacional, que impactan en el mejoramiento continuo en la institución educativa que dirige y en el desempeño de su cargo, proponiendo desde su experiencia y sus saberes alternativa para perfeccionar la práctica de la dirección escolar en lo cotidiano.
- f. Manejo de Tic: que admita una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información y a las exigencias del MEN.

- g. Habilidades de liderazgo: enfocadas a potencializar las cualidades, habilidades y conocimientos del directivo que lleven hacia la movilización de la institución educativa, junto con su comunidad educativa.
- h. Formación personal: que permitan potencializar las habilidades propias del directivo, en lo relacionado con el enfrentamiento al cambio, sus emociones y sentimientos, la relación con los demás, la comunicación con su entorno.

Esto se puede realizar mediante una educación formal unido al acompañamiento por parte de:

- Pasantía: los rectores participantes proponen la posibilidad de que la persona seleccionada para el cargo, antes de iniciar con sus funciones en la institución en la cual ha sido asignado, tenga la posibilidad de realizar una pasantía al lado de un rector con trayectoria, que le permita conocer la cotidianidad de una institución educativa y observar cómo funcionan sus procesos en la vida real.
- Mentores (directivos docentes de mayor experiencia), que puedan apoyarlo en la búsqueda de alternativas de solución en los conflictos que se puedan presentar cotidianamente.
- Sus pares, que comparten sus vivencias y dificultades, encontrando soluciones de manera conjunta.
- Redes de apoyo conformada por directivos docentes tanto del nivel local, regional y nacional, abriendo la posibilidad de encuentros con directivos docentes a nivel internacional.

Agregado a lo anterior, la metodología que se puede efectuar es a través de encuentros, foros u organización de padrinazgos, que ayuden al directivo docente de nuevo ingreso reevaluar su práctica docente, compartir sus dudas e inquietudes, y buscar otras alternativas de solución ante conflictos que surjan en su quehacer cotidiano.

5.1.3. Formación permanente para antiguos directores, que responda a necesidades concretas que encuentre el directivo en la práctica de su cargo

Dirigido a: directivos docentes que superen los tres años de antigüedad.

Siguiendo los lineamientos propuestos por Silva et al. (2009), la formación del directivo docente se debe comprender desde distintas relaciones:

a. Con el contexto: parte del análisis del entorno social en el que se encuentra el establecimiento, las innovaciones y cambios institucionales requeridos para dar una mejor respuesta a las necesidades de los estudiantes y de la escuela; la comprensión de los cambios de la sociedad y su influencia en el plantel, además del sentido de educar en el momento vigente, lo que se puede realizar a través del intercambio de experiencias con otras instituciones y la búsqueda de soluciones conjuntas a problemáticas comunes de los directores.

b. Con la pedagogía: que implica por parte del directivo docente del conocimiento de su currículo institucional, presentando un dominio general y práctico del horizonte institucional. Experticia en la práctica del aula escolar, la inducción, acompañamiento y evaluación docente, en las tareas cotidianas de enseñanza, de los planes y programas de estudio, el desarrollo de estrategias didácticas, la generación de climas propicios para el aprendizaje dentro de las aulas, así como conocimiento sobre los resultados de los estudiantes relacionados con el desarrollo de

saberes, habilidades cognitivas y actitudes, como el manejo de conflictos y la habilidad para convocar a su comunidad educativa.

c. Con el área administrativa: actualización en la legislación y los reglamentos que regulan la prestación del servicio educativo, la inversión de recursos y el manejo de talento humano; la regulación normativa del trabajo docente y directivo docente. Habilidad para crear condiciones óptimas de trabajo, creación de sistemas de comunicación efectivos, abiertos y flexibles; manejo de Tic.

d. Consigo mismo: que implica el fortalecimiento de habilidades personales y sociales (solidaridad, responsabilidad, confianza, reconocimiento, empatía y aceptación de las diferencias), habilidades en la organización y manejo de tiempo, capacidad de dirigirse a sí mismo, reconocer la naturaleza y características de su función, remozar sus estrategias para optimizar sus hábitos de trabajo personal, identificación y manejo de reacciones frente a las personas con las cuales se relaciona, según su grupo de edad (niños, adolescentes y adultos); autorregularse, controlar su conducta en función de su quehacer profesional. Estimular capacidades como la lectura competente y la interpretación de la información, la generación de un pensamiento crítico asociado a la toma de decisiones y el desarrollo de un juicio evaluativo que le permita la mejor toma de decisiones.

La formación del directivo docente con experiencia en su cargo se puede realizar a través de procesos educativos formales (maestrías, doctorado, posdoctorado), y en encuentro con pares, que facilita el intercambio de experiencias significativas, alternativas de solución, saberes; se puede hacer uso de foros, mesas redondas, panel, seminarios, congresos de pedagogía y dirección escolar, etc.

5.2. La relación que establece con su comunidad educativa, principalmente con los docentes y estudiantes

Álvarez (2010a) y Meza (2014), analiza que anteriormente, la mayor exigencia para el directivo docente era el de ser un buen administrador, conservar el orden al interior del establecimiento y velar porque funcione, siendo reconocido por la comunidad educativa como la autoridad, cumpliendo con las responsabilidades que le otorgaba su cargo.

Hoy esta faceta ha cambiado, y se ha convertido en un cargo multifacético, que tiene múltiples funciones en múltiples campos (García-Carreño y Olmo, 2013), pasando de un enfoque directivo unipersonal a un liderazgo compartido; implica orientar e influir en la acción u opinión de la otra persona o del grupo (Meza, 2014); actuando sobre emociones, valores, aspiraciones y compromisos de las personas, interviniendo con seguridad en circunstancias complejas e inciertas (Fullan, 2002).

En consecuencia, aquí es donde el directivo docente pasa de presentar un cargo de índole administrativo a uno de liderazgo de su comunidad educativa, integrando tanto sus conocimientos, como habilidades y actitudes, orientados hacia la aplicación de conceptos multidisciplinarios en los saberes en cuanto a normatividad estatal que reglamenta los procesos educativos, el seguimiento de los procesos internos de su institución, las prácticas educativas con relación a las estrategias pedagógicas y didácticas, y las relaciones cotidianas que establece con su comunidad.

Es así que, cuando se habla del directivo docente como líder, no solo se tiene en cuenta los conocimientos técnicos del cargo sino también sus habilidades como comunicador y motivador, su carisma y compromiso con la institución, logrando, con ello, no solo potencializar

su liderazgo como director sino también potencializando el liderazgo de su grupo de docentes (Camarero, 2015).

Al respecto, Murillo (2006), menciona que el cambio en los establecimientos educativos y el mejoramiento educativo se inicia con personas que presenten un liderazgo desde el interior de las instituciones, que comience, de impulso, facilite, gestione y coordine el proceso de transformación educativa, que presenten una formación adecuada, una actitud y un compromiso con su escuela, la educación y la sociedad, siendo gestores de cambio.

El pasar de un directivo administrativo a un directivo líder implica que haya aceptación del cambio; en ese sentido, Pont y Teixidor (2002), plantean que el directivo docente debe contar con ciertas competencias que le permitan comprender y ejercer una actitud positiva hacia el cambio dentro de su entorno escolar, de mejoramiento del bienestar familiar y comunitario:

- Comprensión del ser humano, su percepción, reacciones cognitivas y emotivas en relación con el cambio, sus motivaciones personales y profesionales.
- Actuación dentro de un marco de valores éticos en un entorno cambiante.
- Conocimiento y comprensión de su entorno, en lo relacionado con ideologías, contexto, tradiciones, culturas, creencias y valores de las organizaciones y de las personas que se encuentran en constante transformación.
- Liderar e influir en sus docentes, motivando de manera frecuente a las personas, descubriendo su potencial, armonizando la relación en un clima de confianza y de actitud proactiva.
- Planificación y desarrollo de estrategias encaminadas a proceder en un entorno complejo y cambiante.
- Capacidad para realizar seguimiento e integración del cambio.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que la forma como se dan las interacciones en cada una de las instituciones educativas es diferente, además que dependiendo del contexto en que se encuentren, se presentarán necesidades que son propias de un establecimiento, más no de otro.

Es por ello que, el fortalecimiento de un enfoque de liderazgo está determinado por el desarrollo de la institución y su organización escolar, el compromiso de sus integrantes, las características propias del contexto educativo y social y del horizonte institucional que se haya definido. Esto hace que la interacción entre diferentes tipos de liderazgo y su práctica, ayuda a definir procesos de mejora escolar en entornos cambiantes y contingentes.

Ante situaciones escolares particulares, un tipo de liderazgo pueden ser más provechoso que otro, aunque puede darse la coexistencia de diferentes tipos de liderazgo y ser ejercidos por diferentes personas de la institución, no solo por el directivo docente, acorde con las condiciones personales como de las funciones que desempeñan, siendo apoyados por los demás individuos del establecimiento, encaminados al cumplimiento de las metas que se han propuesto.

Ante este panorama, y acudiendo a las innovaciones en lo relacionado con el concepto de liderazgo, se ha buscado fortalecer una propuesta pedagógica que permita potencializar las aptitudes del directivo docente en este aspecto, desde las perspectivas que ofrece el liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico, enfoques que aportan al mejoramiento de los entornos educativos.

A través del liderazgo transformacional (Calderón, 2002; Leithwood, 2004; Martinic (2010; Bass y Abolio, 2012; Rojas et al., 2020), el directivo docente busca producir una transformación fundamental en el entorno educativo, mediante el compartir una visión

motivadora, comunicando altas expectativas sobre el desempeño de los integrantes de su comunidad educativa, favoreciendo la autoconfianza y la confianza en su equipo de trabajo, para el cumplimiento de metas comunes y la proyección de la escuela hacia la comunidad (CEPPE, 2009).

Su punto central es la motivación de las personas hacia su labor, que se encamina hacia el logro de metas comunes, sin olvidar el logro y la autorrealización personal, en una institución que está en constante cambio, siendo tarea del directivo el adaptarse a estas transformaciones que tienen su origen en la sociedad. No se puede ver, entonces, a la escuela como una entidad estática y organizada, sino que se encuentra en constante movimiento.

Por tanto, el directivo transformacional requiere presentar carisma que le permitan gestar una visión que estimule el crecimiento de la institución educativa, habilidad para inspirar metas educativas altas, prestar atención, ser respetuoso, responsable, y estar actualizado en lo relacionado con el sector educativo, social y productivo, que le facilite la formulación de nuevas ideas que permitan la transformación de su establecimiento escolar acorde a las exigencias y necesidades sociales vigentes.

Así, el directivo docente siempre está en procura de identificar con los otros lo que es importante, dando un sentido y propósito al quehacer escolar, estableciendo los procedimientos que cada persona del equipo aporta para llevarlo a cabo, a la vez que apoya para que el personal analice su práctica cotidiana, incentiva la propuesta de nuevas ideas, estímulos y experiencias de desarrollo profesional, favoreciendo la autonomía de los docentes y promoviendo una cultura colaborativa y proactiva.

Por otra parte, en el liderazgo distribuido (Harris y Chapman, 2002; Turnbull y Creasy, 2007; Murillo, 2008; Bolívar, 2011; Gairín, 2011; Gros et al., 2013; Blase y Kirby, 2013), el

directivo hace frente a los constantes cambios, mediante el apoyo de las diversas competencias que poseen los integrantes de la comunidad educativa, focalizándose en una misión común como institución donde todos apuntan.

Es así como, se busca el fortalecimiento del liderazgo, no solo del directivo, sino de otros integrantes de la escuela que se destacan, lo que favorece la capacidad de toma de decisiones y solución de conflictos. El directivo identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las partes.

Implica un compromiso y participación de todos los miembros de la comunidad escolar en el funcionamiento de la misma. Así, la institución se beneficia de las habilidades de sus miembros en una causa común, de tal forma que, el liderazgo se manifiesta en todos los niveles; favoreciendo la toma de decisiones participativas y compartidas, y el empoderamiento de los integrantes de la comunidad.

Por consiguiente, el mejoramiento no depende solo de las acciones que ejecute el directivo, sino de la acción conjunta de los integrantes del establecimiento, siendo la función del directivo el identificar, establecer acuerdos y determinar metas deseables que compartan los miembros de la comunidad educativa, propendiendo por un clima de colaboración, apertura y confianza; esto no significa que no hay responsabilidad en el desempeño general de la institución, sino que su función se fundamenta en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas que conforman la comunidad educativa.

Aquí, el directivo docente busca que su equipo se capacite para ejercer funciones múltiples de liderazgo, configurando comunidades de aprendizaje, llevando a que la institución se preocupe porque sus integrantes aprendan y se cualifiquen; el liderazgo del docente es la

estructura para el mejoramiento de la institución educativa, permitiendo el empoderamiento y compromiso de la comunidad educativa en los procesos de cambio y mejora en el establecimiento.

El directivo docente se convierte en un líder de los líderes (Bolívar, 2011), tornándose en una forma de democratizar a la organización y de generar condiciones para la mejora interna.

Por lo expresado, el directivo docente construye su liderazgo desde un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, llevando a que haya iniciativa y cooperación por parte de todos los integrantes de la institución, estando centrado en desarrollar tanto su propia capacidad de liderazgo como la de los demás; así, cada uno de los equipos y cada área que tiene la institución, conoce las habilidades y los saberes de los otros, estando en capacidad de seleccionar a la mejor persona para que lidere una determinada situación o tarea.

Lo anterior implica que también se fortalezca la capacidad de construir y llegar a consensos en torno al PEI, favoreciendo su puesta en práctica al sentirse parte de su elaboración, involucrando no solo al docente, sino también a las familias y los estudiantes quienes, desde su contexto y sus competencias, ejercen liderazgo (Gairín, 2011; Gros et al., 2013).

Por último, el liderazgo pedagógico (York-Barr y Duke, 2004; Álvarez, 2010b; Freire y Miranda, 2014; Iranzo et al., 2014), está orientado a potenciar la ayuda que el directivo docente puede dar a la labor docente. Se encamina a favorecer las buenas prácticas en la escuela y en el mejoramiento del aprendizaje, enfatizando en el desarrollo profesional de los docentes y en la práctica pedagógica, a través del trabajo en el aula y la socialización de experiencias significativas.

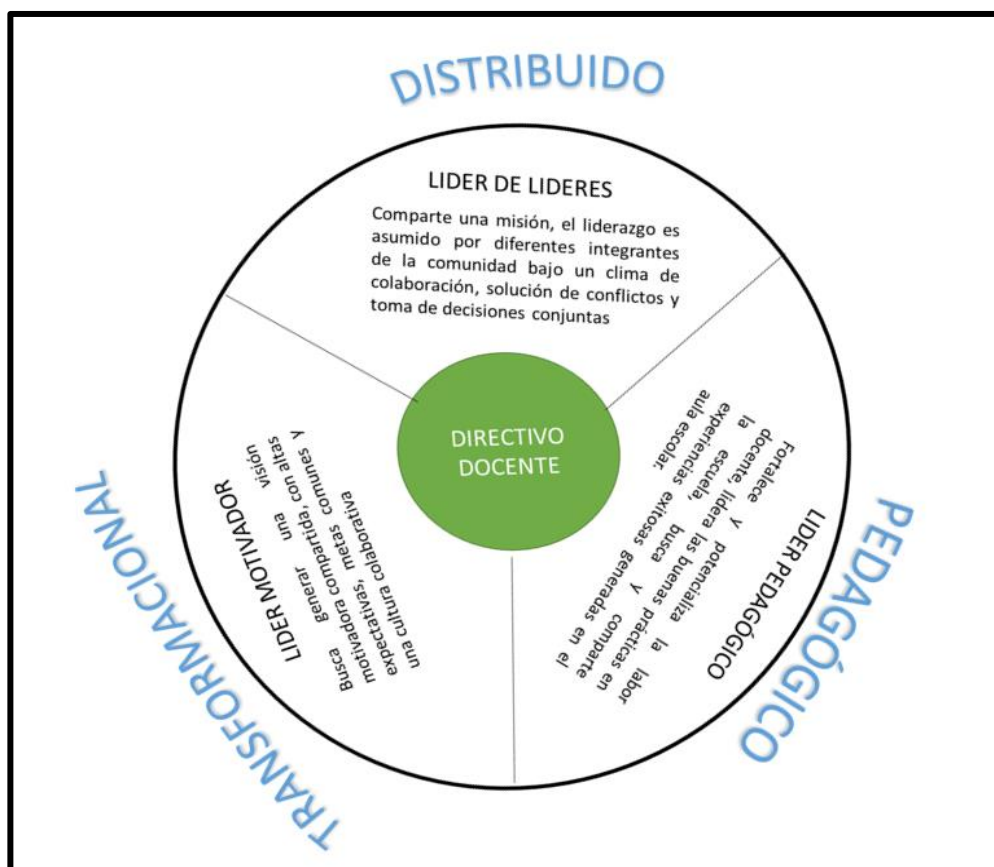
Está centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en el éxito educativo; a través de este liderazgo, el director orienta la visión, metas y expectativas del

establecimiento hacia el aprendizaje de los estudiantes y la manera de optimizarlo, examinando las prácticas docentes que han tenido éxito en el aula escolar.

Por esta razón, el directivo fortalece el liderazgo del docente en el aula escolar, tanto individual como colectivamente, mediante el desarrollo de metas concertadas a nivel institucional, orientadas a optimizar los procesos de enseñanza y las prácticas de aprendizaje.

Figura 4

Interacción de los tres tipos de liderazgo



Como lo muestra la Figura 3, la interacción de las tres formas de liderazgo (transformacional, distribuido y pedagógico), se pueden complementar entre sí, permitiendo que el directivo docente exprese un liderazgo que motive, compartido y que incida en las buenas prácticas en el aula escolar.

En cuanto a los conflictos, se resuelven bajo la guía del directivo gracias a criterios didácticos, sin desconocer la normatividad vigente, realizando seguimiento al ausentismo de docentes y estudiantes, presta atención a las sugerencias y quejas que presenta la comunidad educativa, abriendo espacios de participación; busca opciones para colaborar con los docentes en la movilización de saberes, habilidades y competencias, igual que en la comprensión de situaciones cotidianas y el encontrar alternativas de solución a los posibles problemas que se puedan generar en el aula escolar.

Por ende, es necesario realizar un proyecto de dirección concertado, con la visión de lo que se busca enseñar y los valores educativos que la institución proyecta impulsar; a la vez, determinar los tiempos dedicados a la coordinación y articulación del currículo institucional, la formación para asesorar, orientar y apoyar al docente con respecto al desarrollo de los programas educativos, tanto curriculares como de orientación, además de las actividades curriculares asociadas al aprendizaje; y la evaluación, seguimiento y acompañamiento de los procesos educativos, fomentando la retroalimentación entre el directivo y el docente, promoviendo una interacción positiva entre los participantes.

Por tanto, el directivo docente requiere fortalecer su propio desarrollo personal, su empatía, motivando y transmitiendo confianza en los integrantes de la comunidad educativa; proporcionando tiempo y atención a las necesidades individuales, estimulando todas las potencialidades para la creatividad, la innovación y el cambio para una enseñanza de calidad, provocando las condiciones para colaborar en conjunto, delegando con certeza, acorde a las fortalezas de las personas y del equipo, induciendo el desarrollo de su propio liderazgo, del liderazgo de sus docentes, de sus alumnos y de su comunidad.

Por medio de ello, el directivo puede potenciar el liderazgo del docente en las tareas principales que realiza, motivando, proporcionando los recursos pedagógicos necesarios, confiando en su desempeño, promoviendo su autoestima y resaltando la importancia de su labor, recalcando su incidencia en el aprendizaje y destacando el éxito académico de sus estudiantes.

Con los estudiantes, por su parte, procura mantener una relación cercana con ellos, siendo visible y cordial, mediador en las situaciones de conflicto desde una perspectiva neutral, estimulando la participación y colaboración de los alumnos los proyectos pedagógicos. Culturales, deportivos, productivos y sociales de la institución.

Ello implica que se requiere formar a los estudiantes en lo relacionado con ser líder, al mismo tiempo que se fomenta una ideología de igualdad, inclusión y participación, promoviendo el intercambio de prácticas con otras instituciones, realizando la inducción y acogida a estudiantes nuevos, impulsando un trabajo en el aula escolar significativo, creativo y no rutinario, fortaleciendo el sentido de pertenencia, siendo coherentes con los valores, principios y acciones que se desarrollan en la institución y creando espacios donde se permita la participación de los escolares.

Con las familias, pasar de contar con ellas solo para reportar informes valorativos o conductas inadecuadas de los estudiantes, a ser núcleos participativos, invitándolas a la formulación y consenso de las metas y objetivos educativos; del funcionamiento del establecimiento, de sus expectativas sobre las prácticas pedagógicas y lo que esperan que los estudiantes logren con su proceso educativo, logrando su participación colectiva en aspectos fundamentales como la reformulación del proyecto educativo institucional (PEI).

Al concertar el apoyo e intervención de todos los integrantes de la comunidad educativa, el cuidando en el aprendizaje de los estudiantes, el desarrollo profesional de los docentes y el

asesoramiento a las familias sobre lo que se enseña en las aulas escolares, motivando la participación y el compromiso de los diferentes miembros, se está propendiendo por el mejoramiento de la calidad del servicio educativo y el éxito escolar de los alumnos.

Esto involucra la generación de interacciones que potencialicen las habilidades de los docentes, estudiantes y familias, valorando y reconociendo los logros de cada integrante de la comunidad educativa, tener buenas expectativas y saber transmitirlos, fomentar la participación, garantizar la autonomía profesional, apoyar el trabajo docente, siempre sugerir antes que imponer, emplear de manera positiva la autoridad formal y, ante todo, ser ejemplo.

5.3. Apoyo y asesoría por parte de la Secretaría de Educación, como representante del Ministerio de Educación

De acuerdo con el MEN, es responsabilidad de los departamentos, distritos y municipios certificados dirigir, planificar, organizar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media. Para ello, se establecen las secretarías de educación, entidad que administra los recursos que les transfiere la Nación, los recursos adicionales y los recursos propios; a la vez, tienen bajo su responsabilidad el administrar los establecimientos educativos oficiales y la respectiva planta de personal (MEN, 2009).

Aunque la Ley 115 define la autonomía de las instituciones educativas, no se pueden desconocer las limitaciones en recursos humanos, técnicos y de infraestructura de los cuales adolecen, que impiden que éstas puedan cumplir a cabalidad con los mayores compromisos que implican las reformas educativas de los últimos años.

Por tanto, las secretarías de educación entran a ser un apoyo para superar estas dificultades, impactando en las instituciones en lo concerniente a la política y planeación

educativa, inspección y vigilancia, y la administración de los establecimientos, impulsando y actualizando efectivamente a las instituciones y a sus rectores.

Observan los rectores participantes, que el soporte que reciben de la secretaria de educación debe fortalecerse en cuanto a:

5.3.1. *Quién lidera la secretaría de educación*

Una de las grandes inquietudes que exteriorizan los directivos docentes (rectores) es quien dirige la secretaría de educación. Para el nombramiento de quien será el que oriente esta entidad, no existe un proceso de selección, sino que es nombrado directamente, en el caso del Departamento, por el Gobernador; no se hace concurso público de méritos, ni se especifica que debe contar con formación ni experiencia en el sector educativo.

Ante esto, y teniendo en cuenta que una de las necesidades es retornar el punto central de la prestación del servicio educativo, que es la labor que se realiza al interior de las aulas, la formación de docentes y directivos docentes para garantizar una óptima prestación del servicio, es necesario que en la dirección de la secretaria de educación se encuentre una persona con conocimiento claro sobre pedagogía, administración educativa y los procesos educativos que se llevan al interior de los establecimientos, que permitan el fortalecimiento de la tarea docente.

Una de las maneras de elegir la persona indicada para este cargo es el establecimiento de unos requisitos mínimos sobre quién puede ser secretario de educación, que pueden ser:

- Contar con título de magíster o doctorado en educación.
- Experiencia en el sector educativo de 3 a 5 años, como docente y directivo docente.
- Formación y experiencia en planeación y administración educativa.

Junto con contar con un profesional con formación y experiencia para el cargo, también es preciso el estudio de procesos que son de directa competencia de las secretarías de educación, y que pueden estar apoyando o perjudicando la prestación del servicio educativo, como son:

5.3.2 Política y planeación

Implica el establecimiento de políticas, planes y programas de educación, mediante la asesoría y concertación con los establecimientos educativos, acordes a las regiones en los cuales prestan sus servicios, de PEI pertinentes, actualizados, interculturales, con conciencia ambiental e inclusivos, que integren en su interior, entre otros, los:

- Manuales de convivencia: que regulen los procesos democráticos al interior de la institución, basados en la resolución de conflictos de manera pacífica y con respeto a las diferencias individuales.
- Planes de estudio y proyectos pedagógicos: con un esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, velando porque el currículo sea pertinente y acorde a las exigencias de un mundo globalizado. Debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el PEI y con las disposiciones legales vigentes.
- Sistema institucional de evaluación de estudiantes: mediante el establecimiento de criterios claros, con metodologías evaluativas actualizadas y coherentes en lo conceptual, pedagógico y didáctico.

Además, se requiere fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos. Para ello, la Secretaría de Educación debe contar con personal

idóneo en la materia, con formación y experiencia en lo relacionado con el aspecto pedagógico, didáctico, evaluativo, que posea la habilidad de asesorar, supervisar y realizar seguimiento a las diferentes instituciones educativas, específicamente a los docentes y directivos docentes, de una manera continua y permanente, en lo referente a organización curricular, planeación de clase, pertinencia de lo que se enseña y resultados obtenidos por los estudiantes.

Una de las estrategias que se puede ejecutar es la designación de equipos de asesoría pedagógica por cada uno de los municipios, conformado por expertos en la materia, que tengan la posibilidad de vincularse con los establecimientos educativos, estudiar su planteamiento curricular y de convivencia, observar su práctica educativa cotidiana, revisar la forma cómo se enseña y evalúa al estudiante y, a partir de allí, en conjunto con los docentes, directivos docentes, representantes de estudiantes, representantes de padres de familia y representantes de la comunidad, definir el plan de mejoramiento y las metas a alcanzar.

Otra estrategia es el desarrollo de foros, encuentros pedagógicos municipales o por subregionales, existiendo la obligatoriedad de la participación de todas las instituciones en estos eventos, que faciliten dar a conocer los avances educativos que se han tenido en cada establecimiento, confrontarlos con otros y enriquecerse mutuamente de las experiencias que se han desarrollado.

5.3.3. Inspección y vigilancia

Supervisar el servicio educativo, realizando evaluación de la calidad de la educación y el servicio educativo que se presta en el territorio, que involucra el seguimiento al desempeño docente y directivo docente de cada establecimiento educativo, a través de la definición de

metas, siendo una herramienta las pruebas externas o instrumentos propios desarrollados por la entidad.

El seguimiento está orientado hacia la dirección de la institución, la administración de los recursos humanos, técnicos e infraestructura; la organización de la labor educativo en el aula escolar y la vinculación con la comunidad.

Además, el seguimiento a los casos en que se encuentre dificultad en la prestación del servicio educativo por parte del directivo docente o docente, de una manera ágil y oportuna, diseñando un protocolo específico que proporcione la posibilidad de definir claramente cuál es la dificultad que presenta el profesional (pedagógica o de convivencia), quién exterioriza la queja (estudiantes, padres de familia, directivos, comunidad); las estrategias que se han realizado en la institución para superar estos déficit, la respuesta del involucrado ante los compromisos y la solicitud específica que se realiza.

A su vez, la respuesta de la Secretaría de Educación, que explique a los quejosos las razones por las cuales toma determinada decisión (permanencia, traslado, seguimiento) hacia el funcionario, tras la investigación que se realice en el proceso disciplinario, respetando el debido proceso.

5.3.4. Administración del talento humano

Es necesario:

- Realizar los traslados de docentes, a que haya lugar, en los establecimientos educativos de su jurisdicción, de una manera oportuna: esto implica que haya una planeación de los traslados a efectuar, que especifique al docente que sale de una sede educativa y quien entra a cubrir esta plaza; esto porque, generalmente, se realiza el traslado del funcionario,

pero no se efectúa cubrimiento inmediato de la vacante, dejando a los estudiantes por tiempos prolongados sin la prestación del servicio por ausencia de docente.

- Planear las acciones de capacitación para directivos docentes: generalmente, las capacitaciones se han planeado con énfasis en los docentes, por lo que es necesario proyectar la formación del directivo docente, acorde a lo propuesto en la parte inicial, que se ejecute de modo continuo, permanente y pertinente.
- Establecer un sistema de información efectivo, en doble vía, hacia y desde la institución educativa: que permitan un diálogo continuo entre la Secretaría de Educación y los directivos docentes, abriendo espacios para analizar los objetivos de la política educativa, de las reformas a las mismas, del impacto en los establecimientos, garantizando una mayor pertenencia con los cambios educativos, una implementación coherente y con mayor apoyo por parte de docentes y directivos al sentirse parte de las transformaciones que se pretenden efectuar.

Entonces, es necesario mantener una comunicación permanente sobre los cambios que desde la secretaria de Educación o del MEN se van a realizar en las instituciones, en lo relacionado con planta de personal, recursos financieros, formación docente y directivo docente, entre otros, para que la comunidad educativa se encuentre informada.

Lo anterior implica un diálogo permanente entre la Secretaría de Educación, la administración de los municipios y los directivos docentes, cimentando relaciones de confianza, necesarias para realizar la transformación educativa, más aún en el territorio de Nariño, donde se encuentran zonas rurales extensas y los sistemas escolares están muy dispersos, siendo las alcaldías y la figura del rector los enlaces directos entre secretaria e institución.

El aunar saberes, prácticas y esfuerzos entre todos los actores que inciden sobre las instituciones educativas, lleva a que los cambios que actualmente la sociedad exige, se puedan dar de una manera armónica, impactando en el centro de la prestación del servicio educativo: los estudiantes, quienes a través del esfuerzo que se realice en el presente, garantiza el desarrollo del país en el futuro, mediante la formación de ciudadanos críticos, respetuosos de la diferencia y los derechos ajenos, solidario con su comunidad, interesado en el desarrollo de su ámbito social, económico y político, responsable con el medio ambiente y con una convivencia armónica y pacífica.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1998). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Al Tablero. (2002). *El rector, líder de la institución educativa*. No. 16.
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87221.html>
- Alvarado, S. V. et al. (1992). *Métodos de investigación de las Ciencias Sociales*.
- Álvarez, M. (2010a). *La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos*. Participación Educativa, 5, 83-92.
- Álvarez, M. (2010b). *Liderazgo compartido*. Wolters Kluwer.
- Álvarez, C. (2012). *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Educativo Siglo XXI, 30(2), 383-402.
- Aravena, F. (2020). *Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú*. Education Policy Analysis Archives, 28(1).
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4666/2543>
- Ávila Aponte, R. (2008). *La configuración de la rectoría escolar oficial en Colombia en el contexto de las políticas educativas recientes* [Tesis Doctoral, Centro de estudios avanzados en niñez y juventud, alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091211042800/tesis-avila-aponte.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo Hicieron Los Sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL.
http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bass, B. y Abolio, B. (2012). *Liderazgo Transformacional*. Editorial Harper.

- Bertoldi, Sandra; Fiorito, María Elisa y Álvarez, Mabel (2006). *Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica*. Ciencia, Docencia y Tecnología, XVII (33),111-131. [fecha de Consulta 18 de octubre de 2022]. ISSN: 0327-5566.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503304>
- Blase, J. y Kirby, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz: Cómo motivar, inspirar y liderar*. Narcea. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410031>
- Bolívar-Botía, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuir mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(5),79-106.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2011). *Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente*. Educar, 47(2), 253-75,
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>
- Bolívar, A., y Bolívar, R. (2013). *Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje*. Educ@rnos, 10, 11-34.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en las ciencias sociales*. Ediciones Uniandes – Norma.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). *La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC)*. Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, 7(2), 11-22.
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>

- Calderón, G. (2002). *Procesos de transformación organizacional y su impacto sobre el talento humano*. En: Cambio organizacional en el contexto de la cultura latinoamericana. Ascolfa.
- Camarero, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona* [Tesis doctoral. Tarragona, Universitat Rovira I Virgili, Departamento de pedagogía].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf;jsessionid=00898FBAF52B73BEC40810DDC2077E40?sequence=1>
- Cano, E., y Gradaïlla, A. (2012). *Els directors opinen. Grup de debat sobre la formació per a la funció directiva*. Fòrum. Revista d'Organització I Gestió Educativa, 27, 21–25.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. UNESCO.
<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Crawford, M. (2005). *Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?* School Leadership and Management, 25(3), 213-216.
- Centro de estudios de política y práctica en educación (CEPPE). (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica*. REICE, 7(3). En:
http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2_hm.htm

- Cerdan, J. (1996). *Las escuelas españolas a estudio. La gestión de los recursos*. En: Cuadernos de Pedagogía. España.
- Cetrángolo, O. y Curcio, J. (2017). *Financiamiento y gasto educativo en América Latina. Serie Macroeconomía del desarrollo*. CEPAL, Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42403/S1701080_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cifuentes, C. (2014). *Impacto del Nuevo Estatuto de Profesionalización en la función docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 del 2002*. Revista Colombiana de Sociología, 37(2), 213-250.
- Córica, J. (2020). *Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 255-272. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331463171013/html/>
- Cubides, C. (2001). *Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela*. Nómadas, (15), 10-23.
- DANE (2022). Comunicado de prensa. Encuesta de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Hogares (ENTIC Hogares) en el año 2021. Bogotá D. C., 28 de julio de 2022.
https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/entic/comunicado_entic_hogares_2021.pdf
- Decreto 2277 de 1979. (1979). Presidente de la República de Colombia.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Decreto 610 de 1980. (1980, 22 de abril). Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103103_archivo_pdf.pdf

Decreto 1860 de 1994. (1994, 3 de agosto). Presidente de la República de Colombia.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Decreto 1278 de 2002. (2002a, 19 de junio). Ministerio de Educación Nacional.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf.

Decreto 1850 de 2002. (2022b, 13 de agosto). Ministerio de Educación Nacional.

http://menweb.mineduccion.gov.co/normas/concordadas/jeronimo/ley%20115%20OK/hipervinculos%20115/Decreto_1850_2002.pdf

Decreto 2700 de 2004. (2004, 25 de agosto). Presidente de la República de Colombia.

https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/articles-85921_archivo_pdf.pdf

Decreto 3982 de 2006. (2006, 11 de noviembre). Ministerio de Educación Nacional.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf

Decreto 4791 de 2008. (2008, 19 de diciembre). Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-179247_archivo_pdf.pdf

Decreto 0325 de 2015. (2015, 25 de febrero). Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-349475_pdf.pdf

Decreto 1757 de 2015. (2015, 1 de septiembre). Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-353929_recurso_1.pdf

Decreto 490 de 2016. (2016, 28 de marzo). Ministerio de Educación.

https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356713_recurso_1.pdf

Decreto 1657 de 2016. (2016, 21 de octubre). Ministerio de Educación Nacional (2016).

<https://www.fecode.edu.co/images/Decretos/2016/DECRETO%201657%20DEL%201%20DE%20OCTUBRE%20DE%202016.pdf>

- Dewey, J. (1904). *The Relation of Theory to Practice in Education*. In *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (pp. 9-30). University of Chicago Press.
- Dhuey, E. y Smith, J (2014). *How important are school principals in the production of student achievement?* Canadian Journal of Economics, 47(2), 634-663.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Avances en Medición, 6(1), 27-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2981181>
- Ezpeleta, J. (1996). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. En: FUNDACIÓN POLAR. Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias. Fundación Polar.
- Fals-Borda, O. (2003). *Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio*. Bogotá: Ancora.
- Flórez-López, J. R. (2016). *La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano*. Revista Academia & Derecho, 7(13), 309-332.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- Freire, P. (1968). *Investigación y metodología de la investigación del tema generado*. ICA.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Octaedro.
- Gairín, J. (2011). *El alumnado*. En: M. Lorenzo (Coord.) Organización y gestión de centros y contextos educativos (pp.99- 138). Editorial Universitat.

- Gairín, J. y Castro D. (Coord.). (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y Experiencias en Iberoamérica*. Serie Informes No. 3. Santillana – RedAGE. http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- García-Carreño, I., y Olmo, M. (2013). *Enfoques actuales de liderazgo y estilos de dirección escolar: Revisión teórica*. En: Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional // II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (pp. 1143–1151). Alicante.
- García-Garduño, J. M. (2004). *La administración y gestión educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en México y Estados Unidos*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, (1), 11-50.
- http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/25206/1/2004-26-1-articulo_ensayo1.pdf
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.
- Gobernación de Nariño. (2016). *Plan Participativo del Desarrollo Departamental “Nariño corazón del mundo” 2016 – 2019*. <http://2016-2019.narino.gov.co/inicio/index.php/gobernacion/plan-de-desarrollo/354-plan-de-desarrollo-departamental-narino-corazon-del-mundo-2016-2019>
- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos en la investigación*. En: Investigación social. Lugar editorial S.
- González, M.T. (2003). *El liderazgo en tiempos de cambio y reformas*. Organización y gestión educativa, 6, 4-8.

<https://www.researchgate.net/publication/39206663> El liderazgo en tiempos de cambio y reformas

- Gros, B., Fernández-Saliner, C., Martínez, M. y Roca, E. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar*. En: XXXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Liderazgo y Educación. Santander. <http://www.site.unican.es/Ponencia 3.pdf>
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Iranzo García, P., Barrios, C., Tierno-García, J. M. y Camarero-Figuerola, M. (2014). *Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona*.
https://www.researchgate.net/publication/273088880_Liderar_o_gestionar_desempeno_de_la_direccion_escolar_en_Tarragona/citation/download
- Judge, T. y Robbins, S. (2009). *Comportamiento Organizacional* (13era ed.). Pearson Educación.
- Lavín, S., Del Solar, S., Fischer, M. E. y Ibarra, J. C. (2002). *La Propuesta CIGA: Gestión de Calidad para Instituciones Educativas*. LOM Ediciones.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 2(4), 34-46.
- Llanes, L., Duarte, P., Navarro, H. y Ramírez, Y. (2014). *Estudio diagnóstico para determinar ¿Quiénes son los rectores y directores de las Instituciones Educativas de la educación pre-escolar, básica y media en Colombia?* Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-

- Valuar. <http://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores-de-las-instituciones-educativas-de-la-edu.pdf>
- Llano-Ochoa, A. y Llano-Zapata, E. (2017). *Del directivo docente al directivo gerente: efectos de las normas educativas sobre las funciones de los directivos docentes de las instituciones educativas reorganizadas del oriente de Antioquia 1994 – 2016*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Leithwood, K. (2004). *El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales*. ICE Deusto, Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Lewin, K. (1973). *Action research and minority problems*. In K. Lewin, *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. Souvenir Press.
- López-Gorosave, G. Slater, Ch. y García-Garduño, J. (2010). *Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(4). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf>
- López, Octavio y Moncada, María. (2021). Formato. Validación de Contenido por Juicio de Expertos. Instrumentos CUANTITATIVOS. 10.13140/RG.2.2.26812.36486.
- Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). *How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey*. School Effectiveness and School Improvement, 21, 315-336.

- Martínez, L. (2012). *Administración educativa*. Red Tercer Milenio SC.
- Martínez M. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1999.
- Martinic, J. (2010). *Liderazgo transformacional un acercamiento al liderazgo de servicio. Propuesta de un modelo centrado en principios*. Revista de la Universidad Peruana Unión, 1-23.
- Meza, D. (2014). *Liderazgo universitario: factores que determinan el estilo de liderazgo en directores de escuelas y departamentos académicos en universidades costarricenses*. Universitat de València.
- Mieles, M. D., Tonon, G., y Alvarado, S. V. (2012). *Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social*. Universitas Humanística, (74), 195-225.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>
- Miñana Blasco, C. (1999). *En un vaivén sin hamaca: la cotidianidad del directivo docente*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Guía no. 5. Planes de mejoramiento. Y ahora... ¿cómo mejoramos? https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-81032_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Plan Nacional de Educación 2006- 2016. La educación que queremos para el país que soñamos*.
www.oei.es/historico/quipu/colombia/articles-130753_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Para el mejoramiento institucional. Serie Guía 34. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-177745.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Guía 33. Organización del sistema educativo.*

Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Informe de Gestión 2002-2010. Revolución*

Educativa, Acciones y Lecciones. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-242160_archivo_pdf.pdf)

[242160_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-242160_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016a). *Plan Nacional de Educación 2016- 2026, El*

camino hacia la calidad y la equidad. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)

[392916_recurso_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2016b). Misión Institucional.

<http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-89266.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-

2026. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Escuela de Liderazgo Directivos docentes.

Bases para su despliegue curricular. Entregable nro. 1 - Convenio entre FEXE y la OEI –

No. 066. [http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/exe-escuela-liderazgo-directivos-docentes-](http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/exe-escuela-liderazgo-directivos-docentes-bases-despliegue-curricular-01)

[bases-despliegue-curricular-01](http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/exe-escuela-liderazgo-directivos-docentes-bases-despliegue-curricular-01)

Miranda-Beltrán, S. (2016). *La gestión directiva: un concepto construido desde las*

comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. RIDE.

Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ, 7(13), 562-589.

Miranda, Norbella, & Ramírez, Luz Eugenia. (2011). *¿Quiénes dirigen las instituciones*

educativas en Cali? Perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de

estratos 1 a 4. Educación y Educadores, 14(3), 559-576. Retrieved February 17, 2023,

- from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000300007&lng=en&tlng=es.
- Monárrez, H. y Jaik, A. (2016). *El Clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico*. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/climesc.pdf>
- Murillo, F. J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 11-24.
- Murillo, J. (2008). *Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Navarro Rodríguez, M. (2002). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Gesti%C3%B3n%20escolar-esc.%20b%C3%A1sica.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005) *Panorama de la educación 2005: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9788429405835-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2008). *Política de educación y formación. Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/41204184.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia.*

http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO).

(1994). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.* Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. Segunda edición.

http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

Palacios, S. P. I. y Pedro, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa.* Fontamara.

Portalanza, A. (2013). *Liderazgo distribuido en equipos de trabajo: una aproximación conceptual.* Universidad & Empresa, (25), 73-85.

Pont, B. (2008). *Improving school leadership.* OCDE. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Pont, E. y Teixidor, M. (2002). *El Cambio Planificado Para La Activación Del Rol Autónomo.*

En M. Teixidor (Ed.), Proyecto De Formación Para La Implantación De Cuidados En El Marco Del Modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria del Institut Català de la Salut (pp. 65-94). Fundació La Caixa.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership.* Organisation for Economic Cooperation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS.*

<https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>

Pozner, P. (2000). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares* (5ta ed.). Aique.

<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/12/12-pozner-pilar.pdf>

- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (2ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ramírez-Cardona, Carmen Adriana, Calderón-Hernández, Gregorio, & Castaño-Duque, Germán (2015). *Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos: Un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media*. Revista mexicana de investigación educativa, 20(66), 911-940. Recuperado en 18 de febrero de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300010&lng=es&tlng=es.
- Razeto, A. (2016). *El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas*. Revista Páginas de Educación, 9(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Real Academia Española (RAE). (2013). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). <http://www.rae.es/rae.html>
- Rectores Líderes Transformadores. (2015). *Guía general del programa* (2da. Ed.). Fundación Empresarios por la Educación (EXE).
- Redmond, R., & Curtis, E. (2009). *Focus groups: principles and process*. Nurse researcher, 16(3).
- Resolución 15683 de 2016. (2016, 1 de agosto). Ministerio de Educación Nacional. http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/resolucion_15683.PDF
- Resolución 3842 de 2022. (2022, 18 de marzo). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-357013_recurso_1.pdf
- Rincón, L. (2011). *Liderazgo Orientado a la Competitividad y el Desarrollo Humano*. Ecacén.

- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). *El Impacto Del Liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo*. En: REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(4e), 13-40.
- Rodríguez Céspedes, A. (2015). *20 años de la Ley General de Educación, resultados y posibilidades*. Magisterio.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). *Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza*. Educ.Edu., 14(2), 253-267.
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a02.pdf>
- Rodó, P (2019). Tau de Kendall (I). Economipedia.com
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. Andros Impresores.
- Rojas, O., Vivas, A., Mota, K. y Quiñónez, J. (2020). *El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía*. Sophia, 28(1), 237-262.
- Sánchez-Moreno, M. y Hernández, R. (2014). *Otros tiempos, nuevas visiones de liderazgo educativo*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación., 12, 334–359.
- Sander, B. (1996). *Historia del pensamiento administrativo en la educación latinoamericana*. Versión revisitada del capítulo I del libro Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento. Editorial Troquel.
http://bennosander.com/textos_detalle.php?cod_textoe=16
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Sandoval-Estupiñán, L., Crisanto-Quiroga, M., Pedraza, A., Vergara, M. y Halima, F. (2008).

Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas [Tesis doctoral, Universidad de la Sabana, Bogotá].

<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>

Sandoval-Estupiñán, L.Y., Pineda-Baéz, C., Bernal-Luque, R., y Quiroga, C. (2020). *Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo*. Revista Complutense de Educación, 31(1), 117-124.

Sánchez-Macías, A (2013). *¿Administración o gestión educativa? Un ejercicio conceptual*.

Universidad Tangamanga, Campus Tequis. Memorias del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Guanajuato (México).

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1262.pdf>

Secretaria de Educación de Nariño. (2016). *Caracterización perfil del sector educativo*

Gobernación de Nariño. <http://www.sednarino.gov.co>

Secretaría de Educación de Nariño. (2021). *Estudio de insuficiencia y limitaciones Nariño 2021*.

<http://www.sednarino.gov.co/SEDNARINO12/phocadownload/2020/Descargas/ESTUDIO%20DE%20INSUFICIENCIA%20Y%20LIMITACIONES%20%20NARINO%202021.pdf>

Secretaría de Educación de Nariño. (2022). *Estudio de insuficiencia y limitaciones Nariño 2022*.

<https://sitio.narino.gov.co/wp-content/uploads/2021/10/ESTUDIO-DE-INSUFICIENCIA-Y-LIMITACIONES-VIGENCIA-2022.pdf>

Schmelkes, S. (1998). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Proyectos Multinacionales de Educación Básica (PRODEBAS) y Educación Media y Superior (PROMESUP), OEA.

Con el apoyo del Programa Regional de Desarrollo Educativo (PREDE/OEA).

<http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.

Buenos Aires: Paidós.

Silva, B. P., Aguirre, L. C. y Cordero, G. (2009). *Las capacidades del director de educación primaria en México desde la perspectiva de los expertos*. En: X Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-12).

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/poneencias/1061-F.pdf

Soto Builes, Norely, Morillo Puente, Solbey, Calderón-Hernández, Gregorio, & Betancur,

Héctor Darío. (2020). *El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa*. Innovar, 30(77), 123-136. Epub November 20, 2020. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>

Strike, K. (1993). *Teaching ethical reasoning using cases*. In: K.A. Strike & P.L. Ternasky (ed.), *Ethics for professional in education: Perspectives for preparation and practice* (pp. 102-116). Teacher College Press.

Torres, Á. et al. (2002). *Investigar en educación y pedagogía*. Universidad de Nariño.

Torres, Á. y Coral, L. (2002). *Ser Maestro: su elección, sus sueños y sus realizaciones. Un estudio etnográfico de los maestros de Nariño y Putumayo*. Universidad de Nariño.

Torres-Melo, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Instituto de Estudios del Ministerio Público IEMP.

- Turnbull, K., Mann, J. y Creasy, J. (2007). *Leaders as Lead Learners: A Case Example of Facilitating Collaborative Leadership Learning for School Leaders*. *Management Learning*, 38(1), 79–94.
- Uribe, M. (2005). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. *Revista PRELAC*, 1(1). <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/El-liderazgo-docente-en-construcci%C3%B3n-de-cultura-escolar-de-calidad-Uribe-M.-2005-pdf.pdf>
- Vaillant, D. (2014). *Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo*. *Educator*, 55-66. <https://raco.cat/index.php/Educator/article/view/287047>
- Valenzuela, J., Ramírez, M. y Alfaro, J. (2009). *Construcción de Indicadores Institucionales para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2). https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661571/RIIE_2_2_4.pdf?sequence
- Varela-Ruiz, Margarita, & Hamui-Sutton, Alicia (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. ISSN: 2007-865X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Vásquez, S. (2005). De lo individual a lo colectivo en la investigación social. *Universitas Humanística*, 59(59). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9503>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. L. (2015). *Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54.

Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

<https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

Villa, S. (2015). *Importancia e impacto del liderazgo educativo*. Padres y maestros, (361), 6-11.

<http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>

Villarroel, R. y Sánchez, X. (2002). *Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad*. Revista Estudios Pedagógicos, (28).

http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n28/art07_.pdf

Weiss, H., Bouffard, S., Bridglall, B. y Gordon, E. (2009). *Hacia un nuevo enfoque sobre el involucramiento de la familia en la educación: apoyar a las familias para promover la equidad en la educación*.

<https://archive.globalfrp.org/var/hfrp/storage/fckeditor/File/Reframing%20Family%20Involvement%20in%20Education%20Supporting%20Families%20to%20Support%20Educational%20Equity-spanish-translation.pdf>

Weinstein, J., Hernández, M y Muñoz, G (2014). *El Liderazgo Escolar en América Latina: Un Estado del Arte con Base en Ocho Sistemas Escolares de la Región*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Universidad.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

Woods, P., Bennett, N. Harvey, J. y Wise, C. (2004). *Variabilidades y dualidades en el liderazgo distribuido Hallazgos de una revisión sistemática de la literatura*. Educational Management Administration & Leadership, 32, 439-457.

https://www.researchgate.net/publication/238433599_Variabilities_and_Dualities_in_Distributed_LeadershipFindings_from_a_Systematic_Literature_Review

York-Barr, J., y Duke, K. (2004). *What do we know about teacher Leadership? Findings from two decades of scholarship*. Review of Educational Research, 74(3), 255-316

Anexos

Anexo A. Invitación inicial a participar en la investigación



Anexo B. Guion de relatos de vida

GUIÓN DE RELATOS DE VIDA

OBJETIVO: propiciar un acercamiento con el directivo docente encaminado al establecimiento de su relato de vida.

Señor(a) directivo docente:

Agradeciendo, en primer lugar, su participación en este proyecto investigativo, respetuosamente me permito presentar las preguntas claves para realizar el relato de vida sobre sus vivencias en la rectoría, acorde a sus experiencias y expectativas que vive cotidianamente en función del ejercicio de la rectoría.

El relato de vida está dividido en dos partes:

1. Inicialmente, aparece su presentación, con respecto a la formación que posee, a que se dedicaba antes de ser directivo docente, su ingreso a la rectoría, entre otros aspectos.
2. La segunda parte, busca robustecer el objetivo 1 de la investigación: identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión.

PRESENTACIÓN DEL O LA DIRECTIVO DOCENTE

INTENSIÓN	ASPECTOS	PREGUNTAS CLAVES
Realizar un primer acercamiento con el directivo docente	Se tiene en cuenta: edad, institución, municipio, subregión, años en la rectoría, estudios (pregrado, postgrado).	¿Cuáles son sus datos de identificación?: edad, institución, municipio, subregión, años en la rectoría, estudios (pregrado, postgrado)

INTENSIÓN	ASPECTOS	PREGUNTAS CLAVES
Conocer las características del establecimiento educativo en el cual se desenvuelve el directivo docente	Urbana o rural, modalidad, número de estudiantes, número de docentes, sedes, entorno social, condiciones generales.	¿Qué características tiene la institución educativa que usted dirige?
Describir el recorrido que ha tenido el directivo docente a lo largo de su carrera profesional, hasta llegar a la rectoría.	Experiencia laboral o docentes antes de ser rector, por qué decide ser rector, imagen de la rectoría antes de estar en el cargo, proceso por el cual llega a la rectoría (Decreto 2277 o 1278), retos que enfrentó.	¿En qué se desempeñaba antes de ser rector?

OBJETIVO 1:

Identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué relaciones cotidianas establece el rector con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión?

ASPECTOS	PREGUNTAS CLAVES
Como se desarrolla al interior de la institución, que fortalezas tiene y los retos que debe enfrentar en lo relacionado con: 1. La organización institucional, cómo se realiza la planeación educativa: actualización del PEI, el POA y el PMI, el seguimiento que se realiza a los proyectos institucionales, el acercamiento con la comunidad educativa y la red de apoyo con las entidades públicas y privadas (alcaldía, secretaria de educación, gobernación, iglesia)	¿Por qué decide ingresar como directivo docente, cuáles eran sus expectativas?

ASPECTOS	PREGUNTAS CLAVES
2. Trabajo y comunicación con el equipo de docentes y administrativos, trabajo y comunicación con el gobierno escolar (consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes, consejo de padres).	¿Cómo ha sido el dirigir una institución educativa?
3. Reportes e informes a las entidades que así lo requieran: Fortalezas y debilidades en cuanto a la comunicación que establece con su entorno, sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales	¿Al llegar a ocupar el puesto de rector, inicialmente cuales fueron sus mayores retos? ¿Cuáles han sido las mayores fortalezas, debilidades y retos en la dirección del Establecimiento Educativo? ¿Cómo ha sido la relación y la comunicación establecida con los docentes, administrativos, padres de familia, estudiantes? ¿Cómo se establece y que tal es la relación y comunicación con el Gobierno Escolar y las Instancias de Participación de la Institución Educativa? ¿Cómo se han desarrollado la relación con las entidades que inciden sobre la Institución Educativa? ¿Cómo ha sido su relación como directivo docente con ellas?
Como el directivo docente (rector) orienta el proceso pedagógico y didáctico en el establecimiento educativo, los avances y retrocesos, las fortalezas y debilidades que debe enfrentar en cuanto a:	¿Cuál ha sido su incidencia en la práctica pedagógica de su Institución Educativa?
1. Forma de apoyo del rector al interior del aula escolar.	
2. Formación pedagógica y didáctica de sus docentes	
3. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	
4. Evaluación de planes y proyectos pedagógicos institucionales	
5. Formación y capacitación docente	
6. Apoyo de la comunidad educativa (estudiantes, padres, egresados, administrativos, entorno) al proceso pedagógico institucional	

ASPECTOS	PREGUNTAS CLAVES
7. Comunicación con las instancias educativas para fortalecer el proceso pedagógico institucional (Consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes, consejo de padres).	
8. Comunicación y retroalimentación con docentes	
9. Comunicación y retroalimentación con estudiantes	¿Cuál ha sido la mayor fortaleza, debilidad y reto como pedagogo en la dirección escolar de su Institución Educativa?
10. Comunicación y retroalimentación con padres de familia	¿Desde su punto de vista, cómo ha sido el apoyo de las políticas nacionales para el desempeño del directivo docente en el área pedagógica de su Institución Educativa?
11. Desde la perspectiva del directivo docente, que falta para mejorar la prestación del servicio educativo, tomando como referencia el marco legal y las condiciones del entorno	¿Desde su perspectiva, y conocedores que el centro de la Institución Educativa es el área pedagógica, que hace falta, que debe cambiar, que debe mejorar, que se debe quitar?
Que apreciación tiene el directivo docente en cuanto a:	Desde su perspectiva y teniendo en cuenta que los recursos de talento humano, financieros, de infraestructura, entre otros, son fundamentales para una adecuada prestación del servicio educativo, ¿el Estado Colombiano tiene una adecuada política para la asignación de recursos en su institución educativa?
1. La forma en que se brindan los recursos a la institución educativa (humanos, físicos, tecnológicos y financieros)	

Anexo C. Guion entrevista semi-estructurada

GUION ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

OBJETIVO: propiciar un acercamiento con el directivo docente encaminado a identificar las relaciones cotidianas que se presentan con la comunidad educativa en el ejercicio de sus funciones, según su propia visión.

CUESTIONAMIENTOS BÁSICOS

1. ¿Por qué decide ingresar como directivo docente?
2. ¿cuáles eran sus expectativas?
3. ¿Cómo ha sido la relación y la comunicación establecida con su comunidad educativa?
4. ¿Qué facilidades y obstáculos ha tenido para el desarrollo de la práctica pedagógica en su institución educativa?
5. Al desarrollar su relato de vida, ¿Qué reflexión trae el revisar su trayectoria como directivo docente? ¿Cómo pedagogo?

Anexo D. Hoja de ruta – Grupo focal

HOJA DE RUTA - GRUPO FOCAL

Objetivo: Caracterizar las estrategias y/o acciones que realizan los rectores para afrontar las situaciones generadas en el ejercicio de sus funciones.

Pregunta de investigación: ¿Qué estrategias y/o acciones realizan los rectores para afrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones.?

Medio de realización: virtual, plataforma ZOOM.

GUÍA (basado en Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013):

1. Antes de iniciar, se establecen los convenios iniciales:
 - a. Solicitar el uso de la palabra al moderador, mediante la mano de la aplicación.
 - b. Ser claro y preciso con respecto a los argumentos que presenta.
 - c. Puede solicitar aclaraciones sobre los argumentos que exponen los otros directivos docentes o complementar sus aportes.
 - d. Cuidar las relaciones interpersonales durante la conversación.
 - e. Ser amable y mostrar sensibilidad de escuchar con atención.
 - f. Otros convenios que los directivos docentes crean convenientes establecer
2. Conocer el tema que va a indagar: partiendo del análisis realizado en un primer momento, mediante las técnicas de relato de vida y entrevista semi-estructurada, se determinan las

acciones y estrategias que el directivo docente emplea en el ejercicio de sus funciones de manera cotidiana, a través de su propia vivencia y la vivencia de sus pares.

Para ello, se hará uso de preguntas claves:

A. Teniendo en cuenta lo reflexionado a través de los relatos de vida y las entrevistas semi-estructuradas, describa qué estrategias o acciones realiza para afrontar las dificultades que se presentan en la IE.

B. Como el directivo docente (rector) orienta el proceso institucional en el establecimiento educativo, los avances y retrocesos, las fortalezas y debilidades que debe enfrentar en cuanto a:

- Forma de apoyo del rector al interior del establecimiento, y específicamente en el aula escolar.
- Estrategias y acciones que genera cuando se presenta conflictos o toma de decisiones con su comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres, egresados, administrativos, entorno) específicamente en los procesos directivos, comunitarios, administrativos y pedagógicos institucionales.
- Comunicación con las instancias de participación educativas (Consejo directivo, consejo académico, consejo de estudiantes, consejo de padres).

C. Desde la perspectiva del directivo docente, que falta para mejorar la prestación del servicio educativo, tomando como referencia el marco legal, las condiciones del entorno y su comunidad educativa.

D. ¿Qué propuesta haría, desde su experiencia, para el mejoramiento de desempeño del directivo docente en su práctica cotidiana?

Resultados esperados: por medio de la interacción con sus pares, poder llegar a determinar las acciones y estrategias que cotidianamente usa para confrontar las situaciones generados en el ejercicio de sus funciones; reflexión que se hace de manera grupal.

Anexo E. Rubrica - Juicio de expertos
RUBRICA EVALUACIÓN DE PROPUESTA PEDAGÓGICA:
EL NUEVO SENTIDO DE LA MISIÓN DE DIRIGIR

Respetable rector: agradezco su colaboración y participación en el cuarto momento de la investigación titulada “Prácticas del directivo docente (rector) en el desarrollo de sus funciones, desde una reflexión en la cotidianidad de la escuela”.

La evaluación de los instrumentos cualitativos de investigación por parte del Juicio de Expertos es de gran relevancia y enriquecimiento de la propuesta pedagógica que se anexa a la presente; para tal fin, se propone su revisión utilizando cuatro criterios básicos para evaluar cada una de los aspectos, siendo: suficiencia, claridad, coherencia y pertinencia, a efecto de asegurar el cumplimiento del propósito formulado. Agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Información sobre la Investigación:

Objetivo de la Investigación: Comprender cuáles son las prácticas del directivo docente (rector) de las instituciones educativas estatales del departamento de Nariño, en el desarrollo de sus funciones desde su propia reflexión y la reflexión de sus pares.

Objetivo de la evaluación de la rúbrica: concretar si el preliminar de la propuesta pedagógica formula, posterior al desarrollo de los objetivos 1 y 2 de la investigación, puede ser considerada como una estrategia pedagógica orientadora para afrontar la práctica de los rectores desde una mirada reflexiva y transformadora.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

CRITERIO	VALORACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA: La propuesta presentada, que abarca la formación del directivo docente, la relación que establece con su comunidad basada en el liderazgo, el apoyo y asesoría por parte de la Secretaría de Educación de Nariño, cubre los aspectos básicos en los	1. No cumple con el criterio	Los temas no son suficientes para afrontar desde la pedagogía, las prácticas cotidianas del directivo docente.
	2. Nivel Bajo	Los temas abarcan algunos aspectos para afrontar desde la pedagogía, las prácticas cotidianas del directivo docente.
	3. Nivel Moderado	Los temas abarcan la mayoría de aspectos para afrontar desde la pedagogía, las prácticas cotidianas del directivo docente.

CRITERIO	VALORACIÓN	INDICADOR
cuales inicialmente se debe incidir para afrontar de una manera pedagógica la práctica del directivo docente.	4. Nivel Alto	Los temas son suficientes, de manera inicial, abarcando los aspectos básicos para afrontar desde la pedagogía, las prácticas cotidianas del directivo docente.
CLARIDAD: la propuesta es presentada de una manera clara y efectiva, siendo comprensibles las ideas centrales; la información que se brinda es relevante para el rector; la organización del texto es atrayente, con una secuencia lógica entre sus apartes.	1. No cumple con el criterio	La forma de redacción de la propuesta no es clara.
	2. Nivel Bajo	Se debe mejorar en la redacción, presentación de ideas y organización del contenido.
	3. Nivel Moderado	En general, muestra una adecuada redacción, presentación de ideas y organización del contenido
	4. Nivel Alto	La propuesta es clara, tiene la semántica y sintaxis adecuada, correcta organización de los contenidos.
COHERENCIA: la propuesta está acorde con el análisis que se realizó de las relaciones cotidianas que establece el rector con su comunidad educativa, y de las estrategias y acciones para afrontarlas, permitiendo visualizar caminos que lleven a optimizar las prácticas del directivo en su cotidianidad, desde un punto de vista pedagógico.	1. No cumple con el criterio	La propuesta no se relaciona con las posibles alternativas pedagógicas para mejorar su práctica cotidiana.
	2. Nivel Bajo	Hay una cierta incidencia de la propuesta que podría estar favoreciendo el desempeño pedagógico del directivo docente en su práctica cotidiana.
	3. Nivel Moderado	Hay incidencia de la propuesta que podría estar favoreciendo el desempeño pedagógico del directivo docente en su práctica cotidiana.
	4. Nivel Alto	La propuesta se encuentra plenamente relacionado con la práctica pedagógica del directivo docente en su práctica cotidiana.
PERTINENCIA: la propuesta es relevante por su estrecha relación con las posibilidades de	1. No cumple con el criterio	La propuesta no es congruente con el mejoramiento desde la pedagogía de las prácticas del directivo docente en su cotidianidad.

CRITERIO	VALORACIÓN	INDICADOR
mejoramiento, desde la pedagogía, de las prácticas de los rectores en su cotidianidad.	2. Nivel Bajo	La propuesta refleja de manera muy vaga las posibilidades de mejoramiento desde la pedagogía de las prácticas del directivo docente en su cotidianidad.
	3. Nivel Moderado	La propuesta es relativamente pertinente en sus implicaciones sobre el mejoramiento desde la pedagogía de las prácticas del directivo docente en su cotidianidad.
	4. Nivel Alto	La propuesta es relevante en sus implicaciones sobre el mejoramiento desde la pedagogía de las prácticas del directivo docente en su cotidianidad.

En su opinión, ¿considera que existe otro aspecto que debería ser parte de la propuesta? ¿Cuál?

(si requiere más espacio para sus sugerencias, favor anexarlas en otra hoja):

Opinión sobre la propuesta: 0 () No estoy de acuerdo

1 () Estoy de acuerdo

NOMBRE DEL DIRECTIVO DOCENTE