

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT**

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.37.370.562>

# Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia

*Principal´s training programs in Colombia: An analysis of thematic trends and purposes*

**EMILCE MORENO MOSQUERA**

Profesora del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: [moreno-e@javeriana.edu.co](mailto:moreno-e@javeriana.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4058-5691>.

**ÓSCAR JULIÁN CUESTA MORENO**

Profesor del Departamento de Formación de la Pontificia Universidad Javeriana

Correo electrónico: [ocuesta@javeriana.edu.co](mailto:ocuesta@javeriana.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Oscar-Cuesta-Moreno>.

**FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNÁNDEZ**

Decano Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Correo electrónico: [gomez-f@javeriana.edu.co](mailto:gomez-f@javeriana.edu.co)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4781-4103>



## RESUMEN

Los directivos docentes cumplen un papel fundamental a nivel educativo y su rol ante las problemáticas sociales y los retos que supone liderar pedagógica y administrativamente una escuela se constituyen en claves para entender la trascendencia de este cargo. En este artículo se analizan las tendencias temáticas y los propósitos de formación de los programas ofrecidos en Colombia para este cargo. Para ello, se retoman los resultados de un cuestionario aplicado a programas, el cual presenta información de 105 instituciones a nivel nacional (universidades e instituciones no formales). El principal hallazgo de este estudio se relaciona con que el desarrollo profesional y la gestión eficaz del directivo en el marco de la calidad educativa requiere de diseños curriculares que consideren las necesidades, las demandas sociales y el ejercicio mismo del liderazgo en la toma de decisiones que posibilite incidir en los rendimientos escolares.

**Palabras clave:** Programas de formación, directivos docentes, pedagogía, gestión, liderazgo escolar.

## ABSTRACT

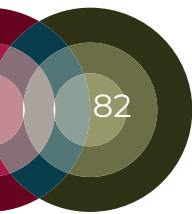
Principals play a fundamental role within education. Their role in front of social problems and the challenges of a pedagogical and administrative leading constitute keys to understanding the importance of this position. This article analyzes the trends and the academic purposes of the programs offered in Colombia for prospective principals. For this analysis, we work with the results of a survey conducted in 105 institutions nationwide (universities and non-formal institutions). This study shows that professional development of the principal and his/her management skills require curricular designs that consider social needs and demands, and the exercise of a leadership in decision making that influences the school performance.

**Keywords:** Training programs, principals, pedagogy, management, school leadership.

### Como citar este artículo:

Moreno Mosquera, E., Cuesta Moreno, O. & Gómez Hernández, F. (2022). Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Proxima*, 37, 80-98.

Recibido: 18 de diciembre de 2019  
Aprobado: 9 de marzo de 2020



## INTRODUCCIÓN

La formación de los directivos escolares es un factor fundamental para la transformación de la educación (Ferreyra, 2012; González et al., 2016). Sin embargo, no todos los docentes que llegan a cargos directivos tienen las capacidades y los conocimientos para ejercer de manera idónea su función (Alzate y Vázquez, 2018).

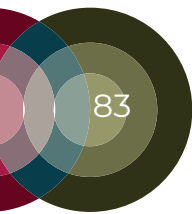
A esto se suma que los escenarios escolares están llamados a una renovación permanente, no solo como resultado de las políticas internacionales y nacionales, sino, principalmente, por los retos que imponen las exigencias de las nuevas generaciones, los avances tecnológicos y las innovaciones en las dinámicas del aprendizaje; por lo cual, el directivo docente debe contar, al mismo tiempo, con capacidades administrativas y pedagógicas, que hagan posible un liderazgo eficiente (Bolívar, 2015); pero para lograrlo se requiere de una “[...] adecuada formación, tanto inicial como continua, como verdaderos artífices del cambio educativo y de la mejora de la calidad educativa en sus propias instituciones” (González et al., 2016).

Por su parte, Caminero (2012) señala que los directores escolares deben tener varias competencias asociadas a dimensiones como la gestión, el liderazgo, la mediación y la calidad, que llevan a un perfil con habilidades para la planificación, el trabajo en equipo, la buena comunicación, la administración, la innovación, la inclusión y la investigación. De modo que es necesario “[...] elaborar programas de formación inicial, procesual y permanente de las direcciones escolares que contemplen de forma armónica las competencias” (p. 41).

En tal sentido, la formación del directivo no puede ser reduccionista, sino que debe abordar varios elementos:

En la formación del directivo docente se debe armonizar y articular la formación pedagógica y administrativa; el conocimiento requerido es más de carácter práctico y contextualizado; se necesita ir más a la reflexión sobre la dinámica institucional, los contextos y la comunidad. (Sandoval-Estupiñán et al., 2008, p. 47)

En efecto, la formación del directivo docente no puede ser un asunto limitado a una sola capacidad; toda vez que su perfil implica el desarrollo de varios aspectos, entre ellos: (i) el *profesional*, asociado a cualidades de tipo académico, administrativo y normativo; (ii) el *interpersonal*, que implica la naturaleza y calidad de las relaciones que configura con los otros miembros de la comunidad educativa, y (iii) la *gestión*, presente en la forma en como aborda y desarrolla procesos de la organización (Flórez et al., 2018).



De allí que la formación del directivo docente debe contemplar su configuración a nivel del “*ethos* personal, *ethos* docente, *ethos* del directivo escolar, *ethos* institucional” (Sandoval-Estupiñán, 2015, p. 152), teniendo como referente un carácter innovador que remite a la persona y a las relaciones que guarda con la comunidad y el contexto.

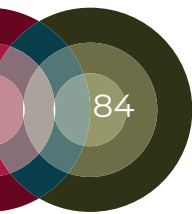
Con base en lo anterior, se puede afirmar que existen propuestas y principios o lineamientos para la formación de directivos escolares; sin embargo, en Colombia [...] se evidencia que el porcentaje de rectores y directores que tiene formación en administración educativa es muy bajo. Además, “hay poca oferta de programas de 7 pregrado y/o posgrado en administración o gestión educativa en el país. En las nueve universidades que hicieron parte del estudio, se identificaron pocos programas de pregrado y/o posgrado en esa área del conocimiento” (Llanes et al., 2014, pp. 6-7).

En consecuencia, Llanes et al. (2014) afirman que, a nivel de la formación inicial, es pertinente promover la reflexión sobre la necesidad de incluir en los currículos de las facultades de educación contenidos relacionados con administración y dirección de instituciones educativas, para que los profesores en formación tengan elementos que les permitan:

comprender la complejidad de la dinámica institucional; y ii) identificar su interés en optar por cargos como coordinadores, directores o rectores. A nivel de la formación de docentes en ejercicio, contar con propuestas específicas para coordinadores, directores y rectores en las cuales se aborden aspectos relacionados con la gestión institucional y las competencias directivas. Esta formación si bien requiere de un soporte conceptual debería tener un enfoque “vivencial” y “experiencial” que facilite el manejo de situaciones que deben enfrentar en la cotidianidad los directivos. (p. 91)

A nivel de posgrados, Llanes et al. (2014) recomiendan fortalecer programas en administración, gestión y dirección educativa. Además, que “[...] el Ministerio de Educación Nacional debería contar con un curso de inducción dirigido exclusivamente a los nuevos directivos de manera que les brinde herramientas para asumir sus nuevos roles” (p. 91).

A estas necesidades de formación expresadas anteriormente se suman las que diferentes entidades territoriales han ubicado en sus Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD). Por ejemplo, en el plan diseñado por la Gobernación de Nariño (2013) se observan demandas a nivel de gestión directiva (dirección estratégica, formulación y gestión de proyectos, etc.), gestión académica (actualización de los Proyectos Educativos Institucionales, diseño curricular, modelos pedagógicos, multiculturalidad de los jóvenes, educación inclusiva y diversidad, etc.), gestión de la comunidad (articulación con el contexto), gestión administrativa y financiera (relaciones interpersonales, planeación, ambiente laboral, etc.). Otro ejemplo es el plan de la Secretaría de Educación



de Medellín (2012), que plantea, entre otras, estas necesidades de formación: uso pedagógico de Tecnologías de la Información y la Comunicación, gestión y planificación, investigación en el aula, educación inclusiva, educación emocional y evaluación y seguimiento de los estudiantes.

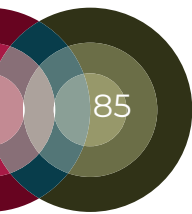
Ahora bien, si como sostienen Miranda y Ramírez (2011), el directivo se constituye en un actor clave “[...] en el sistema educativo en la medida en que en sus manos residen la orientación y conducción de las instituciones educativas en la búsqueda de una educación de calidad” (p. 752), se debe garantizar la formación adecuada del mismo, para lograr incidencia directa en las escuelas y, consecuentemente, en la formación de los estudiantes (González et al., 2016).

En Colombia este rol social reclama que se formen profesionalmente en “su dimensión ética, ontológica, estética, emocional, relacional y de convivencia, en compromiso con la educación y el mejoramiento de los procesos de formación de las diversas poblaciones y en ambientes particularmente situados” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013, p. 53). En esa medida, las competencias y la formación del directivo exige programas de formación inicial y continua que se articulen a las necesidades y condiciones de la escuela en la actualidad y a las políticas educativas.

Los directivos docentes interactúan con diversos actores (secretarios de educación, padres, estudiantes, profesores, directivos de otras instituciones, etc.), lo que complejiza su función en una estructura organizativa que demanda competencias en torno: (i) al mejoramiento de la gestión y la administración; (ii) al liderazgo pedagógico que incida en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; (iii) al conocimiento de la cultura, el PEI y las necesidades de su institución; (iv) al reconocimiento de la importancia de la evaluación y los procesos de calidad; (v) a la capacidad de resolver problemas; (vi) al desarrollo de un clima escolar y de convivencia, así como unas habilidades sociales para ejercer su cargo (empatía, comunicación, trabajo en equipo, etc.). (Wahlstrom et al., 2010; Robinson, 2007).

Se trata de un liderazgo escolar vinculado a las funciones de los equipos directivos, en la que se fortalece una cultura de trabajo colaborativo y colectivo (Leithwood y Louis, 2011). Por ello, la formación de los directivos se constituye en un factor de éxito y, por tanto, se deben conocer las áreas de acción de estos, así como comprender por qué el tiempo dedicado a estudiar lo que implica liderar una organización puede ser un factor diferenciador (Giuliani, 2002).

En este marco, es importante analizar qué tendencias temáticas y cuáles son los propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos escolares o docentes en Colombia para identificar lineamientos curriculares transversales y posibilidades de actualización en estos programas. Precisamente, este artículo presenta los resultados de una investigación en esta línea.



## METODOLOGÍA

Para analizar cuáles son las tendencias temáticas y los propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos escolares o docentes en Colombia, y así identificar lineamientos curriculares transversales en estos programas, se efectuó una investigación de tipo descriptivo de corte exploratorio, ya que el objeto de estudio tiene una ontología orientada a la identificación de rasgos que no pretende agotar la explicación del fenómeno sino hacer un primer acercamiento en Colombia.

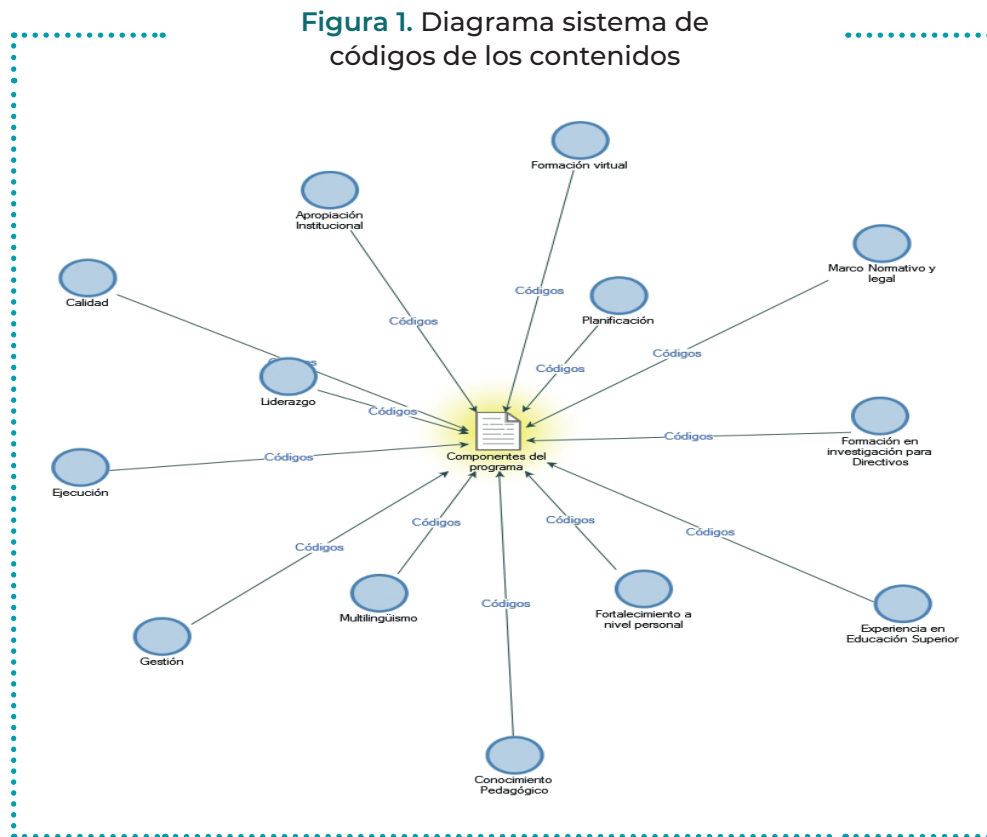
Como técnica de investigación se efectuó una encuesta de carácter no probabilístico, y se aplicó un cuestionario en línea enviado a los oferentes de programas para la formación de directivos de pregrado, posgrado y programas no formales (en universidades y organizaciones no gubernamentales). Este tenía preguntas abiertas y cerradas (específicamente para identificar el tipo de programa y sus características). Dado que se desconocía el universo de los programas ofrecidos, el tipo de muestreo fue bola de nieve (Goodman, 1961). Desde la Mesa de Liderazgo Escolar se produjo un instrumento para conocer la oferta de programas formativos. El proceso de divulgación y acceso a los cuestionarios fue apoyado por el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade). Finalmente, se obtuvo el diligenciamiento de 105 cuestionarios que profundizaban en el conocimiento de los programas.

## ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos se sistematizaron las respuestas. Las respuestas de las preguntas cerradas se cuantificaron y realizó una estadística descriptiva sencilla. Las respuestas de las preguntas abiertas fueron examinadas mediante un análisis de contenido, comprendido como un proceso en el que se identifican “las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman en unidades que permiten su descripción y análisis precisos” (Hernández et al., 2006, p. 357). Este proceso se realizó apoyado en el *software* Nvivo pro, lo que facilitó la codificación, organización, agrupación y búsqueda de relaciones.

En el análisis de los contenidos de los programas se encontraron los siguientes núcleos temáticos (ver figura 1):

Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández



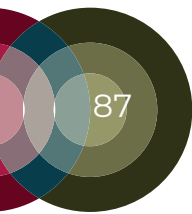
**Fuente:** elaboración propia en Nvivo pro.

## RESULTADOS

### VISIÓN PANORÁMICA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Después de la divulgación del cuestionario se recibieron 105 formularios resueltos. De estos, 48 eran programas de posgrado, 6 de pregrado y 51 de educación complementaria. Entre los oferentes de los programas se encuentran universidades, tanto públicas como privadas, y organizaciones no gubernamentales, especialmente fundaciones.

Es necesario precisar que los 6 programas de pregrado hacen referencia a asignaturas o énfasis de licenciaturas que abordan temáticas asociadas a la dirección y gestión. Los programas de posgrado



son maestrías, especializaciones y doctorados en educación y algunos de ellos profundizan la gestión y administración educativa. Entre los programas complementarios se encuentran diplomados y cursos de extensión.

Los programas de posgrado tienden a desarrollar habilidades en dirección y gestión a nivel pedagógico y administrativo. Particularmente, los de maestría y doctorado tienen un componente de investigación destacado. Las maestrías de educación abordan la investigación desde varias perspectivas, y las del campo de la gestión o la administración hacen hincapié en estas líneas; por ejemplo, Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Maestría en Gestión y Gerencia Educativa, Maestría en Gestión y Evaluación Educativa.

En los propósitos de formación se plantea, en general, formar o desarrollar competencias o habilidades para la gestión, la dirección, la investigación, la práctica, etc., de manera eficaz, eficiente y con calidad. También en los propósitos de formación aparecen palabras como “transformación”, “políticas”, “currículo”, “evaluación”, el “aprendizaje”. En el caso de los pregrados, se habla de espacios o énfasis para el trabajo con niños y niñas, a fin de tener elementos para reflexionar la infancia y el análisis de las instituciones educativas y la definición de metas y procesos en el interior de estas. En un caso se plantea el desarrollo de competencias para liderar y lograr la calidad educativa.

Los programas de pregrado y posgrado no necesariamente están dirigidos exclusivamente a directivos (rectores, coordinadores, directivos docentes, etc.), sino también a profesionales que quieren desarrollar conocimientos y habilidades que quizás los lleven a futuros cargos en estos roles. Precisamente, esta es una característica diferencial con los programas de formación complementaria, toda vez que, dada su naturaleza, explícitamente varios de ellos postulan que son para directivos.

Así, en los propósitos de los programas de formación complementaria se señala la necesidad de fortalecer o desarrollar en los directivos (rectores, rectores rurales y coordinadores) competencias o habilidades a nivel pedagógico, administrativo y para el vínculo con la comunidad. Ahora bien, el desarrollo de estas competencias se plantea como medio para transformar la comunidad educativa y lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Existen programas de formación complementaria que buscan que los asistentes desarrollen habilidades para la formulación de proyectos y el desarrollo de lineamientos para la evaluación a nivel institucional, la gerencia educativa, la cultura escolar, la construcción de PEI, entre otras. Además, hay programas que tienen énfasis en didácticas disciplinares, como la lectura y la lengua



Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández

castellana. Otros buscan formar en herramientas comunicativas y nuevas tecnologías, relaciones con las familias, la cultura de la inclusión y la intervención pedagógica. Varios de ellos buscan desarrollar el liderazgo en temas que van desde la enseñanza y el aprendizaje hasta el trabajo en equipo. En este sentido, existe una diversidad de énfasis asociados a las funciones y las responsabilidades que ejercen los directivos, que pueden no coincidir con las necesidades que implican el cargo en contextos situados.

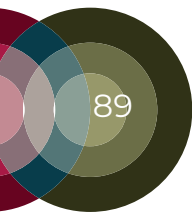
A continuación, se presenta una nube de palabras que representa las palabras clave de los propósitos de los programas:

**Figura 2.** Nube de palabras de los propósitos de los programas de formación revisados



**Fuente:** elaboración propia.

Se identificaron diferentes palabras en el corpus de un total de 5126, las cuales se seleccionaron porque su frecuencia era igual o mayor a tres, hasta crear una nube (figura 2). En esta se pueden



observar las siguientes recurrencias: *educación, evaluación, competencia, gestión, formación, aprendizaje, competencias, investigación en un nivel destacado*; y ligado a estas otras como: *pedagogía, liderazgo, currículo, dirección, desarrollo, comunidad*, entre otras.

Ser director y ejercer como líder exige competencias en gestión estratégica (administrativa, pedagógica, comunitaria) que generen impactos en el aprendizaje, la evaluación, la transformación de la escuela, en la generación de una cultura organizacional, el fortalecimiento de la didáctica, el currículo y la búsqueda de la innovación. La diversidad de términos asociados muestra que los directivos son los responsables de orientar y nutrir el entramado de la escuela en todas sus facetas y con sus diferentes necesidades y problemáticas.

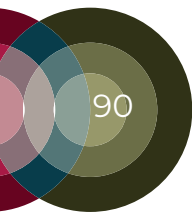
Las apuestas de formación a partir de sus propósitos revelan heterogeneidad de contenidos y focos que no necesariamente se corresponden con los contextos o la emergencia de problemáticas actuales (migración, discriminación, convivencia, violencia, resolución de conflictos legales y familiares, etc.) que pueden ser parte de la cotidianidad del trabajo del directivo y requieren de herramientas teóricas y metodológicas para poder comprenderlas y articularlas en la práctica.

De igual forma, en los propósitos no se evidencia que los diseños busquen generar estándares profesionales de acuerdo con las trayectorias de los directivos; es decir, que si bien desde el Ministerio de Educación Nacional se reconocen los subsistemas de formación de educadores (inicial, en servicio y avanzada), en la configuración de los programas no se considera esto como una variable que incluso puede relacionarse con la de selección de los directivos, de manera que los programas también den respuesta a la trayectoria o carrera directiva y a las habilidades y competencias de liderazgo de acuerdo a los contextos, el perfil y la experiencia.

## TENDENCIAS TEMÁTICAS Y PROPÓSITOS DE FORMACIÓN DE LOS PROGRAMAS OFERTADOS

Es importante comenzar señalando que el análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos escolares o docentes en Colombia coinciden con Llanes et al. (2014), al identificar pocos programas de pregrado que profundizan en la formación de competencias en dirección educativa. Sin embargo, a nivel de posgrado varias universidades tienen programas orientados a la formación de habilidades en esta línea, como la gestión y administración educativa.

Ahora bien, en los programas de formación para directivos analizados se evidencia una ambigüedad en el concepto de pedagogía, en la medida que se muestra como un concepto reducido a la



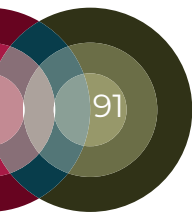
Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández

práctica de enseñanza o a modelos que la orientan. En efecto, la pedagogía no puede ser reducida a aspectos de esta índole, pues es un campo de saber que reflexiona e investiga la práctica educativa como práctica social. En este orden, es necesario también definir la didáctica como subcampo de la pedagogía que investiga y piensa la enseñanza como práctica educativa. Clarificar estos conceptos y defender su estatus epistemológico es fundamental para el reconocimiento social del docente y del directivo escolar (Cuesta, 2019), así como un elemento impostergable para tener en cuenta en su formación (Cuesta, 2017).

En esta misma línea, es necesario problematizar el concepto de liderazgo que se menciona en los propósitos y tendencias temáticas de los programas para directivos docentes o escolares, puesto que es un término naturalizado que se asume como cualidad consustancial al rol, no obstante, es pertinente tener en cuenta que “[...] existen diversos criterios acerca del liderazgo educativo; de ahí que es difícil encontrar unanimidad en su conceptualización” (Vázquez y Rodríguez, 2016, p. 99).

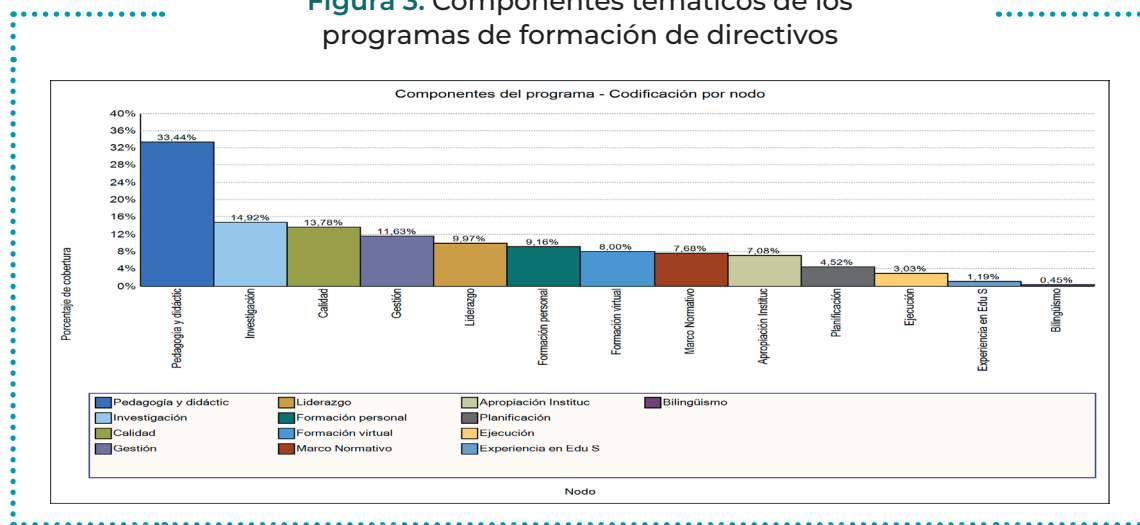
Igualmente, es importante que las instituciones que formen directivos docentes o escolares problematicen conceptos como la calidad (incluida en los resultados de la figura 3), ya que esta se subsume a los aspectos medibles en evaluaciones estandarizados o indicadores de la política educativa internacional, corriendo el riesgo de obliterar factores y aspectos sociales, económicos, políticos y culturales que impactan en la educación como práctica intersubjetiva e influyen en el profesor, el estudiante y las familias y, consecuentemente, en las instituciones educativas.

A continuación, se presenta la gráfica que muestra los resultados sobre los componentes temáticos más recurrentes en los programas analizados:



Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández

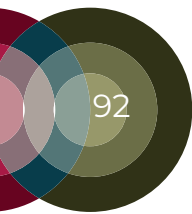
Figura 3. Componentes temáticos de los programas de formación de directivos



Fuente: elaboración propia.

En *pedagogía y didáctica* (33,44 %) se incluyeron todos aquellos contenidos referidos a formas de enseñar, la perspectiva curricular, la evaluación, la configuración del conocimiento y lo que implica el acto pedagógico en sí, incluido el rol del docente. Se trata de una categoría abarcadora que entiende la tarea del directivo docente en función de su equipo docente y de los estudiantes. Si bien su quehacer no acontece en el aula, a través del fortalecimiento de los lazos de confianza puede potenciar el trabajo en ellas, lo que a su vez puede marcar la diferencia en los resultados de aprendizaje y el aprovechamiento de la evaluación para el mejoramiento de la calidad educativa. En cada programa se significa de un modo particular lo pedagógico y lo didáctico, pero es gracias a este componente que se reconocen los fundamentos para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otro porcentaje importante de programas incluye la *investigación* (14,92 %) como un elemento para destacar; sin embargo, no se explica en qué sentido (si para plantear proyectos, para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, para construir instrumentos de evaluación, etc.). Especialmente, este componente es recurrente en los programas de maestría, pues enfatizan en el “[...] desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos, obras o interpretaciones artísticas de interés según sea el caso” (MEN, 2013, p. 121). En un porcentaje similar está la *calidad* (13,78 %),



asociada al mejoramiento continuo y la calidad académico-administrativa y el cumplimiento de objetivos de acuerdo con los estándares del sistema educativo colombiano.

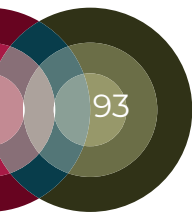
La *gestión* (11,63 %) se destaca también y se relaciona con el liderazgo, la calidad, la planificación y la ejecución. Como denominación se encuentra solo “gestión o “gestión pedagógica”, “gestión académica”, “gestión administrativa y gerencial”, “gestión humana” y, en términos generales, se refiere a la capacidad de planear y gestionar los procesos académico-administrativos y ejecutarlos de la mejor manera. Gestionar se relaciona con tomar decisiones, planear, organizar, supervisar propuestas, rendir cuentas, colaborar y lograr la cohesión y compromiso de los diferentes miembros de la institución escolar para cumplir las metas a nivel académico, administrativo y como equipo humano.

El *liderazgo* (9,97 %) es otra categoría reconocida que tampoco se especifica en términos de cómo se entiende, pero está ligada a temas como *coaching* directivo, habilidades sociales, comunicativas, estratégicas, administrativas, financieras y a toma de decisiones. Como categoría está cercana a la gestión y se alinea a la creencia de que el liderazgo escolar incide en los aprendizajes de los estudiantes, a través de la gestión de un buen director (Leithwood y Louis, 2011).

La *formación personal* (9,16 %) se acuñó como categoría asociada al descubrimiento personal, la capacidad para resolver problemas y escuchar y la comunicación. En esta etiqueta se incluyen denominaciones como “proyección personal”, “empatía”, “gestión humana”, “desarrollo humano” y “emociones”. El directivo dedica tiempo a gestionar relaciones humanas con docentes, administrativos, padres de familia, directivos de otras escuelas, secretarios de educación, etc., por lo cual debe desarrollar competencias comunicativas que le permitan resolver problemas, saber escuchar, ser asertivo y establecer relaciones interpersonales que favorezcan un clima de trabajo y cooperación.

La *formación virtual* (8 %) se refiere a la apropiación e incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la necesidad de que los docentes empleen herramientas virtuales en sus prácticas de enseñanza. El acelerado avance de las TIC puede generar transformaciones educativas, que exigen la propuesta de alternativas y experiencias innovadoras en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Otro componente es el *marco normativo* (7,68 %); el cual se refiere a la importancia de que el directivo conozca las normas, los estándares, los decretos, las resoluciones y los acuerdos, a fin de tener un marco legal para su gestión.



Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández

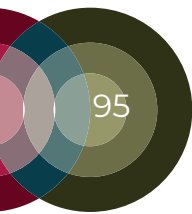
Con un porcentaje menor está la *apropiación institucional* (7,08%), se incluyeron aquellas etiquetas que tienen una apuesta específica por conocer la institución, asociado a etiquetas como “mejoramiento institucional”, “horizonte institucional”, “principios y valores”, “misión y visión”, “PEI”. También está la *planificación* (4,52 %) y la *ejecución de proyectos* (3,03 %), la cual se relaciona con la categoría *gestión*. En menor porcentaje (0,45 %) están líneas dedicadas a la *educación superior* (1,19 %) y *bilingüismo*, referido a la importancia de que los directivos docentes dominen y usen el inglés.

Es importante señalar que, aunque no se identificó como categoría, en la metodología de enseñanza se combinan modelos teóricos y prácticos y no es explícito de qué modo. Asociado a lo práctico se encuentran en algunos programas denominaciones como “investigación en el aula”, “acompañamiento situado”, “seminario de prácticas”, “praxis investigativa”, “práctica pedagógica”. En ese sentido, esta articulación podría incidir de manera positiva, puesto que le daría herramientas al directivo para tomar decisiones, vincular los problemas a marcos teóricos, potenciar las prácticas de enseñanza a través de la investigación, ver modelos y generalizar a partir de sus experiencias (Huber y West, 2002; Lunenberg y Korthagen, 2009).

Esto contrasta con técnicas y estrategias usadas en otros países en la formación de directivos a través de redes, comunidades de aprendizaje, tutorías y mentorías que buscan potenciar aprendizajes prácticos. Efectivamente, el desarrollo profesional del directivo se da dentro de un espacio intersubjetivo y social; de ahí la necesidad de aprovechar estrategias que permitan vincular la gestión individual del directivo con la cooperativa y comunitaria, potenciar habilidades *in situ* con problemáticas reales (Glatter, 2009; Muñoz y Marfán, 2011; Vaillant y Marcelo-García, 2015).

Al hacer la nube de palabras de los contenidos, se encuentran coincidencias con la figura 2, precisamente por estar articulados a los propósitos de formación de los programas:





oportunidades de desarrollo profesional y personal del directivo, las cuales sirven como punto de partida para contrastar si los programas responden a los contextos y a las problemáticas actuales de la gestión directiva.

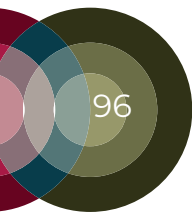
Las tendencias de los contenidos y propósitos muestran que los diseños curriculares apuntan de manera particular al componente pedagógico; sin embargo, suelen estar los directivos abocados a tareas administrativas, financieras y legales que no les permiten consolidar su liderazgo escolar (Vaillant, 2015). En este sentido, la gestión directiva se transforma en un desafío en plural, disgregado en los diferentes frentes de acción que han sido presentados.

Respecto a las metodologías prácticas (mentorías, tutorías, *acompañamiento in situ*, etc.) que permiten el afianzamiento de las teorías estudiadas pueden aún considerarse un área incipiente que podría articularse con los diseños curriculares, a fin de poder incidir de un modo efectivo en el quehacer del directivo, máxime si se considera que otra de las tendencias en la formación ha sido la apuesta por formar maestros investigadores (figura 2). Se trata de metodologías disruptivas, puesto que se constituyen en mecanismos para profundizar casos concretos a los que se está enfrentando cada profesional en el rol que desempeña (Segura, 2015).

La capacidad de mejorar la escuela depende de cómo sus directivos ejercen su liderazgo en sincronía con su equipo docente; de ahí que los procesos formativos en los que esté implicado pueden darle o no las herramientas para construir una visión estratégica y organizada de su institución a fin de cumplir sus objetivos, potenciar las capacidades profesionales de los docentes y los administrativos, guiar procesos de enseñanza y aprendizaje, liderar procesos de evaluación e innovación, armonizar la convivencia escolar y, en definitiva, gestionar académica y administrativamente la escuela.

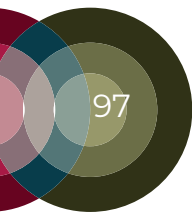
Lo anterior está en consonancia con las necesidades que afrontan los directivos en contextos vulnerables, donde se requiere de líderes “que favorezcan las relaciones de confianza, respeto y empatía con y entre sus colegas, para avanzar hacia la misión declarada” (Tapia-Gutiérrez et al., 2011, p. 405). Esto implica una formación a nivel emocional y el desarrollo de la empatía, y habilidades para manejar el conflicto y el clima escolar (Peña et al., 2012). Por consiguiente, la formación del directivo docente también reclama dar respuesta a las necesidades derivadas de las transformaciones sociales de la escuela (migración, discriminación, convivencia, violencia, resolución de conflictos legales y familiares), que requieren de directivos y equipos docentes con una visión inclusiva que supere la idea de la convivencia escolar desde lo punitivo, así como que acoja en sus procesos de enseñanza la interculturalidad, la empatía y el trabajo cooperativo.





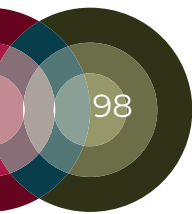
## REFERENCIAS

- Alzate, G. y Vázquez, J. (2018). *Representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito pedagógico y didáctico al ámbito directivo docente y el posterior regreso al aula*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3819>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2740>
- Caminero, J. (2012). Competencias de la dirección escolar para una gestión de calidad. (Trabajo de grado no publicado). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1733>
- Cuesta, O. (2017). Formación de maestros, campo pedagógico y deseo de saber. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 77-84. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.19203>
- Cuesta, O. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- Ferreira, H. (Coord.) (2012). *Educación permanente de jóvenes y adultos: una propuesta de formación para directivos, docentes y formadores*. Córdoba: Comunic-Arte. Universidad Católica de Córdoba.
- Flórez, J., Suárez, V. y Ochoa, P. (2018). Incidencia de los estilos de dirección en la calidad educativa de las instituciones públicas en la ciudad de Bogotá. *Revista Libre Empresa*, 15(2), 55-74. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n2.5283>
- Giuliani, R. W. (2002). *Leadership*. Hyperion.
- Gobernación de Nariño (2013). Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2013- 2015. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_Narino.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_Narino.pdf)
- González, R., Gento, S. y Orden, V. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144. <https://doi.org/10.35362/rie70091>
- Goodman, L. (1961). Snowball Sampling, *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148-170. <https://www.jstor.org/stable/2237615?seq=1>
- Glatter, R. (2009). Wisdom and bus schedules: developing school leadership. *School Leadership and Management*, 29(3), 225-237. <https://doi.org/10.1080/13632430902793767>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill.
- Huber, S. y West, M. (2002). Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Approaches and Issues and Some Directions for the Future. In *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 1071-1101). Springer.
- 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 preescolar, básica y



Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández

- media en Colombia? Informe final. Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar y Fundación Compartir. Bogotá, D.C.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). Acompañamiento a las Secretarías de Educación para la formulación, seguimiento y evaluación de los Planes Territoriales de Formación Docente. Bogotá: MEN. Recuperado el 16 de diciembre de 2020 de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_23.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_23.pdf)
- Miranda, N. y Ramírez, L. E. (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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605007>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-81.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.
- Lunenberg, M. y Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 225-240. <https://doi.org/10.1080/13540600902875316>
- Peña, A. L. Q., Urdy, J. W. M., Soto, C. E. M. y Ruiz, G. (2012). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 35-47. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v15i2.3203>
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL*, 41, 1-28.
- Sandoval-Estupiñán, L., Camargo-Abello, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411203>
- Sandoval-Estupiñán, Y. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educação*, 69, 135-155 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie69a06.pdf>
- Secretaría de Educación de Medellín (2012). Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes Medellín 2012-2015. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_Medellin\\_julio2013.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Medellin_julio2013.pdf)
- Segura, R. (2015). Acompañamiento Formativo: Una Estrategia para la Formación en Investigación Educativa de Directivos, Docentes y Asesores de Educación Básica y Superior. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 4(1), 35-49.



Emilce Moreno Mosquera, Óscar Julián Cuesta  
Moreno, Félix Antonio Gómez Hernández

- Tapia-Gutiérrez, C. P., Becerra-Peña, S., Mansilla-Sepúlveda, J. y Saavedra-Muñoz, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y educadores*, 14(2), 389-409. doi: 10.5294/edu.2011.14.2.8
- Vázquez, E. B. y Rodríguez, A. A. B. (2016). Programa de formación para el desarrollo del liderazgo educativo en los profesores de la facultad de Ciencias Económicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(5), 97-110. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/539>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Education for All Global Monitoring Report*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente* (Vol. 134). Narcea Ediciones.
- Wahlstrom, K., Louis, K., Leithwood, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement; Toronto: Universidad de Toronto, OISE.