

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN EL TRÁNSITO DEL ÁMBITO
PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO AL ÁMBITO DIRECTIVO DOCENTE Y EL
POSTERIOR REGRESO AL AULA

GLORIA PATRICIA ALZATE GÓMEZ
JUAN FELIPE VÁSQUEZ VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN

2018

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE EN EL TRÁNSITO DEL ÁMBITO
PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO AL ÁMBITO DIRECTIVO DOCENTE Y EL
POSTERIOR REGRESO AL AULA

GLORIA PATRICIA ALZATE GÓMEZ
JUAN FELIPE VÁSQUEZ VÁSQUEZ

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Director

GUILLERMO DE JESÚS ECHEVERRI JIMENEZ

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2018

Junio 1 de 2018

Gloria Patricia Alzate Gómez y Juan Felipe Vásquez Vásquez

“Declaramos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma de autores:
Juan Felipe Vásquez Vásquez.

Gloria Patricia Alzate Gómez

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Medellín, junio 1 de 2018

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por permitirme trasegar este camino que me abre puertas al conocimiento, por la oportunidad de seguir validando la diferencia del otro, ésta que nos lleva a ser mejores seres humanos.

Al Rector del Colegio de la UPB, Pbro. Magíster José Nicolás Atehortúa Atehortúa por impulsar y creer que el conocimiento es el único camino que fortalece la vida de cada ser humano y por tener apertura para llevar a cabo el trabajo en la Institución.

A mi familia quien respetó y aceptó que emprendía un recorrido con muchos sacrificios, pero con la alegría de poder estar satisfecha con la culminación de este trabajo. Por esperarme con paciencia y animarme en momentos en los que su fuerza era muy importante

Al director de tesis, Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez, por su orientación y humanidad con este proceso de aprendizaje; por su aportes al crecimiento cotidiano.

Gloria Patricia Alzate Gómez

Agradezco a Dios por haberme guiado con su sabiduría y don de perseverancia en esta experiencia de momentos alegres y angustias, de claridades y dudas, pero sobre todo de enseñanzas y satisfacciones personales y académicas.

A mi familia, a mis padres y especialmente a mi esposa Ana María y mi hija Salomé, por ser el motor que me impulsa a cumplir mis metas, porque en los momentos de mi ausencia supieron entender la razón de esta.

Finalmente, agradezco a mi director de tesis Guillermo de Jesús Echeverri, a mis compañeros de estudio y colegas que, con sus palabras, orientaciones, sugerencias y hasta camaradería fueron alimentando la ilusión de finalizar con éxito este proyecto.

Juan Felipe Vásquez Vásquez

TABLA DE CONTENIDO

JUSTIFICACIÓN	12
PROBLEMA	14
OBJETIVOS.....	19
Objetivo General.....	19
Objetivos Específicos	19
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	20
Antecedentes	20
METODOLOGÍA	24
Enfoque de Investigación Cualitativa.....	24
Conformación de la población directivos docentes.....	26
MARCO REFERENCIAL	29
Marco Contextual	29
Historia del Colegio	29
Documentos Institucionales	31
Generalidades de los cargos administrativos	34
Marco legal	39
Política pública y directivo docente	39
Marco conceptual	43
Administración educativa y liderazgo	43
Representaciones Sociales.....	47
Directivo Docente	48
Docente.....	54
Análisis de la información	56
El directivo docente en relación con el saber y la evaluación	62
Directivo docente en relación con la labor, dificultades y estrategias	71
Directivo docente en relación con sus compañeros, dificultades que se le presentan y formas de resolverlas.....	79
Relación del Directivo docente con lo institucional, instancias y prácticas administrativas	88
Directivo docente en relación consigo mismo.....	96

Representación del Directivo docente en comisión administrativa	104
CONCLUSIONES.....	109
Lineamientos: perspectiva para el paso de la transición del docente al ámbito directivo y su posterior retorno al aula.....	121
Recomendaciones	123
REFERENCIAS.....	126
Lista de anexos.....	130

RESUMEN

Palabras clave: docente, directivo, representaciones sociales, administración educativa.

La presente investigación se realizó con la intención de comprender las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito didáctico pedagógico al ámbito administrativo, y el posterior regreso al aula. Además, con las comprensiones como sustento, plantear lineamientos que orienten la formación de directivos docentes.

En el cumplimiento de este propósito se planteó realizar una investigación de carácter cualitativa, en la cual la aplicación de la entrevista semiestructurada a docentes, directivos docentes y docentes que después de haber pasado por la comisión administrativa regresaron al aula, fue la técnica seleccionada para recolectar los datos en una muestra representativa de la población trabajada.

El análisis de la información reunida permite establecer que la representación social que se tiene del directivo docente en una institución de carácter privado, como lo es el Colegio de la UPB, es de un sujeto que pasa de la función pedagógica a la administrativa por un encargo, a quien se le demanda una cantidad conocimientos, mientras permanece allí, el hacer se le convierte en una dificultad pero a la vez en su una posibilidad. Finalmente, cuando regresa al aula es un sujeto con transformaciones tanto en el ser como en el hacer.

ABSTRAC

The present investigation was developed with the intention of understanding the social representations of the teacher in the transition from the pedagogical didactic field to the administrative sphere, and the subsequent return to the classroom. In addition, based on the understandings, establish guidelines in a possible formation program for teaching directors.

In the fulfillment of this purpose, it was proposed to conduct a qualitative research, in which the application of the semi-structured interview to teachers, teaching directors and teachers who, after having passed through the administrative commission, returned to the classroom, was selected as the appropriate technique to collect the data in a representative sample of the population worked.

The analysis of the information gathered allows to establish that the social representation of the teaching director in a private institution, such as the UPB School, is an individual that passes from the pedagogical to the administrative function by a commission, to whom a quantity of knowledge is demanded, while it remains there, the high amount of duties assigned becomes in a difficulty but, at the same time in this situation becomes in the greatest possibility of learning. Finally, when he returns to the classroom he is a subject with modifications in his being and in the way of doing.

INTRODUCCIÓN

Se constata en diversas investigaciones que hay ejercicios que dan cuenta de algunas caracterizaciones del sujeto en diferentes espacios: el aula y lo administrativo; más no se localizan trabajos en los que se evidencie en Colombia información de las representaciones sociales acerca del quehacer cotidiano y lo que se modifica o replantea por parte el docente y directivo docente en el tránsito de un campo al otro.

En este sentido la administración educativa, la cual se relaciona con los modelos administrativos, apuntan a consolidar un enfoque estratégico en la escuela. En razón de lo anterior, pone de manifiesto a un sujeto que debe no solo atender diferentes instancias en la institución sino contar con las herramientas que le permitan orientar a cada una de ellas. Así es como la calidad en la educación apunta a fortalecer el discurso administrativo, además del gerenciamiento en la escuela y proyecta a este administrador a contar con capacidades y competencias en el manejo del escenario al que se ve enfrentado, diseñar planes de trabajo y mejoramiento que permitan cumplir con los logros que se estipulan y desarrollar propuestas para la ejecución permanente.

De otro lado, esta tesis de maestría se ocupa de comprender las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito didáctico pedagógico al ámbito administrativo y su posterior regreso al aula, en el marco del énfasis Maestro: Pensamiento Formación, Maestría en Educación propuesta por la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Para alcanzar el propósito general, se trazan tres objetivos específicos que buscan en primer lugar caracterizar las representaciones que tienen los directivos docentes y docentes que estuvieron en el cargo administrativo y posteriormente regresaron al aula, esto en cuanto al trabajo que se ejerce en el campo en comisión administrativa; en segundo lugar, contrastar las representaciones del docente acerca de cómo percibe el quehacer del directivo docente, con la representación que tienen ambos acerca de su participación en el cargo como administrativo y finalmente, diseñar lineamientos para la formación de directivos docentes, a partir de la caracterización de las representaciones sociales.

El acercamiento a docentes que se dedican a la orientación del currículo en el aula, y que no han tenido la experiencia de gestionar procesos diferentes a éstos en la escuela; a docentes que han estado en las labores administrativas y que posteriormente regresaron al aula, además de directivos docentes que hoy están inmersos en orientar los procesos administrativos en la institución, permite identificar las configuraciones, transformaciones, necesidades y propuestas a partir de cada una de las experiencias vividas en los diferentes campos.

Se puntualiza en este estudio lo que refieren cada uno de los sujetos investigados, quienes se encuentran viviendo experiencias diferentes, pero que desde el lugar que habitan hacen referencia a lo que se representan de las labores que desempeñan docentes y directivos docentes en el tránsito de un espacio a otro.

Para efectos de esta investigación, se aborda el enfoque cualitativo, este pretende dar cuenta de las transiciones a las cuales se ve abocado el docente en el sector privado, en tanto que una vez en el trabajo al interior del aula, se le convoca a participar de las labores administrativas, pero que en otro momento, éste, puede regresar de nuevo a ella. Dicho trabajo se realiza en la institución educativa del Colegio de la UPB, y para el cual se aplica entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos

La tesis en su estructura hace referencia a la relación del directivo docente con el saber, la labor, los compañeros, lo institucional y consigo mismo, pero además, se consolida la representación de lo que se concibe sobre lo que es un docente en comisión administrativa. Lo anterior se expresa en términos de lo actitudinal, procedimental y axiológico como componentes que dan cuenta de dichos movimientos. De allí se identifican algunas dificultades, y como consecuencias estrategias que permiten contrarrestar estas.

JUSTIFICACIÓN

Las instituciones educativas constituyen en su funcionamiento, un esquema de redes, acciones, relaciones y procedimientos que le atribuyen ciertas particularidades, una de ellas la plantea Michel (1996), al afirmar que “la escuela es automáticamente considerada como algo complejo. Así, J. Lesourne subraya la dificultad de entender un sistema muy complejo, tal como es el sistema educativo que mantiene con el resto de la sociedad relaciones múltiples, cuyo funcionamiento es el resultado de un gran número de actores” (p. 16).

Estos actores intervienen tanto en la dinámica interna de enseñanza y aprendizaje como en el campo administrativo. Es la figura del docente la que ejerce una orientación del currículo dentro del aula, se garantiza la organización propia de ésta, y el rol del directivo docente quien por vía de sus funciones del cargo se convierte en gestor y ejecutor de las directrices que orientan el quehacer en la escuela. Este último cobra gran importancia en el contexto escolar actual, así como lo referencia Barragán (2012), quien precisa que las escuelas con buenos equipos de liderazgo y bien administradas tienen un buen rendimiento académico (p. 6).

Es menester especificar que quien llega a la escuela es un docente con un proceso de formación que le permite asumir las labores propias del aula. Este sujeto, en algunas ocasiones y por circunstancias de tiempo y lugar, puede ser convocado para asumir el rol de directivo docente, sin descartar que en muchos casos puede carecer de conocimientos y experiencia para afrontar las situaciones del día a día en este nuevo escenario.

Por esta razón, la investigación apunta a comprender las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito didáctico pedagógico al ámbito administrativo y el posterior regreso al aula; ciclos que permiten observar al sujeto docente en una transición en la que se modifican y replantean los asuntos que atañen a la naturaleza de su labor, bien sea en el aula o en el campo administrativo. Así que se plantea como finalidad que las representaciones sean el insumo para plantear lineamientos para la formación de directivos docentes.

De acuerdo con esto, las representaciones sociales se convierten en una posibilidad para describir desde el lenguaje cotidiano de los docentes y directivos docentes todas aquellas formas en las que se concibe y se asume ese docente en este tránsito: docente de aula - docente administrativo y docente que estuvo en el campo administrativo. Al respecto, Moscovici (1979) plantea que “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (p. 27).

Para el grupo de docentes no es desconocido que quien asume el cargo administrativo en ciertos casos no cuenta con una preparación teórico - práctica ni con la experiencia para llevar a cabo las tareas que conciernen a esta labor. En relación con esto se lee un vacío en el proceso de formación. En razón de ello, cobra pertinencia indagar sobre esta temática, porque la escuela de hoy requiere de políticas propias para la cualificación de docentes que ingresan a ser actores en el campo de la administración educativa.

Esta idea se sustenta en la investigación realizada por Sandoval et al (2008), quienes plantean que al interpelar sobre las necesidades de formación del directivo, las respuestas apuntan a una relación o conexión con las tareas o funciones de los directivos de instituciones educativas, que están en estrecha relación con la carencia de un saber legal, técnico o científico (p.13).

Cabe anotar que son varios asuntos los que le dan pertinencia y relevancia al presente ejercicio de investigación. Se precisa decir que al realizar un recorrido por fuentes bibliográficas se detectan en el contexto colombiano que no existen ejercicios investigativos que den cuenta de las representaciones sociales del docente en el paso por estas transiciones. Dicha carencia presenta una oportunidad para establecer elementos de reflexión que den soporte a futuras investigaciones relacionadas con el asunto en cuestión.

PROBLEMA

El docente es, en general, aquel que cumple las tareas de formación, comprometido con unas prácticas pedagógicas, con un saber específico desde el acto educativo, administrador de un currículo, que responde a problemas básicos tales como a quién se va a educar, qué se le va a enseñar y con qué métodos se llevará el proceso de aprendizaje; ejerce una gobernanza institucional (en el nivel micro); al respecto, Stenhouse (2003) plantea que, en este nivel, el profesor es quien discute, modela el currículo, es un ejecutor de normas y coadyuvante de la función reproductora de la escuela. Toma este como un recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento; es el mejor medio para que el profesor pruebe ideas en la práctica, gracias a su discurso y no al de otros.

Asimismo, Sandoval (1990) expone que el currículo está en manos de los maestros, quienes son los que proveen de orientaciones el trabajo en el aula, el cual tiene como insumos las actividades de la cotidianidad, la preparación en herramientas para la enseñanza de los saberes. De igual manera, el currículo dentro del aula también comprende asuntos en relación con lo que vive el maestro, sus actitudes, la imagen que tiene de su profesión, y un sentir en cuanto al gusto o inconformidad que le genera su ejercicio.

El docente que es formado para cumplir con unas tareas específicas de la educación y no es formado en las labores administrativas, es, en algunos casos, convocado para asumir el rol de administrador de la escuela. En este ejercicio de transición, el docente actúa como operario, en palabras de Martínez (1984); está dedicado a realizar en el aula un conjunto de procedimientos para enseñar, que lo dejan en un nivel operativo del conocimiento, situación que va en menoscabo de su capacidad teórica; incursiona en una dinámica administrativa donde las relaciones interpersonales sufren transformaciones que podrían llegar a generar malestar o distancia.

Adicional, se encuentra el estatus del docente, el cual se ve afectado por factores que van en detrimento de su rol, dado que son considerados inferiores en relación con otras disciplinas, en un nivel precario y sin dignidad. Se encuentran diferencias en cuanto a la

valoración que se hace con otras profesiones, que dejan la labor del maestro en un nivel inferior, no solo por su condición salarial, sino por el prestigio que ha perdido en el tiempo por factores como la edad, el género, el déficit de conocimientos de algunos, la ubicación geográfica de las escuelas y las condiciones en las que debe laborar. Lo anterior hace que se tenga una mirada diferenciadora en el entorno social.

Para este ejercicio, no es relevante determinar la condición del maestro en relación con la clase social en la que se encuentra, pero sí es menester hacer mención a su ingreso salarial, el cual comparado con otras profesiones es menor. El docente reconoce que por su remuneración su trabajo no es valorado y, por lo mismo, se ve obligado a laborar doble jornada como docente e incluso a dedicarse a otros trabajos diferentes a su ejercicio como docente con el fin de generar mayor ingreso económico y acceder a un estatus superior en el ámbito social.

Según Tenti (2005), en su estudio *La condición del docente, análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, en Argentina, Uruguay y Perú los maestros se ubican en la segunda mitad de una pirámide, compuesta por diez ocupaciones, y solo en Brasil los docentes se clasifican en la primera mitad. La jerarquía de ocupaciones que resulta del promedio de las opiniones docentes en Argentina la encabezan los jueces, en Uruguay y Brasil, los médicos, y en Perú, los ministros. En todos los países el agente de policía, el empleado bancario y el obrero no especializado se ubican por debajo de maestros y profesores.

Dicho lo anterior, el docente, quien ejerce su labor dentro de una sociedad donde los oficios tienden a ser valorados y subvalorados por asuntos que cobran relevancia en el ámbito social, no es ajeno a enfrentar dentro de su propio espacio de acción (la escuela) situaciones diversas para ejercer su profesión.

Las condiciones laborales de los maestros pueden cambiar en el ámbito escolar; por esta razón es necesario identificar las representaciones que emergen de los diferentes roles que el docente asume en la escuela, desde el maestro en el aula hasta el rol administrativo; para ello, es necesario tomar como referente el trabajo documental de la política pública como

Plan Decenal, los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 y autores que se ocupan del profesor como investigador: Stenhouse (1990); *representaciones sociales*, Moscovici (1961); *la condición del docente, el estatus*, Tenti (2005); *los maestros colombianos*, Sandoval (1986); además, documentos que se ocupan de la condición del directivo docente, como la sociedad del gerenciamiento, Grinberg (2006); *instituciones educativas con propuestas de formación para directivos docentes*; asimismo, el trabajo propuesto para *Rectores Líderes Transformadores en Medellín*, referentes que se ubican desde la década de los 90 hasta el año 2016.

Esta consideración tiene como propósito realizar la investigación en la institución educativa privada, Colegio de la UPB (sede Medellín) en la Básica (Primaria y Secundaria) y en la Educación Media, lugar donde laboran los investigadores. Se busca tener una mirada acerca de las representaciones sociales del docente que pasa del aula al campo administrativo y posteriormente regresa a ésta. El Colegio conexo a la Universidad comparte políticas administrativas para ambos. El rol del administrativo en la Institución se concede por los adecuados desempeños que se observan en algunos docentes, cuando desarrollan las labores cotidianas. También se tiene presente el nivel de formación y en otros casos la experiencia acumulada. El Colegio cuenta con una trayectoria de 80 años, que le ha permitido reconocimiento en el medio. Este trabajo de investigación pretende un aporte significativo a la Institución y al país.

Los establecimientos educativos, en la actualidad, cada vez se hacen más competitivos, adoptan diferentes estrategias para garantizar el éxito y se convierten en referentes en el medio social; por tanto, crean habilidades directivas orientadas a planificar, coordinar y evaluar, lo que permite alcanzar resultados pedagógicos, administrativos y un posicionamiento social. Esta investigación da razón del docente que se encarga del trabajo dentro del aula, y que al pasar a un ejercicio administrativo implica que tenga presente las políticas establecidas por el Estado y por el contexto institucional que, en términos de Grinberg (2006), toma distancia, para dar paso a un empoderamiento de los sujetos, quienes intervienen de manera autónoma en el direccionamiento de la escuela.

Dicho de otro modo, es importante entender la realidad que atraviesa la escuela, en tanto que el Estado delega la tarea del empoderamiento a partir de los lineamientos que le entrega a ésta para su funcionamiento. Esta situación le impone una dinámica en el quehacer del directivo docente, quien somete su ejercicio a un trabajo que implica arriesgarse en el terreno de ensayo y error para desarrollarla y orientarla de manera autónoma a partir de lo que entregan el Estado y los lineamientos propios de cada institución. El directivo docente, inmerso en la tarea de administrar la escuela, comienza a configurar representaciones propias de la administración escolar, las cuales se complementan con las demás representaciones de los miembros de la comunidad educativa.

Al respecto, Moscovici (1979) explica las relaciones entre pensamiento y cultura e intenta reformular en términos psicosociales el concepto de representaciones colectivas. Para este autor, “las representaciones sociales se diferencian de las representaciones colectivas, poseen un carácter dinámico, no estático. Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se originan en la interacción social y se recrean a lo largo del tiempo. Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social” (Mora, 2002, p. 69).

Se precisa decir que, al hablar de las representaciones sociales de los maestros, se presenta una ambigüedad debido a que en el paso de la condición pedagógica didáctica a la administrativa no se conoce el segundo ámbito, puesto que no hay formación, y ello le produce al profesor un temor ante lo directivo, pero al mismo tiempo le genera una motivación por ser promovido. Entonces, se pudiera decir, es una representación que por un lado implica un problema, pero al mismo tiempo una especie de carencia, dado que al docente lo nombraron en ese cargo directivo y no se había formado para ello, llega sin saber mucho, no sabe por qué llega, considera que ya ha identificado lo que hacen otros directivos y parte de esa mirada es el referente para iniciar su labor; al parecer se muestra muy rápido en lo que hace, es muy diligente, tiene buenas relaciones, pero no sabe del detalle. Se considera esto como un problema.

Por otro lado, cuando ya tiene el conocimiento en lo administrativo puede regresar al aula, pero el regreso le genera un trauma de pérdida profesional. Cuando se involucra con el ejercicio de la labor administrativa, se regresa de un lugar en el que se supone había alcanzado un ascenso y ahora se desciende nuevamente. En el retorno a su condición pedagógica y didáctica de docente de aula, pareciera que se configura una representación en relación con una especie de detrimento en el estatus, las relaciones que había establecido se pierden por falta de contacto, al igual que legitimidad, falta de reconocimiento social, se vuelve a tener un salario inferior; en otras palabras, es un retorno a una condición que ya quizá no se deseaba. Parte del trayecto y recorrido en su profesión se asuman como perdidos. Estos dos problemas pueden generar por un lado temor, en el primer caso, y por otro lado desánimo, en el segundo.

OBJETIVOS

Objetivo General

- Comprender las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito didáctico pedagógico al ámbito administrativo, y el posterior regreso al aula.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las representaciones del directivo docente y el docente que en algún momento fue directivo y regresó al aula, en relación con el quehacer en comisión administrativa.
- Contrastar las representaciones del docente acerca de cómo percibe el quehacer del directivo docente, con la representación que tiene este último de su ejercicio en comisión administrativa.
- Diseñar lineamientos para la formación de directivos docentes, a partir de la caracterización de las representaciones sociales de docentes y directivos que ejercieron función administrativa.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente ejercicio de investigación se hace la pregunta por las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito pedagógico y didáctico al ámbito directivo docente, además de su regreso al aula; se considera que la administración educativa o escolar, gestión escolar, directivo docente, docente como directivo, liderazgo y *coaching* educativo, son palabras clave para llevar a cabo el rastreo de información que permite ubicar los referentes teóricos de la investigación. Adicional, el propósito de los antecedentes es presentar el análisis cualitativo de los distintos problemas analizados en los textos rastreados, las metodologías utilizadas y las conclusiones que se han encontrado en diferentes investigaciones.

Con el fin de indagar acerca del estado de la cuestión se tomaron como referentes las palabras clave de esta investigación. Las fuentes de búsqueda utilizadas fueron bases de datos como EBSCO, Fuente Académica, Educations Research Complete, Dialnet, y el portal de Google Books, entre otras. En la búsqueda en estas plataformas se encuentran referentes que dan cuenta de las categorías que orientan este proceso. Se señala que los trabajos encontrados se ubican entre los años 2008 y 2015, apuestas realizadas en países iberoamericanos como: Colombia, Chile, México, Puerto Rico y España; se observa a Chile como el lugar de mayores registros en relación con varios asuntos del problema de investigación.

Antecedentes

Después de hacer un recorrido por la información con respecto al concepto *Directivo docente* se encontraron investigaciones que abordan desde la formación y el camino que se sigue para llegar a ser directivo, hasta las situaciones vividas por éste durante su primer año de ejercicio. Las investigaciones encontradas prestan marcado interés por observar cómo se desenvuelve la persona que desempeña la labor de dirección en relación con la configuración del saber administrativo, lo cual supone un interés por observar el desarrollo del quién (sujeto) y el cómo (proceso). Así, pareciera que el saber del directivo docente en relación con

la administración de la escuela es un saber que se configura básicamente por una combinación entre lo jurídico, lo teórico y lo experiencial.

En relación con la administración educativa, el asunto que prevalece en las investigaciones seleccionadas tiene que ver con los modelos y los enfoques administrativos que se hacen evidentes a partir del ejercicio del directivo. El enfoque administrativo que se impone en la escuela es el enfoque estratégico. Esto sin duda debido a las dinámicas que se imponen en la educación; hoy día, el administrador no debe solo saber cuántos enseres y maestros tiene en la institución: la preocupación política en el contexto mundial por garantizar la calidad en la educación y la fuerte inclusión del discurso administrativo y de gerenciamiento en la escuela ha cambiado el escenario para el administrador y hoy debe estar en capacidad de proyectar estrategias y diseñar planes de trabajo para alcanzar las metas propuestas en relación con los objetivos trazados.

El rastreo de la categoría del *coaching*, permite el hallazgo de asuntos importantes en cuanto a que garantiza una práctica en el ejercicio de la planificación, implantación y reporte de una investigación en acción. Desarrolla destrezas en la elaboración de planes de clase y en la exposición de ella se incorporan estrategias efectivas de enseñanza. El *coaching* permite que se desarrollen competencias, mejora la comunicación y se adquiere mayor confianza en el ejercicio de la administración. Las relaciones interpersonales mejoran, dado que se aumenta la confianza y se generan habilidades para el liderazgo. Se adquiere capacidad autorreflexiva y se genera valoración por la comunidad educativa.

De otro lado, se encuentra el concepto de liderazgo, tema que ha cobrado importancia creciente en los últimos años tanto en la agenda de investigación educativa a nivel internacional, como en las políticas públicas. Al entender el liderazgo en términos de influencia se acepta que, en un sentido amplio, puede ser ejercido tanto por actores con cargos formales en la organización, como por personas que no los tienen, pero que logran influir en algún curso de acción que involucra a otros, en línea con el norte común. Se enfatizan la noción de liderazgo distribuido en el que se da entender que se trata de una función que debe ser compartida por diferentes actores de la comunidad escolar, más allá de su posición formal.

Esto significa adicionalmente que, el liderazgo es fluido, en el sentido que quienes son líderes y están en la posición de influir, también pueden en otro momento ser sujetos de influencia.

En cuanto a la gestión escolar, el proceso de interacción en la escuela implica una intervención democrática, visión, trabajo en equipo, compromiso y autonomía. Lo anterior, para construir alternativas para la educación en la formación de ciudadanos. Se consolida así la escuela como un espacio de culturas y responsabilidades que se diferencian de otras, lo que genera su identidad y autonomía; de allí que el aprendizaje parte de la participación de esas culturas, critica la experiencia académica; tarea que deberá estimularse, dado que forman la vida cotidiana de la escuela. De esta manera, se formarán ciudadanos libres que ejerzan sus derechos y obligaciones individuales y colectivas.

Después de hacer un ejercicio de búsqueda de la anterior información, se encuentra que la metodología más utilizada en el proceso de investigación es la cualitativa, como lo apuntan Straus y Corbin (2012) al hablar sobre análisis cualitativo, se refiere no al análisis de la cuantificación de los datos cualitativos sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. Ésta cuenta con las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos: cuestionarios, encuestas, diarios de incidentes, entrevistas semiestructuradas, estructura de escala tipo Likert con preguntas dirigidas y grupos de discusión.

Por lo que se refiere a las conclusiones de las investigaciones encontradas, son cuatro los aspectos que se consideran relevantes para la presente investigación. El primer aspecto tiene que ver con la configuración del saber del directivo docente: se encontró que éste se da a partir de los asuntos normativos, formativos y experienciales que se desarrollan en torno a su labor. El segundo aspecto plantea que, debido a las nuevas dinámicas sociales, políticas y educativas, los enfoques estratégicos y humanistas han desplazado el enfoque tradicional en lo que tiene que ver con la administración de la escuela. Tercero, el *coaching* como estrategia aplicada a la educación impacta de forma positiva a los componentes: maestro y práctica y por último, se halló que el liderazgo en la educación se refleja tanto en lo administrativo

como en lo curricular; es este último el predominante, pero ambos influyentes en el resultado de los aprendizajes.

METODOLOGÍA

Enfoque de Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa permite ahondar sobre la vida de las personas, experiencias vividas, comportamientos, emociones, sentimientos, así como sobre la interacción de éstas en las organizaciones. El análisis cualitativo de los datos que se recogen en esta investigación se somete al ejercicio de interpretación, para luego dar una explicación teórica. Existen tres componentes de la investigación cualitativa, en primer lugar, están los datos que pueden provenir de diferentes fuentes como entrevistas, observaciones, documentos, registros y películas. En segundo lugar, están los procedimientos que se usan para interpretar y organizar datos, y por último están los informes escritos y verbales, los cuales pueden presentarse como artículos en revistas, charlas o en libros.

En términos de comprensión el enfoque cualitativo refiere tres características presentes en el desarrollo de esta investigación, a saber, la primera tiene que ver con las comprensiones e interpretaciones de la realidad expresada por los sujetos –docentes y directivos docentes - insumo que sirve como marco o sustento de la propuesta de los lineamientos de formación de directivos docentes, la segunda hace referencia a las categorías emergentes en la investigación: representaciones sociales y directivo docente, y la tercera característica, tiene que ver con la intención de tipo propositivo del trabajo de investigación: generar lineamientos de formación para directivos docentes.

Al considerar las características ya señaladas en el proyecto de investigación, se toma como referente a Martínez (2011), quien asume la investigación cualitativa como:

La investigación que busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad

tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores.

En la medida en que se interpreta lo que se encuentra en la interacción con los demás, esta investigación dirigida bajo el enfoque cualitativo, permite identificar una posible realidad humana en un contexto determinado, y como lo expresa Martínez, se puede dar cuenta de lo que acontece en las personas desde sus propias construcciones y sentires a través del tiempo, aspectos que configuran las representaciones sociales.

Por lo anterior, el enfoque cualitativo resulta pertinente en tanto permite hacer un estudio de las personas para entender la realidad social de éstas y el contexto de los acontecimientos, así mismo, generar propuestas con bases teóricas que subyacen de los hallazgos. Esta investigación se enfoca en entender la realidad social que se representan los docentes y directivos docentes en el quehacer de la escuela, y a su vez, determinar las representaciones sociales que se consolidan en este espacio, las cuales son de vital importancia para comprender las dinámicas que se configuran en el diario acontecer.

Para la recolección de la información en la presente investigación se apela a utilizar la fuente oral, representada en los discursos de quienes fueron entrevistados, a partir de la técnica entrevista semiestructurada, la cual se aplica a cinco docentes que no han estado en el campo administrativo, cinco directivos docentes y cinco docentes que en algún momento estuvieron en el campo administrativo y que en el presente se encuentran en el aula.

En la entrevista semiestructurada se contemplan tópicos que están enmarcados en las relaciones del directivo docente con el saber, con la labor, con los otros, con lo institucional y consigo mismo. Adicional, se indaga la opinión de los sujetos entrevistados acerca de lo que es un docente en comisión administrativa, lo que deja leer la configuración de las representaciones sociales de lo cuestionado; posteriormente, se determina hacer un análisis de estos tópicos a la luz de los componentes procedimental, actitudinal y axiológico, para finalmente dar cuenta de las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito didáctico pedagógico al ámbito administrativo y el posterior regreso al aula.

Conformación de la población directivos docentes

Después de hacer una lectura de los cargos administrativos del Colegio en la que se definen categorías como nivel académico, áreas a las que pertenecen los docentes, jornadas laborales, sección en las que se ubican, grado de escalafón, fecha de ingreso, tiempo de servicio y edad del personal; se reporta la siguiente información, la cual es insumo para determinar a qué población se le aplica la entrevista.

El rango contemplado para la recolección de la información del personal administrativo fue entre los años 2011 y 2016, se considera necesario resaltar que, aunque se realizaron consultas de información con las dependencias encargadas: Gestión Humana, Secretaría del Colegio, Coordinación de Calidad y personas vía voz a voz, para los años 2011 y 2012 la información que se recoge es muy escasa. Pareciera que este aspecto que si bien pasa por Gestión Humana, carece de confiabilidad en la información del sistema, adicional, no es un asunto determinante para tenerlo presente como parte del histórico en la institución.

En la formación académica se encuentra un administrador de empresas, veintisiete especialistas, doce licenciados, catorce magister y un psicólogo. Los docentes que han transitado a comisión administrativa provienen de las siguientes áreas: uno de Artística, cuatro de Ciencias Naturales, tres de Ciencias Sociales, uno de Áreas Integradas, dos de Educación Física, dos de Ética y Valores y Religión, cuatro de Inglés, siete de Lengua Castellana, nueve de Matemáticas, dos de Tecnología e Informática, dos del departamento de Bienestar Educativo y uno de Programa Familias Saludables. Los escalafones en los cuales se ubican los directivos docentes son el seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece y catorce.

Así mismo, las jornadas en las que prestan su servicio los directivos docentes son: dos en la jornada de la mañana, cinco en la jornada de la tarde y once en ambas jornadas. Otro aspecto tiene que ver con las secciones de procedencia para asumir el cargo. Once de preescolar, treinta de Básica Primaria, veintiocho de Básica Secundaria y nueve de Media Académica. También se toma registro de las fechas de ingreso a laborar en la institución: en 1977, dos; 1979, uno; 1982, uno; 1983, uno; 1986, tres; 1987, uno; 1988, uno; 1989, cuatro;

1990, cuatro; 1991, dos; 1995, uno; 1996, uno; 1997, cuatro; 1999, uno; 2001, dos; 2003, uno; 2004, uno; 2005, siete; 2006, tres; 2007, tres; 2008, cinco; 2009, uno; 2010, dos; 2016, dos.

Por último, se establece los rangos de la edad del personal administrativo por año, así: en el año 2011 entre treinta y nueve y cuarenta y seis; en 2012 se dio un rango entre treinta y uno y sesenta y tres años; en 2013 entre treinta y dos y cincuenta y nueve años; para 2014 el rango se dio entre veintiocho y sesenta años; en 2015, veintisiete y sesenta y uno años y en el año 2016, entre veintiséis y sesenta y dos años.

Posterior al ejercicio de recopilación de datos se hace una interpretación de los datos obtenidos, los cuales permiten interpretar que, en cuanto al nivel académico de los administrativos, la gran mayoría son licenciados y cuentan con postgrado; el nivel especialista es el más recurrente, seguido de maestría. Solo se encuentran tres directivos quienes tienen como formación de base la psicología. Las áreas más recurrentes de las cuales provienen los directivos de la institución son matemáticas y lengua castellana, con nueve y siete representantes respectivamente. Cabe resaltar que, el área de artística y áreas integradas solo presentan un representante cada una. Podría decirse que frente al grado de escalafón, los directivos docentes se encuentran en su gran mayoría en el escalafón diez y catorce, mientras un número menor se encuentra entre los escalafones cuatro y siete. Las secciones de básica primaria y secundaria aportan el mayor número de directivos, 58 en total, mientras que los docentes adscritos a la media y el preescolar se encuentran en un menor número, nueve y once respectivamente. Es importante anotar que en este grupo de directivos docentes el rango de ingreso a laborar en la institución va desde 1977 hasta 2016, lo cual indica que no parece exigirse antigüedad o establecer límite para ser nombrado en la institución como docente en comisión administrativa. La edad de los docentes en el periodo analizado oscila entre 26 años y 60 años. Se observa que aunque con una baja frecuencia, desde el año 2014 comienza a integrar el grupo de directivos docentes personas que tienen entre 26 y 28 años de edad. Se precisa anotar además que en el rango de cada edad hay una frecuencia de número de personas así: rango 20 años: siete docentes, rango 30 años: 35 docentes, rango de 40 años: 54 docentes, rango de 50 años: 31 docentes y rango de 60 años: 8 docentes. Por lo anterior

se determina que el mayor número de edad que se evidencia en análisis es entre los 40 y 49 años.

El análisis de discriminación para la contratación en el campo administrativo muestra que fueron contratados 51 docentes del género masculino y 71 docentes del género femenino, lo que demuestra una tendencia de vinculación a la parte administrativa del género femenino. Por último, se observa que en la distribución de cargos administrativos en el Colegio de la UPB un número mayor obedece al campo académico, otro número al campo formativo y un menor número al campo administrativo. No obstante, se reconoce que los tres campos atienden funciones administrativas específicas del cargo.

En relación con lo anterior, lo académico se entiende en la Institución como las directrices que orientan los procesos de las áreas de formación, el cual tiene como objetivo principal velar por la implementación y la ejecución del modelo pedagógico; lo formativo apunta al trabajo que se orienta desde la norma, comportamiento y en general la formación del estudiante como sujeto en sociedad y la familia como núcleo de la misma. Lo administrativo, se concibe como el componente encargado de garantizar el funcionamiento y atención a todos los integrantes de la comunidad, tanto en lo logístico como en lo financiero.

MARCO REFERENCIAL

Marco Contextual

Historia del Colegio

El Colegio de la UPB fue fundado en 1937 por Monseñor Manuel José Sierra, con las secciones de primaria y bachillerato masculino. Estas pertenecen a la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Institución de la Iglesia Católica, de carácter privado, la cual ofrece servicios educativos en Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Educación Media y, actualmente forma parte como Escuela del Sistema UPB. El Colegio a través del tiempo ha tenido transformaciones significativas en relación con la creación de las diferentes secciones, a saber:

Bachillerato masculino: creado desde 1937. Fue nombrado como Rector del Colegio el Pbro. Doctor Félix Henao Botero, quien desempeñó el cargo hasta que fue nombrado Rector de toda la Universidad en 1941. Desde el inicio de labores y hasta 1947, funcionó en la calle Juanambú con la avenida Juan del Corral, junto con las otras secciones. Luego se trasladó al campus actual, en el barrio Laureles.

Primaria masculina: comenzó simultáneamente con el Bachillerato, en 1937. En el prospecto de 1938, se dice: “En ésta se abrirán tres cursos más; de la siguiente manera: cuatro años de primaria, desde segundo hasta sexto, de acuerdo con el pensum que se transcribe”. En 1939 se definen los objetivos de la sección y la razón de su existencia. Se trabajó el primer año en el local del viejo Seminario, con las otras secciones. De 1937 a 1944, se trasladó a una casa, donde más tarde también se estableció el periódico “El Colombiano” y hoy está el teatro Ópera, en el centro de la ciudad, cerca al Parque Bolívar. Bachillerato femenino: fundado en 1964 como centro de práctica de la Facultad de Educación. La mayoría de las estudiantes eran hijas de empleadas de la Universidad. Durante trece años ofreció con el nivel básico secundario, aprobado desde 1970.

Primaria Femenina: la preparatoria femenina fue creada por iniciativa del Señor Rector del Colegio Pbro. Álvaro Molina Mesa, con el fin de completar la sección femenina ya existente, en los niveles de básica secundaria y media vocacional.

El Preescolar: por iniciativa del Señor Rector de la Universidad Pontificia Bolivariana, Monseñor Darío Múnera Vélez, y dentro del Plan de Desarrollo de la Universidad para el período 1988-1991, se crea el nivel Preescolar para el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.

El Preescolar del Colegio inició sus labores con los dos grados propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, el 10 de febrero de 1992. Grado A: conformado por niños entre los 4 y 5 años. Grado B: conformado por niños entre los 5 y 6 años. Actualmente se ofrece grado Jardín y Transición para niños(as) de 4 y 5 años.

El Colegio de la U.P. B, actualmente se encuentra ubicado en la circular 1 con carrera 70 en el barrio Laureles de la ciudad de Medellín. Esta sección se encuentra dentro del campus universitario de la Universidad Pontificia Bolivariana. El Colegio hace parte de la Confederación Nacional Católica de Educación (CONACED). La UPB es un Colegio de carácter confesional católico y bolivariano; al ser pontificio se rige por directrices de la arquidiócesis de Medellín y se resaltan los ideales del Libertador, que inspiran la pedagogía y la didáctica de la naciente Universidad.

Del carácter pontificio, cabe anotar que el Arzobispo de Medellín en el ejercicio de sus funciones, es el encargado de nombrar al rector del Colegio y lo elige desde una terna, la cual es aportada por el Consejo Directivo, el Comité de Rectoría General de la Universidad y una persona que es postulada por él mismo.

El Colegio de la U.P.B sección Medellín cuenta con 4.540 estudiantes matriculados; y una planta de 237 docentes, en relación con el personal administrativo el Colegio de la UPB establece los siguientes cargos: 10 docentes con labor instruccional, 24 docentes en Comisión Administrativa, seis administrativos no docentes, ocho secretarias, una enfermera, un neuropsicólogo, un encargado de atención pre hospitalaria, y cinco psicólogos que

conforman el área de Bienestar Educativo, dos capellanes, tres aprendices y siete bibliotecólogos; para un total de 305 empleados.

Cabe anotar que en los 80 años de existencia de la institución ha tenido 17 rectores, se reportan el período de gestión y los nombres. Anexo A. Historial de rectores del Colegio de la UPB

Cabe resaltar que en la historia el Colegio, a la fecha, solo en una ocasión fue nombrado como rector un laico, el Señor Ómar de Jesús Peña Muñoz, entre los años 2008 y 2009.

Anexo A. Historial Rectores del Colegio de la UPB

Finalmente, es pertinente mencionar que actualmente el Colegio de la U.P.B tiene sede en el oriente antioqueño, específicamente en el municipio de Marinilla, allí la población es de 309 estudiantes y parte del personal administrativo de Medellín apoya los procesos institucionales, no obstante, se cuenta con coordinación de sección, coordinación de convivencia y asesoría académica. Cabe resaltar que el presente ejercicio de investigación se llevará a cabo en el Colegio de la UPB sede Medellín.

Documentos Institucionales

El Colegio cuenta con documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el Sistema de Evaluación y el Modelo Pedagógico. Estos soportan asuntos como: el enfoque investigativo, planeación estratégica y por procesos; los cuales permiten responder efectivamente a las necesidades reales de la comunidad educativa; además sustentan una propuesta de administración educativa apoyada y dinamizada con planes y proyectos pedagógicos e institucionales.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene sus fundamentos legales que lo soportan, pero es la Directiva Ministerial N°34 del Ministerio de Educación Nacional *Guía para el Mejoramiento Institucional, de la Autoevaluación al Plan de Mejoramiento* que, precisa de manera amplia y definida todos los proyectos de evaluación y de desarrollo que la

institución debe poner en marcha para su mejor funcionamiento, y al mismo tiempo, presenta las cuatro gestiones que deben dinamizar la vida institucional: Gestión Directiva, Gestión Administrativa, Gestión Comunitaria y Gestión Académica.

En 1941 Monseñor Manuel José Sierra Ríos entrega el documento el “Espíritu Bolivariano”. Éste contiene los conceptos de individuo, sociedad, patria, familia, proyección social y humana, libertad, trascendencia y servicio. Es un compendio de orientaciones para estudiantes, familias, docentes y directivos. En la actualidad, esta carta de navegación es vigente y sigue proyectado el ideal con el cual se ha formado la familia Bolivariana, el cual corresponde precisamente con uno de los lemas que ha identificado a la Universidad en sus ochenta años: “Transformación Social y Humana”.

La misión y la visión del Colegio son las mismas de la Universidad, pues el proyecto fundacional se origina desde un único sentido formativo donde el Colegio surge como la semilla de la Universidad. Esto ha implicado ejercicios sustantivos comunes como la práctica del humanismo cristiano, su proyección social y su responsabilidad ética y científica sustentados desde el modelo de formación, que recoge las aspiraciones legítimas de una Institución que le apuesta a caminar con el ser humano en los distintos ciclos de la vida.

Misión: la formación integral de las personas que la constituyen mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda constante de la verdad en los procesos de docencia, investigación, proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano, para el bien de la sociedad.

Visión: ser una Institución Católica, de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país. Es de anotar que la institución se rige por los principios orientadores, a saber:

Compromiso cristiano: donde se contempla la trascendencia del ser humano y el sentido de la vida desde las enseñanzas de Jesús. En el diario acontecer de la escuela se evidencia en las celebraciones eucarísticas, charlas de pastoral, retiros espirituales, actividades de formación espiritual y fortalecimiento en la fe, jornadas de fe, catequesis y

celebración de los sacramentos de la Primera Comunión y Confirmación, realización de convivencias y reflexiones diarias.

Calidad humana: se fundamenta en el respeto y valoración de la dignidad humana, y como principio orientador se ubica en el contexto de la convivencia, donde se expresan valores y actitudes como el respeto, la cordialidad, el servicio, la solidaridad, la justicia y la inclusión. Se evidencia ésta en acciones como: hacer del aula de clase una experiencia incluyente, respetuosa y honesta, buscar que haya amabilidad y respeto en todo momento y en todos los espacios del Colegio, reconocer y aplicar el Manual de Convivencia como un instrumento para formar con calidad humana, favorecer el mejoramiento permanente de la comunicación, fortalecer las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa, realizar proyectos y actividades que forman y animan el humanismo.

Excelencia académica: propende por el desarrollo de la ciencia, la técnica y la tecnología desde la práctica pedagógica; exige maestros cualificados en su saber y pedagogía y precisa de estudiantes dispuestos, responsables, inquietos en el conocimiento y siempre con deseos de alcanzar mejores niveles en su aprendizaje. Lo anterior se ve reflejado en: revisión permanente del plan de estudios, espacios para la planeación, cualificación permanente del personal directivo y docente, relaciones de asesoría e intercambios interinstitucionales, implementación de nuevos procesos de seguimiento y evaluación, realización de Pruebas Saber 11, participación en eventos académicos, concurso de Oratoria, acceso a tres bibliotecas, relación permanente con la educación superior y proyectos pedagógicos e institucionales.

El Colegio de la UPB cuenta en el campo administrativo con 11 tipos de cargos. Para presentar la tipología de los cargos, se consideran los documentos que son extraídos de Gestión Humana, los cuales tienen como denominación “perfil del cargo”, y son de conocimiento de cada uno de los integrantes de la parte administrativa. El perfil del cargo se construye a partir de las necesidades del Colegio y con las orientaciones de Gestión Humana, son el Rector, el director académico y demás personal de la parte administrativa quienes en el tiempo ayudan a actualizar el perfil, según la experiencia de los mismos. Cabe anotar que a raíz de ello se puede hacer una segunda versión del perfil.

Se presenta el nombre de los cargos con la fecha de elaboración del perfil para cada uno. Anexo B. Perfiles de cargos administrativos del Colegio de la UPB

Es de anotar que en el año 2012 se elaboraron siete de los 12 perfiles referidos, un número considerable, si se tiene en la cuenta que esta cifra representa un 58% de los perfiles creados en el periodo analizado. Luego, en 2014 y por tres años consecutivos se continúa con la elaboración de perfiles administrativos, esta vez perfiles en menor proporción en relación con el año 2012. A continuación se dan a conocer cada uno de los perfiles, en los que se hace referencia al objetivo, las responsabilidades, el nivel académico que se requiere y la experiencia mínima que, según lo estipulado en cada uno de los perfiles, debe tener el candidato para asumir sus funciones:

Generalidades de los cargos administrativos

En relación con los cargos directivos del Colegio, se categorizan en cuatro líneas directivas, y en cada una de ellas se estipulan las funciones que se identifican con ésta. Se precisa decir que una unidad pertenece al campo administrativo, en el que se encuentran los cargos del Rector del Colegio, coordinador de calidad y secretario; otra línea se relaciona con la parte formativa, en la que se hallan los cargos de coordinador de sección, coordinador de convivencia y disciplina; adicional, está la línea de la parte académica, en la que se estipulan los cargos de líder de programa de currículo de investigación, director académico, líder de área y finalmente en la línea de proyección a la comunidad están los cargos de coordinador de pastoral, responsable del programa familias saludables y coordinador de mercadeo y visibilidad.

Se identifican coincidencias en los cargos para cada línea, éstas en relación con las responsabilidades que se asignan para cada uno. Al respecto y en cuanto a la línea administrativa, se encuentran concomitancias que tienen que ver con el rector del Colegio y el coordinador de calidad, quienes participan en diferentes comités o grupos de trabajo tanto del Colegio como de la Universidad, además, ambos se responsabilizan de orientar aspectos

que diferencian a cada uno en su labor. Tanto el rector como la persona encargada de secretaría lideran diferentes procesos, pero estos enmarcados en cada cargo.

De otro lado, el coordinador de calidad y el encargado de la secretaría, cumplen con la tarea de la elaboración de las actas de acuerdo con los espacios en los que se participe, así mismo, articulan las actividades del cargo con las dependencias de la Universidad y por último, gestionan otras responsabilidades propias de su cargo.

Cabe resaltar que los tres cargos comparten diferencias en la ejecución de sus responsabilidades, se denota que para el rector la responsabilidad mayor tiene que ver con la comunidad educativa; es decir, todas las acciones y orientaciones, se enmarcan hacia ella. Ahora bien, los compromisos adquiridos por el coordinador de calidad, tienen en gran parte la diferencia de acompañar, planear, ejecutar, evaluar, apoyar y capacitar en aspectos propios de la gestión de la garantía de la calidad y procesos de información documental.

Finalmente, la persona encargada de la secretaría cumple funciones que la diferencian de los otros y que atañen con velar por la custodia de libros reglamentarios, atender, responder solicitudes externas e internas, además de garantizar la atención oportuna a todo el público. A la vez coordinar, responder, dar soporte al sistema de información institucional, realizar las programaciones de reuniones y agendas que son propias del Rector.

La línea formativa, la cual tiene que ver con los cargos de coordinador de sección, coordinador de convivencia y disciplina. Éstos coinciden en sus funciones en liderar y programar encuentros de los cuales son responsables para el fortalecimiento de los procesos que se orientan con la comunidad, además, se encargan de orientar procesos formativos con el personal a cargo, acompañan el desempeño de los docentes y las actividades con los estudiantes. De esta manera se confirma que, en su gestión tienen responsabilidades que se comparten, pero éstas se dirigen a públicos diferentes dentro de la misma institución.

También, se hallan diferencias en los compromisos que se asignan, en tanto que el coordinador de sección se ocupa de apoyar, velar, y programar las actividades que van en beneficio de la sana convivencia, atender a la comunidad y el desarrollo de los procesos que tienen que ver con lo institucional, entre otros propios de su labor. Ahora bien, el coordinador

de convivencia y disciplina, es aquel que se encarga de garantizar, atender y revisar lo que compete con los procesos de los estudiantes y familias, de manera que se garantice una adecuada prestación del servicio.

En cuanto a la línea académica, es pertinente anotar que se constituye por tres cargos. El primero, es el director académico quien se encarga de coordinar el desarrollo de las actividades académicas encomendadas a la comunidad educativa. Entre sus compromisos más significativos se encuentra que debe velar por la aplicación de decretos y normatividad vigente en el sistema educativo en todos los niveles de educación ofrecidos en la institución. De lo anterior, se puede inferir que en el cargo de director académico reposa parte de la responsabilidad de cumplir con la propuesta de formación de los estudiantes que oferta el colegio a las familias y la comunidad en general.

Asimismo, a la línea académica se le suma el cargo de líder de área, de alguna manera, son los líderes de área las personas que representan la primera línea de soporte del director académico ya que son estos quienes son responsables de liderar los procesos académicos y pedagógicos del área a su cargo, proponiendo estrategias de innovación, cambio y desarrollo, teniendo en cuenta las políticas institucionales. Sus funciones tienen una alta obligación operacional pues se ocupan elaborar el plan de área en concordancia con el PEI y el modelo pedagógico del colegio, lideran la planeación de las actividades académicas, su ejecución y control y velan por el buen desempeño integral de los docentes de su área entre otras. De alguna manera se convierten en el puente entre el director académico y el docente de aula asumiendo la figura de jefe inmediato para este último.

Por último y como complemento a esta línea, la institución cuenta con un el líder de programa de currículo e investigación, cargo que aparece en el contexto del colegio de la UPB dado que la investigación es uno de los componentes del modelo pedagógico. Concretamente, es función de la persona que asuma este cargo fortalecer los procesos curriculares y de investigación, en equipo con la dirección académica y los docentes, favoreciendo los convenios interinstitucionales y la articulación Colegio-Universidad. Esta dependencia representa un enlace en términos académicos con la universidad. Se observa

como la gestión académica en la institución está diseñada para funcionar con tres instancias que se relacionan y se sirven como apoyo unas de otras sin perder la condición de ser subordinadas a las del director académico.

Por otro lado, la proyección a la comunidad representa para la institución una de sus intencionalidades formadoras, en tanto que es una pretensión del colegio la formación de estudiantes con compromiso social y competencias. A continuación, se esbozan los tres oficios que constituyen la línea de proyección a la comunidad. Se hace claridad que en este caso no existe relación de dependencia o jerarquía entre los cargos.

En primer lugar está el coordinador de pastoral, el colegio de la U.P.B es un Colegio católico pontificio que desde la concepción filosófica plantea el humanismo cristiano como posibilidad de desarrollo de las capacidades humanas, el proyecto de vida y el encuentro con la identidad y la realidad de los estudiantes. Así, la persona encargada de ejercer las funciones de este cargo tiene como objetivo principal programar y coordinar las diferentes actividades pastorales y espirituales del Colegio de la UPB y aportar a los procesos formativos que sean requeridos tanto para estudiantes como docentes y padres de familia.

Por otra parte, aparece el cargo responsable del programa familias saludables, quien básicamente se ocupa de brindar espacios de encuentro, acompañamiento, orientación, formación y prevención que fortalecen el bienestar de las familias, esto a través de acciones como la intervención en crisis que presentan algún tipo de dificultad, diseño de programas y talleres de formación.. Se observa como la institución asume al docente, el estudiante y la familia como sujetos que se acompañan desde el componente espiritual y religioso.

Finalmente, se encuentra el cargo de coordinador de mercadeo y visibilidad, el objetivo principal es garantizar la gestión de las diferentes actividades conducentes a la visibilidad del Colegio de la UPB, posicionando la imagen de la institución, con el fin de sostener e incrementar la calidad en el mercado educativo. Entre sus funciones operativas se encuentra el diseño y puesta en marcha de estrategias de mercadeo, ejecución y evaluación del plan de promoción. Esta línea de dirección intenta asegurar la sostenibilidad y

posicionamiento de la institución a través de estrategias empresariales que generen promoción de ésta.

Anexo B. Perfiles de cargos administrativos del Colegio de la UPB

Marco legal

Para establecer el marco legal de la presente investigación, se hizo un rastreo de la jurisprudencia que se ha emitido en relación con el directivo docente en el sistema educativo colombiano. En este ejercicio se encontraron documentos legales como la Ley General de Educación de 1994, la Resolución No 09317, algunos artículos del Decreto 1075 de 2015 que se relacionan en materia de ley con el directivo docente y los Planes Decenales 1996 a 2005 y 2006 a 2016, éstos últimos como documentos que contienen la política pública que marca el camino a seguir en el país en materia de educación por periodos de diez años. Este compendio permite identificar elementos que se consideran relevantes para el proceso de investigación y que dan soporte a asuntos que atañen al ejercicio de la labor del directivo docente en la escuela colombiana.

Política pública y directivo docente

Por medio de la ley General de Educación, el Congreso de la República de Colombia decreta las normas generales para regular el servicio público de la educación en el país. El capítulo V, artículo 126, determina el carácter del directivo docente: “Los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programas y de asesoría, son directivos docentes” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 63).

Ahora, el artículo 129 del mismo capítulo, determina los cinco cargos directivos docentes que para la época se establecían por ley, a saber: rector o director de establecimiento educativo, vicerrector, coordinador, director de núcleo de desarrollo educativo, supervisor de educación.

Cabe anotar que, para este ejercicio de investigación se mantiene la mirada sobre lo que respecta a los cargos de rector o director de establecimiento educativo y coordinador, se observa que el alcance de esta ley solo determina los rasgos o cualidades que indican la naturaleza propia del directivo docente en Colombia, más no hace un despliegue en establecer cómo y qué le corresponde hacer a cada uno.

Al rastrear el término directivo docente en el Decreto 1278 de 2002 se encuentra que en el capítulo I artículo 6, refiere tres tipos de cargos: rector, director rural y coordinador y determina en relación con éstos que: el rector y el director rural tienen la responsabilidad de dirigir técnica, pedagógica y administrativamente la labor de un establecimiento educativo y le asigna la categoría de profesional a estos cargos. Por otro lado, respecto al coordinador, establece que es quien auxilia y colabora con el rector en las labores propias de su cargo y en las funciones de disciplina de los alumnos o en funciones académicas.

De lo anterior, se observa que ocho años después de promulgar la ley general de educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional realiza dos ajustes significativos en relación con la dirección escolar. El primero, es la supresión de los cargos de vicerrector y supervisor de educación, dejando la dirección de la escuela en manos de un rector o director rural, para el caso de las zonas apartadas, y el coordinador. El segundo, tiene que ver con el cambio en la denominación del oficio alcanza a establecer tanto las responsabilidades como alcances que a cada uno de los cargos le corresponde desempeñar, sin duda un avance en términos de consolidar y parametrizar el perfil del directivo docente en el país.

El 26 de mayo de 2015 se expide el Decreto 1075, este pretende compilar en un único instrumento las normas que reglamentan el sector educativo en Colombia, a continuación, se relacionan algunos artículos que reglamentan la labor del directivo docente en el país.

En relación con la organización, se establece que el rector o director es el supervisor inmediato del personal directivo docente y del docente en las instituciones y a su vez, el supervisor inmediato de los rectores o directores de los establecimientos del estado es determinado por la autoridad educativa de cada ente territorial, en ausencia de este, pasa a ser supervisor del rector, el alcalde o gobernador de la respectiva entidad territorial. Si bien los rectores y coordinadores cumplen con funciones de supervisión y dirección en la escuela, el sistema educativo está organizado de tal forma que el estado sea en últimas quien realmente dirija el funcionamiento de la escuela colombiana.

En relación con el saber, en el decreto se contempla la formación de educadores y aunque no enfatiza en el sujeto directivo docente, se apela a la aplicabilidad de éste para los directivos dado que ellos son por naturaleza docentes. En este aparte, se habla de la profesionalización, actualización y especialización de los educadores que comprende la formación de posgrado y la formación permanente.

Por otro lado, en relación con el hacer, el decreto define la jornada laboral de los directivos docentes de las instituciones educativas, como el tiempo para cumplir las funciones de dirección, planeación, programación, coordinación, orientación, seguimiento y evaluación de las actividades que se desarrollan en las escuelas colombianas; y determina que la duración de la jornada laboral para los directivos docentes es de ocho (8) horas.

Al continuar con el rastreo de la información jurídica que da soporte a la presente investigación, se encuentra que en el año 2016 el presidente de la república en ejercicio de sus facultades legales y constitucionales y dado los vacíos normativos como la no existencia de un manual de requisitos, funciones y competencias de cada uno de los cargos de directivos, estableció la adición del capítulo 3 al título 6, parte 4, libro 2 del decreto 1075 para establecer la provisión de cargos de la carrera administrativa docente, así como el manual de requisitos, competencias y funciones de la carrera administrativa especial docente, entre otros asuntos.

Por último, se reporta de este Decreto el artículo 2.4.6.3.8 por el cual se estipula la adopción de un manual de requisitos, competencias y funciones de la carrera administrativa especial docente, se establece para cada uno de los cargos, docente y directivo docente, los requisitos de estudio y experiencia. Este artículo le da origen a la Resolución 0937 de 2016.

En la Resolución 0937 de 2016 se adopta e incorpora el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes del sistema especial de carrera docente y se incorporan otras disposiciones. A partir de esta resolución se establece por ley lo que deben saber y hacer los docentes que quieran llegar a cumplir funciones directivas en las escuelas del país.

Específicamente, al rector se le asignan ocupaciones tendientes a asegurar la ejecución del PEI y la correcta marcha de la escuela a través de la gestión y las competencias en

administración, además de las funciones, se estipulan los conocimientos requeridos para ser elegible para los cargos administrativos de la escuela en Colombia, estos van desde el conocimiento de la normativa y los documentos guía del Ministerio de Educación Nacional hasta asuntos de dirección escolar y manejo de herramientas informáticas.

Los planes decenales comprendidos en las fechas de 1996 – 2005 y 2006 2015, plantean en general aspectos que coinciden y se refieren al directivo docente, los cuales hacen alusión a la propuesta que se plantea para la modernización de las instituciones en tanto que se capacite al personal directivo y administrativo en asuntos como pasar de estructuras rígidas a estructuras flexibles, implementación de modelos de coordinación horizontal y de redes de información y comunicación, lo que garantiza el mejoramiento de la gestión educativa, el desarrollo profesional y la dignificación de este.

Por otro lado, uno de los planes hace énfasis diferenciador y plantea en dos aspectos la relación directa con el directivo docente. El primero tiene que ver con la profesionalización y la calidad de vida de los docentes, a través de la formulación de estatutos que abarquen los aspectos pedagógicos, disciplinares, científicos, investigativos y culturales. Además, propone generar políticas públicas que reconozcan los derechos humanos y laborales de éstos. El segundo aspecto, propone fortalecer la identidad profesional del maestro y directivo docente como pedagogos, sujetos sociales, éticos, políticos y estéticos.

Marco conceptual

Administración educativa y liderazgo

Después de hacer un ejercicio de revisión bibliográfica, es preciso apuntar que los conceptos de gestión educativa, dirección escolar y administración educativa, son asuntos que abordan la escuela y su funcionamiento en relación con sus estructuras y particularidades. El presente marco conceptual pretende recoger los elementos teóricos que representan el marco de información producido por algunos autores, que en algún momento también se han interesado por investigar asuntos relacionados con los conceptos considerados relevantes para el presente trabajo investigativo. Se anota que, el orden de presentación de los mismos no hace referencia a ningún tipo de jerarquía

Casassus (2000), en un documento escrito para la Unesco en el cual aborda los “Problemas de Gestión Educativa” a modo de introducción, plantea que ésta busca aplicar los principios generales del mandato al campo específico de la educación. El objeto de la disciplina es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación. Por tanto, está determinada por el desarrollo de las teorías generales de la comisión y los de la educación. Pero no se trata de una disciplina teórica. Su contenido disciplinario está determinado tanto por los contenidos del encargo como por la cotidianidad de su práctica. La gestión educativa se constituye por la puesta en práctica de los principios generales de ésta y de la educación. En este sentido, es una disciplina aplicada, es un campo de acción.

En relación con la gestión educativa, el mismo Casassus expone que la práctica está altamente influida por el discurso de la política educativa y, por cierto, por los esfuerzos desplegados en la ejecución de éstas. Por tanto, su contenido tiende a avanzar en medio de los cambios que se producen en las políticas educativas, las presiones para implementar la política en vigor y por su práctica en sí, es decir, la que resulta de los ajustes de la práctica con las presiones “desde arriba”. Por este hecho, es de notar que la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en

su práctica. En su estado actual, la gestión educativa es una disciplina en gestación en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la pragmática.

Antúnez (2004), en relación con la dirección escolar, plantea los siguientes asuntos: la naturaleza y características de las escuelas, la complejidad de su tarea educativa y los múltiples requerimientos a los que deben responder, son algunas razones que hacen que éstas, como cualquier otra organización formal, tiendan a dividir racionalmente el trabajo de quienes laboran en ellas. Además, anota que resulta curioso constatar cómo las escuelas son de las pocas organizaciones en las que a veces se observan reticencias notables cuando se plantean la definición de puestos de trabajo o la especificación de funciones. Los directivos y docentes ven con buenos ojos que se especifiquen claramente las tareas de quienes trabajan en la escuela, por ejemplo, las del personal auxiliar o administrativo.

De otra manera, es importante reconocer la incorporación del "*coaching*" al mundo del trabajo el cual ha sido relevante en los últimos años, porque ha permitido no solo centrarse en el desarrollo de técnicas, sino en capacitar a los profesionales en la incorporación de nuevos hábitos, que permitan perfeccionar y potenciar el desempeño. Este ejercicio reconoce que todos se involucren en el cambio, el crecimiento, el aprendizaje y el autodesarrollo continuo, (Gorrotchequi, 2011, p. 369) asimismo, el autor amplía que incrementa el desempeño y la productividad, desarrolla al personal, beneficia el aprendizaje y las relaciones, además de calidad de vida de los individuos, el uso de las habilidades y los recursos del personal, ofrece respuestas más rápidas y más eficaces, mejora la flexibilidad y adaptabilidad al cambio, logra un personal más motivado, creativo y cambia la cultura de la organización.

En razón de lo anterior es menester valorar el *Coaching* aplicado en la educación como una herramienta que facilita el desarrollo del potencial humano, que le permite al directivo docente un acercamiento al otro a través de metas personales y acciones planificadas que le proporcionan acceder a formas de actuar y de hacer, esto para favorecer adecuadas relaciones interpersonales, además de concebir el uso de habilidades que incorpora en dicho contacto. El *coaching* se apoya en el método socrático, que permite, a base de

preguntas, que se vaya resolviendo sus problemas de forma autónoma, llegando a descubrir su verdadera potencia; se considera en este, el lenguaje como un valor esencial del mismo.

Los países con mayor número de *coaches* son: Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Australia, Japón, Canadá y Sudáfrica. En 27 países, 15 de ellos europeos, el "*coaching*" se percibe como una profesión. Norteamérica, Europa, Australia y algunos países de Suramérica cuentan con asociaciones locales e internacionales de "*coaching*". Finalmente, y entre otros muchos datos, el estudio expresa que todavía no hay una manera preestablecida de aproximar el "*coaching*" a cada región, y que aún no se puede hablar de un estilo norteamericano, australiano o europeo. Por el momento, el "*coaching*" va en crecimiento, y es una realidad en desarrollo en todos los continentes.

Para dar cuenta del concepto de Liderazgo González (1997), citado por Estebaranz (1999), expresa que en el enfoque cultural del cambio para la mejora de la escuela se ha dado cada vez más relevancia al papel del liderazgo. El líder se mueve en un marco de valores, propósitos y creencias que representan la cultura de la organización y desde la cual puede impulsar, cultivar y sostener los proyectos y esfuerzos de la organización. Esto es, que el directivo docente inmerso en un contexto, hace lectura de lo que acontece en ese espacio, para posteriormente dinamizar las prácticas en su ejercicio administrativo.

Por otra parte, el liderazgo no tiene por qué ser un rol que se ejerce de forma unipersonal, y en ese sentido el liderazgo compartido por equipos directivos o por equipos de gestión, como el equipo técnico de coordinación pedagógica, puede tener un gran influjo en la mejora global de la enseñanza. Lo cual no quiere decir, como apunta Escudero (1997), que estos equipos sean el órgano que dirige a otros, ni el propietario de las iniciativas de mejora. Se han estudiado algunos factores que influyen en el estilo de gestión, a cualquier nivel, de manera que se identifican más con el funcionamiento propio del liderazgo.

En 1997 O'Neill reconoció que el liderazgo compartido, a distintos niveles, es una forma positiva de caminar hacia la colaboración y el desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas; este cambio facilitará el compromiso y la autonomía profesional junto con la colaboración en equipos, que pueden

ser grupos informales constituidos sobre la base de la amistad. Pero se trata de cambio de actitudes y no de normas que figuran en el papel.

En este desarrollo conceptual, los investigadores definen cómo categorías rectoras: Directivo Docente y Representaciones Sociales, las cuales permiten transitar por elementos que le aportan a la investigación, en la medida en que se determina compendios en torno a las concepciones del directivo en la escuela, comportamientos, miradas, cambios de percepción, funciones que atañen al directivo. Esto facilita, la configuración del trabajo en relación con el tránsito del docente en el ámbito pedagógico didáctico al ámbito administrativo y el posterior regreso al aula.

Se retoma la primera categoría en relación con lo expuesto por Serge Moscovici como máximo exponente; no obstante, se presentan posturas de otros autores que han teorizado sobre el tema. Debido a la naturaleza de la segunda categoría - concepto poco teorizado y que se encuentra en construcción - se ha seguido una línea del tiempo para recopilar desde teóricos y leyes las definiciones existentes que dan cuenta de la misma.

Por otro lado, en la figura del directivo docente, cabe resaltar que en ella se incorporan dos expresiones, los cuales cobran validez y se esbozan en la investigación: directivo y docente. A razón de ello es menester precisar además de la concepción del directivo docente, la del docente en el ámbito educativo y cómo se concibe éste desde otros aportes teóricos que lo determinan.

Representaciones Sociales

Las RS se constituyen como un modelo reciente de la psicología social, la cual en principio parte de la visión teórica de Durkheim, quien se atreve a hacer la diferencia entre sociología y psicología: la primera tiene que ver con las representaciones colectivas y la segunda con las representaciones individuales. En consecuencia, Durkheim (1895) define el campo de la psicología social y argumenta que se debía estudiar cómo las representaciones sociales se llaman y se excluyen, se fusionan o se hacen distintas unas de otras.

Para este ejercicio de investigación, se hace necesario tener en la cuenta los apuntes de Serge Moscovici, psicólogo francés quien retomó el trabajo de Durkheim y trabajó el concepto de las RS en su obra “El Psicoanálisis su imagen y su público”, quien agrega considerables aportes teóricos a esta categoría. A continuación, se hace referencia a los conceptos que son atenuantes al presente ejercicio de investigación y dan un marco semántico al concepto RS. Dicho esto, en Moscovici.

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. (...) Para el hombre humano moderno la RS solo es una de las vías para captar el mundo concreto (...) tenemos que encarar la representación social como una textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura. (...) Las RS se presentan como estructuras significantes que tienen como función brindar un código compartido, respecto de lo que la “realidad es”, que permite la comunicación entre los integrantes de un grupo. (Moscovici, 1979).

Moscovici en el ejercicio de pensar las RS no se queda en el campo semántico, a raíz de las comprobaciones hechas en su investigación, Moscovici infiere tres condiciones de emergencia: la primera es la dispersión de la información, la cual nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada, no siempre se puede establecer todas las percepciones de un conglomerado. La segunda se refiere a la focalización, condición que permite la emergencia de las representaciones sociales, en tanto que el grupo social está ligado a los hechos y

opiniones que con la característica de ser de alto impacto, los afecta y moviliza su atención para reparar con cautela; y la tercera, presión a la inferencia, remite que, la vida en sociedad sugiere una presión que reclama opiniones, posturas y acciones de los hechos que son de interés público. Estas tres condiciones constituyen la génesis del esquema de las RS

Así mismo, otros autores que en su momento han trabajado las RS y retoman a Moscovici, han resaltado aspectos relevantes en el desarrollo conceptual de esta categoría. Por ejemplo, en 2002 Mora plantea las RS como un proceso histórico de conocimiento, que se desarrolla en grupos reflexivos que a razón de nuevas situaciones en su vida cotidiana piensan de manera colectiva sus prácticas. De igual forma, Wagner y Hayes en 2005 señalan que el sentido común es el objeto principal de la teoría de las representaciones sociales, este aparece en la experiencia inmediata y directamente forzado en nosotros por los hechos. El sentido común se refiere al mundo tal y como es y no como parece ser.

Podría decirse que en un espacio de tiempo y lugar determinado, los seres humanos comparten posiciones en relación con un tema, visión de algo, percepciones de actos cotidianos de los individuos; convirtiéndose éstos en manifestaciones de una posible realidad que se construye con las posiciones aisladas, pero que luego se comparten estructurándose en una sola. Lo anterior, atiende a aquello que se establece en un tiempo posible, puede a futuro modificarse, dado los cambios y evolución de los mismos.

En conclusión, Las RS desde la perspectiva de Serge Moscovici y otros autores que han retomado el trabajo de este, se conciben como un referente fundamental en este ejercicio investigativo, dado que permite abordar para un posterior análisis los conceptos, ideas o, por qué no, “realidades” que se configuran en el grupo social de directivos docentes del Colegio de la UPB en lo atenuante a formación, relaciones interpersonales y estatus en tránsito del aula a la dirección y su posterior regreso.

Directivo Docente

Al revisar la bibliografía existente y el marco de posibles definiciones que se encuentran acerca de directivo docente, se hallan dos características: la primera hace

referencia al mismo sujeto como: Directivo escolar, Administrador educativo o Administrador de la educación, rector o director de establecimiento educativo, y en un nivel jerárquico inferior, coordinador. La segunda característica tiene que ver con la configuración de una palabra compuesta por dos campos de los conocimientos amplios y relevantes para el ser humano: La administración (directivo) y la pedagogía (docente). La misma revisión demuestra que la categoría única (directivo docente) como tal no ha sido ampliamente abordada.

Para el presente ejercicio de investigación se asume “directivo docente” como categoría, la cual es explorada, en un intento por establecer la génesis mediante un recorrido cronológico que inicia con citas que datan desde 1870, dado que se considera importante rastrear la evolución teórica del concepto. No obstante, se tendrán en la cuenta los conceptos más actuales desde el 2010 al 2016, fechas que precisan una configuración más actual de lo que es el Directivo docente.

En Colombia la normatividad en relación con el directivo docente encuentra su punto de partida en el año 1870 con el decreto orgánico de instrucción pública de noviembre 1, en el que se crea el cargo de director de escuela (artículo 51-59). En el capítulo tercero de dicho decreto se define que: “el director de escuela por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.” (Jaramillo, SA, p. 12). Si bien esta era una postura gubernamental en relación con el directivo docente, la misma deja entrever el alto influjo de la iglesia en los asuntos que regulaban la educación para la época. Se entiende desde esta perspectiva al directivo docente concebido como sujeto preferiblemente santo, cabeza de una institución y ejemplo para la sociedad.

Más adelante, el artículo cuarto de la resolución 331 de 1952, recuperado por Miñana (1999), plantea que el directivo docente es “el jefe supremo y director de la administración y funcionamiento del Colegio” a quien se le asignan deberes y atribuciones. Para la época, si bien se percibe un giro en la definición de directivo docente en tanto se aleja de lo religioso, la semántica del directivo docente entra a terrenos de la administración y pasa de tener imagen de santo a jefe supremo.

En 1975, Rodríguez plantea que, el directivo docente es un supervisor de primera línea, a quien se le atribuyen funciones como las de resolver casos, problemas, supervigilar y orientar, además de presentar informe al jefe inmediato. Entiéndase por supervisión sitio por arriba del punto normal de visión. Esta mirada propone al directivo docente como un sujeto guía, con la particularidad de asignársele la tarea de la “súper-visión”, que paradójicamente lo instala en un lugar por encima del resto de la comunidad académica dentro de la escuela, y a la vez por debajo, en relación con el ente estatal regulador de su labor, en este caso el Ministerio de Educación. Cuando el directivo docente es súper-visor, le implica que su trabajo se mueva entre el quehacer de la escuela y el cumplimiento de los oficios de un funcionario al servicio del estado.

Tres años después, Huertas y González (1978) plantearon que, cada institución debe gozar de un director que asuma la responsabilidad de realizar las funciones directivas y docentes. El directivo docente es el administrador y supervisor de la unidad más simple que es la escuela; él debe ejercer un liderazgo honesto en las responsabilidades de mejoramiento de la enseñanza y promoción de las políticas educativas. Además, debe asegurar el cumplimiento de las normas. Por consiguiente, el rol que desempeña es complejo y sus funciones son de doble carácter (administrativo – docente). Podría determinarse que directivo docente, es quien se asume como aquella persona que no solo cumple el papel de supervisor, sino que se encarga de otras responsabilidades propias de la escuela, que implican que sea administrador como sujeto del saber pedagógico. Ahora sí, sin lugar a dudas, desaparecía la connotación religiosa en su ser de directivo y se daba una especie de configuración de sujeto que surge de la amalgama entre administración y pedagogía.

Para finales del siglo XX en Colombia, en el año de 1982, aparece la resolución número 13342, en el artículo 3, resuelve que, el directivo docente (rector) “es la primera autoridad Administrativa y Docente del plantel. Depende del Ministro de Educación Nacional o de la entidad a quien éste delegue la función. Tiene la responsabilidad de lograr que la institución ofrezca los servicios educativos adecuados, para que el educando alcance los objetivos educacionales” (Ministerio de Educación Nacional Colombiano, 1982, p. 2) Particularmente, esta mirada continúa asignándole al directivo docente su categoría de

primero, solo que esta vez lo hace en términos de autoridad; lo que implica en cierto modo, asumir al directivo docente como líder con poder. Mismo poder que es dado por el Ministerio de Educación en función de organizar la escuela para alcanzar y garantizar que a través del ofrecimiento de un servicio educativo la comunidad o los sujetos que allí se inscriban puedan educarse.

“El directivo docente es la persona que va al frente, que más debe sobresalir, a quien le corresponde presentarse a los demás”. (Arenas, 1986 p. 150). Bajo esta perspectiva, una posible interpretación de “ir al frente” se ajusta a plantear que, el directivo docente es en la organización de la escuela el primero, el número uno, el que guía a quienes vienen atrás, y nuevamente aparece la figura del que lidera. Y es precisamente este último término, el de liderazgo, que se ha relacionado o asignado al directivo.

Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional colombiano, a través de la expedición del Decreto 490 del 28 de marzo de 2016, legisla en relación con los tipos de empleo del sistema especial de carrera docente y su provisión, define al directivo docente como “un profesional de la educación que para el cumplimiento de sus funciones debe demostrar capacidades en términos de liderazgo pedagógico, humano, físico, tecnológico, financiero y competencias en lo relacionado con el clima institucional. Aptitudes y actitudes para generar procesos innovadores y participativos en consonancia con la realidad que plantea la política educativa local y mundial, además del dominio de técnicas para la toma de decisiones, habilidades para el trabajo en equipo la comunicación asertiva y la evaluación permanente de los procesos.

El directivo docente se concibe según Pozner (1995), como aquel que está en función de ser informador y comunicador, en cuanto a que se convierte en promotor de la autonomía en su campo administrativo, por otra parte, requiere asumir una actitud para movilizar a los docentes en el ejercicio propio de sus labores y aquellas que dan soporte a lo institucional, para ello debe tener presente, involucrar a toda la comunidad educativa, más aun, requiere de dar a conocer información y establecer procesos de comunicación de manera creativa y asertiva.

Este también asume las funciones de ser un animador, y es quien facilita calidad en las relaciones que establece con su equipo de trabajo para conducir el rumbo de la conducción institucional. Este debe conocer la relevancia que implica un proyecto en el cual se cuente con directrices claras y que sean de manera consensuada. Por esta razón, debe estar atento a las dificultades que se presentan para orientar y asesorar en aquellos aspectos que tiene que ver con procesos psicoafectivos, comunicacionales, cumplimiento de tareas, entre otros.

Por otro lado, como directivo, debe estar preparado a los desafíos que yacen en su labor, los cuales tienen que ver con los obstáculos, frustraciones, equivocaciones, para orientar espacios de auto evaluación que le permitan comunicar observaciones para la buena marcha y satisfacción de los logros, además de valorar lo que se evidencia como aspectos positivos que contribuyen al desarrollo de los propósitos que se establecen para la institución. Como comunicador éste reconoce las exigencias que se dan en todos los niveles, pero también reconoce y tiene en la cuenta las necesidades, intereses y preocupaciones de las personas con las que interactúa.

En investigación realizada por Sandoval (2008), acerca de las necesidades de formación de directivos docentes, se considera que el directivo docente adolece de formación la cual se presenta como posibilidad para el desarrollo y mejoramiento de las labores de su tarea directiva. Se precisan cuatro asuntos que se resaltan en este ejercicio de investigación y son los que tienen que ver con la pedagogía, la administración, conocimientos jurídicos e investigativos. Éstos permiten que su ejercicio como administrativo enriquezcan los procesos en su hacer.

En relación con lo anterior, es importante anotar que lo que tiene que ver con lo pedagógico, le aporta a la visión que requiere para dirigir la institución. Este conocimiento es necesario como soporte a la visión y misión de la entidad a la cual pertenece. También, es relevante destacar que lo administrativo, le aportará a la adquisición de elementos técnicos y herramientas para poder planear, hacer, verificar y actuar en función de los recursos humanos y físicos, ello le proporciona insumos para su dirección.

Se agrega a lo anterior, en lo concerniente con la preparación de corte jurídico, le aportará a la orientación de los procesos bajo las normas y leyes que regulan el acto educativo desde lo legal y lo que tiene que ver con lo que se refiere a la investigación, le permitirá adoptar herramientas básicas para conocer, diagnosticar y orientar su práctica en la que tenga presente siempre, la dinámica de la reflexión.

En la acción cabe movilizar diferentes tipos de saberes: saberes teóricos, saberes procesales, clases de saber hacer procesal, y de saber hacer experimental y social, completados por los cognitivos (Le Boterf, 1994, en Peletier Guy, 2003: 88). Un saber de acción es un saber asociado, por el ejerciente, a un proceso de elaboración de esquemas y de construcción de un sentido respecto de un determinado resultado. En este aspecto, un saber de acción podría representar un saber ‘actualizado’ de experiencias... Los saberes de acción representan una producción original e inédita de un determinado agente, y no son transferibles entre los interesados. Corresponden al bagaje personal de conocimientos... Los modos de apropiación y de comunicación se basan en representaciones (Peletier Guy, 2003: 31). (Citado en Necesidades de formación de directivos docentes, 2008)

Estos saberes hacen que el directivo docente esté mejor preparado para atender las necesidades propias de la escuela, para que trate de orientar de manera asertiva cada uno de los procesos, con la certeza de que su preparación permitirá que se cometan los menos errores posibles y que su experiencia, se convierta en la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, dado que esta implica una exigencia personal.

En el trabajo que se llevó cabo con Rectores Líderes Transformadores (2013), se destacan algunos elementos que permiten configurar aspectos que debe contemplar el directivo docente. Se destacan en ellos: el rector es un líder pedagógico, el cual debe velar por la calidad educativa, en su gestión institucional, se compromete a dar cuenta del direccionamiento estratégico institucional, es garante de la administración tanto de los recursos físicos como humanos. Es por tanto, un líder con visión, estratégico, que planea y administra su trabajo los cuales van en estrecha relación con los propósitos institucionales.

Son características del líder el que orienta todas las dimensiones de su gestión asignada, comunica y convoca a la participación de la comunidad, se reconoce a sí mismo y es valorado por los demás como educador. Es un ser que en sus actos muestra una actitud ejemplarizante, tiene la responsabilidad de tomar decisiones a la luz de lo que se requiere para el contexto escolar; considera a los directivos, administrativos y familias como sujetos que imparten educación, además promueve mecanismos de diálogo permanente con los docentes, fortalece la cultura de evaluación de los aprendizajes.

En resumen, podría decirse que el directivo docente es un concepto que se define y redefine con el pasar del tiempo, definición que se ha configurado como tantos otros conceptos de acuerdo con las necesidades o características del momento en que se desarrollan; sin embargo, también podría afirmarse que la definición de directivo docente se ha movido en el campo que hace alusión a una imagen, primer funcionario con cierto carácter de santidad, jefe supremo y director de la administración del Colegio, supervisor de primera línea que resuelve casos, administrador, primera autoridad administrativa del plantel, persona que va al frente que debe sobresalir. Y el segundo campo, que aparece un poco más reciente, hace referencia a que el directivo se define como un líder que desarrolla de las tareas para el cumplimiento de los objetivos que llevan a alcanzar metas propuestas.

Docente

Ahora bien, se retoma la figura del docente, como expresión que se encuentra dentro de la categoría de directivo docente y a la cual hay que darle relevancia, en cuanto a que se reconoce desde su rol: una como “facilitador del aprendizaje de los alumnos”, la otra como “transmisor de cultura y conocimiento”. En este sentido, se alude a dos eventos que se dan en el campo educativo y que es otorgada a quienes asumen la tarea de docentes (UNESCO, Nuevos tiempos, nuevos docentes, 2016, p. 76)

Es preciso reconocer según argumentos de Tenti (2015), que el docente ocupa otra categoría igual a cualquier otra que se establezca a nivel social, no se constituye en una

definición particular, dado que lleva implícitas unas características que depende del marco social en el cual está inmerso y de la etapa de su propio desarrollo. Por lo anterior, la descripción de lo que es un docente no se considera una pregunta sociológicamente pertinente por estas razones. Adicional, se considera que no es lo mismo “educadora” de inicial que “maestro” de primaria o “profesor” de secundaria.

Las concepciones del maestro, se dan por la disciplina que enseña, por las instituciones en las que se forma, por su experiencia, por la masificación de la escolaridad. El contexto social y territorial donde se ubica el docente en su labor constituye otro factor diferenciador. Es por esto, que se dificulta la constitución de la representación del docente como un concepto que aplique en todo tiempo y lugar, se pueden considerar la asunción de funciones con las cuales cumplir.

Como referente actual, se puede citar el Decreto 490 de 2016, el cual define el cargo al docente como aquel que tiene una asignación académica, la cual desarrolla a través de las asignaturas definidas en el plan de estudios, además cumple con actividades curriculares complementarias en el marco del proyecto educativo institucional. Desde esta perspectiva se observa una visión del docente, más en función del aula y los saberes. Cabe anotar que esta reglamentación se adiciona al Decreto 1075 de 2015 en el artículo 2.4.6.3.3., que se refiere a tipos de cargos docentes.

Análisis de la información

En este aparte se desarrolla el análisis de la información obtenida en las respuestas de los docentes entrevistados, información que reporta las elaboraciones de ellos en relación con las categorías representaciones sociales, directivo docente y docente, se tiene como escenario el tránsito del ámbito pedagógico y didáctico al ámbito directivo docente y el posterior regreso al aula que en algún momento de la vida laboral realiza el docente. Para recoger la información se aplicó el instrumento de la entrevista semiestructurada a cinco DD o directivos docentes, cinco DDD o docentes que fueron directivos docentes y que para el momento de la entrevista ya eran nuevamente docentes (el que fue y volvió) y a cinco D o docentes, estos últimos particularmente cumplen con la característica de ser entrevistados porque nunca habían desempeñado un cargo directivo. En total, fueron quince entrevistas aplicadas a tres grupos de docentes que abarcan la población necesaria para recolectar y analizar la información requerida en el desarrollo de la investigación.

La información recolectada se obtiene después de segmentar las preguntas en seis tópicos que dan cuenta de la relación del DD, DDD y D con el saber, la labor, el otro (docente), consigo mismo, lo institucional y la representación de directivo docente, en este último tópico se consideró lo que representaba para él la figura de directivo docente en la institución. Para manejar la información se determina manejar una claqueta para cada uno de los entrevistados, la cual corresponde, la primera letra es la inicial de la palabra entrevista, seguida del número de entrevista, luego se nombra el sujeto entrevistado (directivo docente, docente directivo docente y docente) DD, DDD y D, por último se signa una letra que corresponde a una de las iniciales del nombre.

En relación con los tópicos que se tienen presente para la llevar a cabo las entrevistas, cabe anotar que cada uno de éstos da cuenta de un asunto diferenciado y que permite en el ejercicio de la investigación, encontrar hallazgos para la consolidación de las representaciones sociales del docente en el ámbito pedagógico académico al ámbito administrativo y su posterior regreso al aula. Al respecto de cada tópico, los investigadores hacen referencia a cada uno de ellos desde los siguientes postulados:

El saber aparece, en su generalidad, como el resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con el objeto de conocimiento (...) Aquí, el saber se refiere a una disposición de “información” en la que el sujeto es afectado por medio de diversos canales de información. El saber es una información adquirida sin el ejercicio soberano del conocimiento, tan solo por la práctica decisiva de estar en el mundo de la vida. (Zambrano, 2006, p. 228).

El saber, proponen los investigadores se entiende como el vínculo que el docente y el directivo docente tiene con aquellos aspectos que definen su función o su tarea institucional. El saber se entiende como los conocimientos que una persona, en este caso un profesional, requiere de manera previa para desempeñarse. El saber se puede obtener de tres modos: la educación formal, la educación propia y la asistencia a procesos de capacitación o de cualificación. También se puede decir que la relación con el saber es alta, media o baja, es decir, la alta es la que se refiere al saber adquirido en espacios de formación post gradual, la media es aquella que se logra en programas de pregrado y la baja corresponde a la educación que finaliza en la media.

De igual importancia, se precisa decir que la labor se concibe como el trabajo que desempeña el docente y directivo docente en las actividades que competen con su profesión o asignación de funciones a desempeñar. La labor implica la relación con las tareas que se le asignan a la persona para que se cumpla con los objetivos propios de la dinámica institucional y los cuales están en estrecha relación con su formación o por el contrario implica nuevos aprendizajes que dependen del campo en el que se desempeña. Ésta permite desarrollar habilidades y competencias que favorecen la persona y el entorno laboral. La labor tiene que ver con un servicio. La labor se asocia al trabajo individual o colectivo y puede determinar una remuneración.

Del mismo modo, los investigadores hacen referencia al docente como aquel sujeto que tiene un dominio en un saber específico, y se ocupa de enseñar a través de sus prácticas

educativas y pedagógicas con herramientas metodológicas y didácticas. Cada docente cuenta con un estilo propio en la enseñanza y le imprime un sello al ejercicio profesional. Las relaciones entre docentes y directivos docentes están mediadas por lo humano, razón por la cual estas pueden ser cercanas o distantes.

Adicional, se toma como referente lo institucional y se considera para ello que este alude a los elementos que son parte constitutiva de la institución educativa, esto es, lo teleológico (la visión, la misión), las relaciones que se establecen entre los sujetos, las actividades realizadas encaminadas al logro de los objetivos. Lo institucional tiene que ver con la identidad de una organización la cual se posiciona a través del tiempo desde sus prácticas cotidianas. Esto obedece a requerimientos internos en tanto que son los sujetos los encargados de establecer las prácticas y hay otras exigencias que son externas que tienen que ver con lo legal.

Por otra parte, y no menos importante, se considera la relación consigo mismo. Ésta se describe como la relación del sujeto con su propio ser, sin olvidar que este habita en un contexto que le demanda la interacción con el otro y con lo otro. Este sujeto se reconoce e identifica características que lo configuran. Todo lo que atañe consigo mismo es un asunto que se determina por su sentir, pensar y hacer. La mirada de sí mismo permite la valoración o desaprobación de lo propio.

Igualmente y como último tópico, en la investigación se da cuenta de las Representaciones Sociales, entiéndase éstas, como el concepto que va ligado a la idea de conocimiento, al significado que representaban las ideas, es decir, todo aquello que pasa por las ideas, los conceptos, las valoraciones, los actos cotidianos, entre otros, se van configurando a través del lenguaje como parte importante en lo que en el grupo de sujetos se confirma como una representación social. Su planteamiento concibe que las representaciones sociales se conforman a partir de la interacción de dos procesos o sistemas: el cognitivo y el social. Específicamente, Moscovici (2001) argumenta que las representaciones sociales definen la realidad y la controlan. Las formas más relevantes de nuestro medio físico y social están fijadas en representaciones y nosotros mismos estamos formados en relación con ellas,

de tal manera que nuestro modo de pensamiento y lo que pensamos depende de tales representaciones.

Por otro lado, la investigación destaca tres componentes que permiten en el ejercicio de ésta, hacer un contraste con las preguntas que se contemplan en cada tópico. Estos componentes tienen que ver con lo actitudinal, procedimental y axiológico, cabe señalar que cada uno se relaciona con lo propuesto en el siguiente razonamiento:

El componente actitudinal, hace referencia en la investigación al comportamiento que se asume en el ejercicio de las funciones propias del DD, DDD y D, con énfasis en el tránsito de lo pedagógico - académico a lo administrativo y su regreso al aula. Además, se reportan las maneras de proceder ante situaciones que se presentan en la labor cotidiana bien sea con el otro o lo institucional, inclusive, vale la pena resaltar aquellos actos que tienen que ver con la relación consigo mismo. Es de anotar, que este componente también da cuenta de las posibles sugerencias que se conciben por parte de los entrevistados en cuanto al comportamiento que se podría asumir en situaciones propias de este cambio de un lugar a otro, para este caso, de la investigación del aula al campo administrativo y regreso de nuevo al aula.

El componente procedimental, se relaciona con la percepción que tienen el DD, el DDD y el D de las acciones que emprende un administrativo para adquirir unos conocimientos inherentes al saber en el campo en el que se desempeña, en tanto que se incorporan al rol y se procede de manera interna de variadas formas en su proceso de evaluación. No obstante, también, tiene que ver con el deber ser en lo que respecta a las acciones que realiza con las tareas administrativas que se le asignan o aquellas que por motivos de recomendación de los entrevistados debiera ejecutar, igualmente, el directivo docente da cuenta de las nuevas acciones que se adquieren y se convierten en hábitos que están en relación consigo mismo o aquellas que pueden ser objeto de modificación.

Al mismo tiempo, se esboza que el componente axiológico permite identificar todo juicio de valor bien sea positivo o adverso que se expresa por parte del DD, DDD y D en lo que se relaciona con el saber y las acciones desarrolladas en el campo administrativo, por

otra parte, con las estrategias que se utilizan para resolver dificultades que se presentan en lo habitual, la valoración con las prácticas administrativas, son las que dan cuenta de los actos o encuentros permanentes que se determinan para los estudiantes, familias, docentes y comunidad en general y no podrían faltar aquellas opiniones que se consolidan de la mirada de lo que es el otro o cómo se ve éste antes, durante y después de participar como ente administrativo en la institución.

Las anteriores consideraciones permiten que en el ejercicio de análisis se proceda para efectos de encontrar algunas revelaciones, con la tarea de hacer una lectura de las entrevistas realizadas de manera vertical, lo que quiere decir, que se tuvo presente para éste, contar con lo que enunciaban los entrevistados para cada pregunta y verificar las repuestas de cada sujeto (DD, DDD, D) contrastadas con cada componente (actitudinal, procedimental, axiológico) de forma vertical. Esta misma función se llevó a cabo de manera horizontal, en la que se realiza de nuevo la lectura de cada pregunta, a su vez, la réplica de cada sujeto en los tres componentes, para posteriormente confrontarlas con otro sujeto en los mismos tres componentes.

Finalmente, al realizar la lectura horizontal y vertical de las respuestas a las preguntas, se establecen las coincidencias que aparecen en los tres sujetos (DD, DDD, D) y tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico), y en complemento a ello, se identifican los énfasis que se encuentran en las respuestas, esto tiene que ver con el componente en donde se hallan más evidencias o aportes a éstas, de la misma manera se localizan las dificultades que se señalan en el ejercicio de investigación en este tránsito, y por último, se procede a verificar lo que se descubre en términos de potencia, esto es, lo que se referencia por parte de los entrevistados como una posibilidad para tener presente como solución de la dificultad para algunos casos. En síntesis, este análisis surge de la triangulación de la información de tres por tres por dos. Esto es, cinco tópicos para tres sujetos que se analizan a la luz de tres componentes y se concluye con dificultades y las potencias identificadas.

Anexo C. Coincidencias de las entrevistas – Lectura vertical

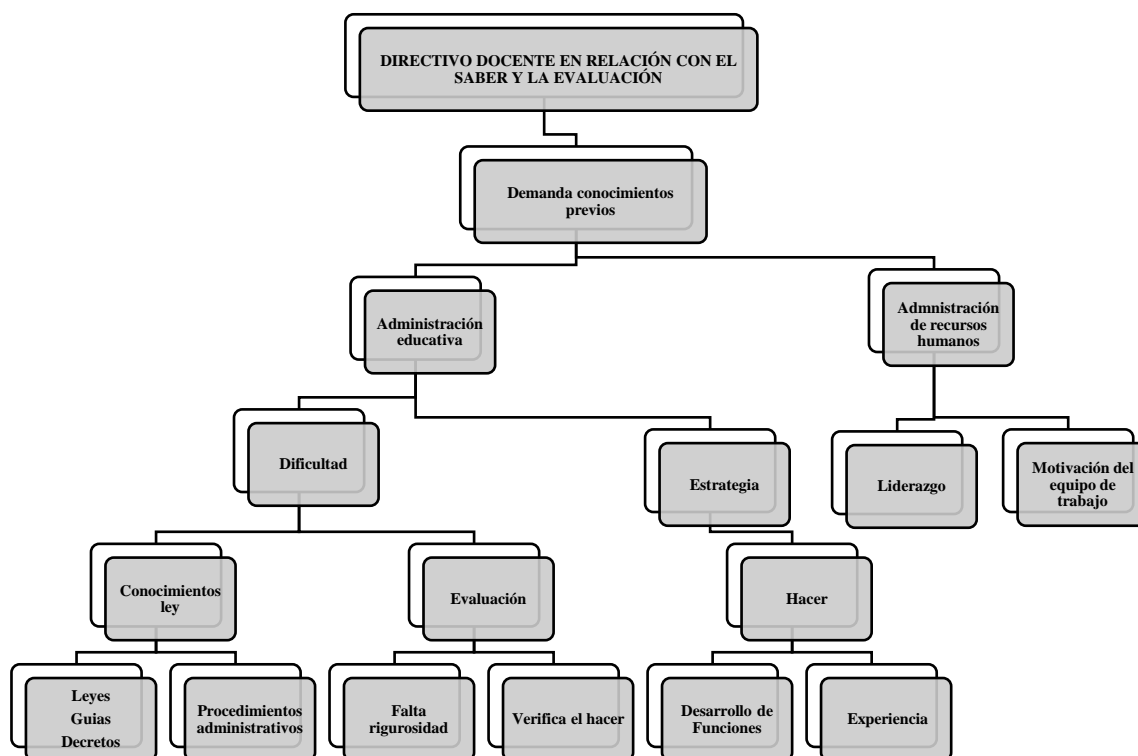
Anexo D. Coincidencias de las entrevistas – Lectura horizontal

Anexo E. Coincidencias de lectura vertical y horizontal

Anexo F. Consolidado de las coincidencias de las entrevistas – Lectura vertical y lectura horizontal.

El directivo docente en relación con el saber y la evaluación

El presente mapa conceptual sintetiza los aportes de los entrevistados que permiten determinar el énfasis, las dificultades y las estrategias para dar solución a las mismas en relación con el saber administrativo y la evaluación de este. Cabe anotar que, además de las dificultades y estrategias, el mapa también presenta información relevante que se tiene en la cuenta para el desarrollo del análisis de la información.



Para realizar el análisis de la información recolectada en esta categoría, se procede con el siguiente orden: inicialmente, se aborda la información que tiene que ver con el directivo docente y el saber, esta información se plantea como un énfasis por la concurrencia de las respuesta de los sujetos entrevistados en la misma idea o punto de vista, luego, se exponen las respuestas de los entrevistados que dan cuenta de la dificultad que ellos manifiestan, la cual está en concordancia con el directivo docente y el saber, seguidamente, se presenta la potencia que plantea la posible solución a la dificultad y por último, aparecen las respuestas que tienen relación con el directivo docente y la evaluación que se le hace a este en cuanto al saber. Cabe resaltar que las coincidencias con el saber, la evaluación, la dificultad y la potencia fueron asuntos expresados por los entrevistados como mayor recurrencia en el componente procedimental.

En primer lugar, es preciso indicar que los tres sujetos, docente, directivo docente y docente que pasó por el cargo administrativo y regresó al aula, coinciden en que “...es muy necesario para asumir un cargo administrativo, tener unos conocimientos específicos” (E1: DD/L). Y otro dice que, “...lo importante es que antes de ejercer ese cargo administrativo, se tendría que tener una formación o una preparación para acceder a él.” (E11: D/H); “...sobre todo en la administración del recurso humano y en general en administración educativa” (E6: DDD/G). Los entrevistados reconocen que para el momento en que el docente asume las funciones de directivo docente ya debería poseer conocimientos previos, y agregan que estos deberían ser en gestión administrativa y relaciones humanas.

Asimismo, refiriéndose a este asunto, otro entrevistado de la institución manifiesta: “considero que ese paso requiere de mucho conocimiento, considero que debe tener una capacitación suficiente para su desempeño. Entonces si debe tener una especialidad en la parte administrativa. Considero que debe haber una calidad como ser humano, en ambos campos. Detrás de esa calidad humana debe ir esa especialidad en el campo que va a desempeñar.” (E14: D/P).

Llama la atención que los tres sujetos reconozcan el saber de lo administrativo y la capacidad en relaciones humanas, como un asunto necesario e importante que debe poseer el directivo docente antes de asumir el cargo. A este respecto, y al revisar la normatividad

colombiana, en relación con lo que estipula la ley acerca de lo que debe saber un directivo docente se encuentra la resolución número 09317 del 06 de mayo de 2016, por la cual se adopta e incorpora el manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes en Colombia.

En lo que respecta a los conocimientos, la resolución en mención los denomina como conocimientos básicos o esenciales, los cuales se dividen en cuatro líneas, a saber: conocimiento de la normatividad, guías del Ministerio de Educación Nacional, Referentes de Calidad Educativa y otros conocimientos básicos (administración educativa, planeación estratégica, liderazgo y motivación de equipos de trabajo, uso de web 2.0 y redes sociales, entre otros).

En relación con el conocimiento, desde lo que plantea la ley, se observa que quien llega a ejercer un cargo directivo en la escuela colombiana ya debería conocer los decretos y las leyes que regulan el sistema educativo, además de los documentos que contienen lineamientos, estándares básicos de competencias, orientaciones pedagógicas y demás, otros conocimientos básicos que van desde la resolución de conflictos, la planeación y el liderazgo hasta la motivación del equipo de trabajo y manejo de recursos informáticos.

De igual manera, el Decreto establece las competencias laborales y comportamentales a tener en la cuenta en el perfil del directivo docente que va a desempeñar el cargo. Se encuentra pertinente hacer mención de las competencias dada la sustentación teórica de las mismas dentro de la resolución y la relación directa con las respuestas obtenidas de los entrevistados (acerca del saber del directivo docente en cuanto a las relaciones humanas), y el componente procedimental (el hacer). La resolución como sustento teórico plantea que “las teorizaciones actuales sobre la relación entre competencia y aprendizaje se resumen en la relación que existe entre el saber ser y el saber hacer”.

En este sentido, algunas de las características que deben ser observables en el directivo docente, desde lo laboral, están relacionadas con la planeación y la organización, el diseño pedagógico, la gestión estratégica y la gestión del talento humano entre otros. Desde

lo comportamental se resalta la sensibilidad, la comunicación asertiva, el liderazgo y la motivación al logro.

Por lo anterior, el saber o la preparación que demandan los docentes entrevistados al directivo docente cuando llega a asumir su cargo, son los mismos que estipula la ley, por un lado hay una demanda del saber administrativo que, en términos de legislación se representa en los conocimientos de ley, guías y decretos, aspectos que refuerzan los entrevistados en tanto que quien llega a la función administrativa debe contar con el saber específico para asumir las funciones del cargo, por otro lado, se requiere el manejo de las relaciones humanas, representado en las competencias laborales y comportamentales en términos de saber ser, el cual tiene estrecha relación con la cercanía que se establece con el otro mientras se administra.

En segundo lugar, se hace referencia a la dificultad encontrada en este tópico, los entrevistados plantean que ésta tiene que ver con el saber que debe poseer el docente cuando pasa a desempeñarse como directivo docente, y se concluye por ellos, que en algunos casos, quienes llegan a la función administrativa no cuentan con este saber. Esto es posible evidenciarlo cuando se le pregunta a los interpelados, si el docente que pasa al campo administrativo debe tener unos conocimientos previos y se encuentran respuestas como:

“del deber en términos ideales uno diría sí, los conocimientos o las habilidades tendrían que estar más ligadas a asuntos administrativos, de proyección; por eso dije en términos ideales, porque en la realidad muchas veces no son los indicadores que se tienen en cuenta, para que un maestro ocupe un cargo directivo. (E9: DDD/S). “(...) porque ir sin esos conocimientos previos, se hace un poco difícil porque en la medida en que está caminando sobre ese proceso está aprendiendo, en cambio, si llega con unos conocimientos y unas bases, tiene mucho que aportar en el cargo”. (E1: DD/L). Entonces, “(...) sí se deben tener, cuando uno ingresa al cargo no los tiene, el ideal sería tener mínimamente unos saberes previos en cuanto a procesos administrativos”. (E5: DD/J)

Las respuestas anteriores, dejan ver a un directivo docente que reconoce llegar a la función administrativa con desconocimientos pero que a su vez, encuentra en el desarrollo de sus funciones una posibilidad de solución de la dificultad, ésta tiene que ver con el contacto permanente que mantiene con las personas mientras desarrolla sus funciones como forma de adquirir conocimientos. Todavía cabe señalar, en relación con este mismo asunto, lo que dice una docente que no ha sido directivo docente, “hay muchas cosas que se desconocen cuando el docente está en el aula y qué y pienso que se van adquiriendo en la medida en que se está en contacto con su nuevo cargo y con los otros, con las otras personas” (E15: D/D).

En el año 2008 Sandoval et al. En el desarrollo de la investigación acerca de las Necesidades de formación de directivos docentes en instituciones educativas colombianas, plantearon que la mayoría de directivos han tenido que formarse en ejercicio de su función, se sustenta esta idea en las palabras de una de sus fuentes “En nuestro país no ha habido dentro de las normas designadas una formación como directivos, por eso los que llegamos a esa dirección generalmente aprendemos esto en el día a día; (...) a algunos nos ha tocado aprender sobre la dirección.”(Sandoval et al, 2008, p. 23). De esta manera, pareciera que la situación de necesidad de formación de directivos docentes en Colombia no ha cambiado mucho en diez años, dado la estrecha coincidencia encontrada entre la fuente citada y las opiniones de los entrevistados.

Como se ha dicho, el saber y propiamente el que no se tiene, representa una dificultad para el directivo docente. Paradójicamente, el no tener conocimiento en el campo administrativo, no es impedimento para ser nombrado como directivo docente en la escuela privada. Con respecto a los criterios que son tenidos en la cuenta para ser nombrado como directivo docente los mismos directivos señalan que “no se ha tenido como esos conocimientos previos para llegar al área administrativa, más bien como que los elementos que tienen en cuenta para orientar los procesos desde la parte administrativa es más como los buenos desempeños como docente” (E2: DD/Y).

De esta manera, queda en evidencia que la forma de elegir un directivo docente, al menos en las instituciones de carácter privado, muchas veces no es ni propia, ni

rigurosamente por los conocimientos o habilidades que posee el candidato. Se comienza a configurar una especie de vacío entre lo que plantea la ley y lo que realmente sucede en la práctica. Esto es, si bien existe la resolución que dicta en términos legales los conocimientos y competencias que debe acreditar el directivo docente para asumir el cargo, esto opera con rigor para las Instituciones educativas oficiales del estado que nombran sus docentes a través de un sistema denominado concurso de méritos, más no sucede con el mismo rigor en las Instituciones o Colegios del sector privado, como se evidencia en la última respuesta presentada el docente llega a ser directivo docente más por su hacer que por su saber.

Finalmente, en lo que respecta a la dificultad hallada en relación con el saber, cabe anotar que los tres sujetos, docentes, directivo docente y docente que pasó por el cargo administrativo y regresó al aula, consideran que, el directivo docente llega a asumir funciones administrativas con vacíos de conocimiento, se infiere además, que esto se presenta por dos razones, la primera, el conocimiento es un elemento ideal que debe acreditar el directivo docente al momento de asumir su cargo, en la escuela privada, pareciera no ser tan relevante al momento de escoger el candidato para asumir funciones directivas, y la segunda apunta a que el docente mientras esta en el aula se dedica a su labor de aula, su foco no es la administración, por lo cual desconoce muchos asuntos que atañen a la administración educativa y el manejo recurso del talento humano.

Al continuar con el análisis de la pregunta, en tercer lugar se encuentra la potencia, o posible solución a la dificultad que se acaba de plantear. Es preciso anotar que en el rastreo de la dificultad, los entrevistados daban pistas de la potencia, la cual tiene que ver con la labor, con la relación que existe entre el saber y el hacer, con el día a día del directivo docente. Esto concretamente, se hace evidente en las respuestas ofrecidas que a su vez indican que la adquisición de conocimientos se adquiere en el ejercicio del cargo, en el desempeño de las funciones. Al respecto se manifiesta:

soy consciente que es un proceso de construcción constante, (...) entonces la parte del saber es importante, (...) se adquiere un nuevo saber, se consolidan unas preconcepciones (...) desde allí uno amplía su saber, su conocimiento y lo amplía desde la experiencia, en las diferentes situaciones que se presentan en el día a día”

(E8: DDD/J). Esta misma línea de pensamiento se encuentra otro directivo docente que agrega: “Se aprende elementos de administración en la misma carrera, en el mismo trajinar cotidiano se van aprendiendo algunas herramientas de administración pero no propiamente porque haya temas exclusivamente dirigidos en términos de administración” (E2: DD/Y).

Las respuestas recolectadas permiten resaltar que en esta dinámica, si el saber es la dificultad el hacer es la solución. “Todo es práctica. El aprender haciendo fue descrito ya hace mucho tiempo por John Dewey como la disciplina básica e inicial reconocimiento del curso natural del desarrollo (...) Artes y oficios forman la etapa inicial del currículum, puesto que corresponden al saber cómo emprender el logro de los fines”. (Schön, 1992, p. 13). El día a día del directivo docente se convierte para este, que llega sin conocimientos previos en administración educativa, en el escenario natural de formación que le provee las herramientas para cumplir con su labor. Todo lo que se acaba de enunciar se refuerza con las palabras de un docente que sostiene: “hay nuevos conocimientos y sobre todo porque esos conocimientos que se van dando, se generan por las comprensiones que se tienen en el día a día, que eso no lo da el cargo de inmediato. Entonces uno hace escuela en un cargo administrativo” (E1: DD/L).

Para finalizar con el análisis del tópico, en lo que respecta a la evaluación del directivo docente mientras ejerce las funciones propias de la administración de la escuela, se observa como la información recolectada con el sujeto docente desde el componente procedimental, plantea que la evaluación que se aplica al Directivo Docente no se contempla la verificación del saber, en este caso los sujetos docentes consideran que al directivo docente se le evalúa más el hacer. Lo cual se reporta en:

Básicamente no hay una evaluación de saberes, porque finalmente lo que hay son unas funciones de un cargo en el cual se espera que se tenga un acompañamiento a docentes, a estudiantes, a padres de familias y, sí del líder o del formativo, no hay quejas se entiende que la función se está ejerciendo bien (E5: DD/J).

La respuesta permite ver la claridad en la perspectiva de este docente en cuanto a que el saber no se le evalúa al directivo docente. Para subrayar esta opinión, se encuentra la queja, y específicamente la ausencia de ésta, como un indicador de buen desempeño. En ausencia de indicadores de evaluación que determinen el desempeño de los directivos, el mucho o poco ruido que se genere mientras se desarrollan las labores de orientación, diseño y liderazgo entre otros, determina lo efectivo en el desempeño del directivo docente asumiéndose en términos de evaluación que si es eficaz en la ejecución de sus funciones (no hay quejas) se da por sentado que ese éste sabe administrar.

A continuación, el relato de un docente que pasó por la función administrativa y luego regresó al aula, en el cual se reafirma que en la evaluación al directivo docente prevalece el hacer sobre el saber: “el día a día te va haciendo una confrontación de lo que vos debes estar desempeñando en tu cargo, ¿Quién lo evalúa? directa o indirectamente están allí los estudiantes, están los docentes, están los padres de familia el comité de rectoría y el rector como principal de nuestro Colegio es la persona que nos está llamando desde los diferentes cargos a rendir cuentas, en el buen sentido, del quehacer en el cargo que tenemos” (E8: DDD/J). En el proceso de evaluación del directivo docente el quehacer cobra relevancia sobre el bagaje de teorías o técnicas propias del saber profesional que puede o debe tener el directivo dado que los diversos sujetos que intervienen en la vida escolar demandan de éste acción, o en términos administrativos, gestión.

Por otra parte, y en relación con el tiempo o periodicidad con la que se aplica la evaluación, se entiende que se evalúa el hacer y no el saber, se interpreta que no hay un esquema determinado para la aplicación de la misma, esto se lee en las palabras de una docente que estuvo en el cargo administrativo y regresó al aula: “En esta institución en particular, no ha sido tan asiduo que en cada año los directivos tengan la evaluación. Los indicadores tienen que ver con el ejercicio mismo en relación con lo organizativo, con el dominio de lo que debe hacer, porque el directivo se mueve mucho en el hacer (E9: DDD/S).

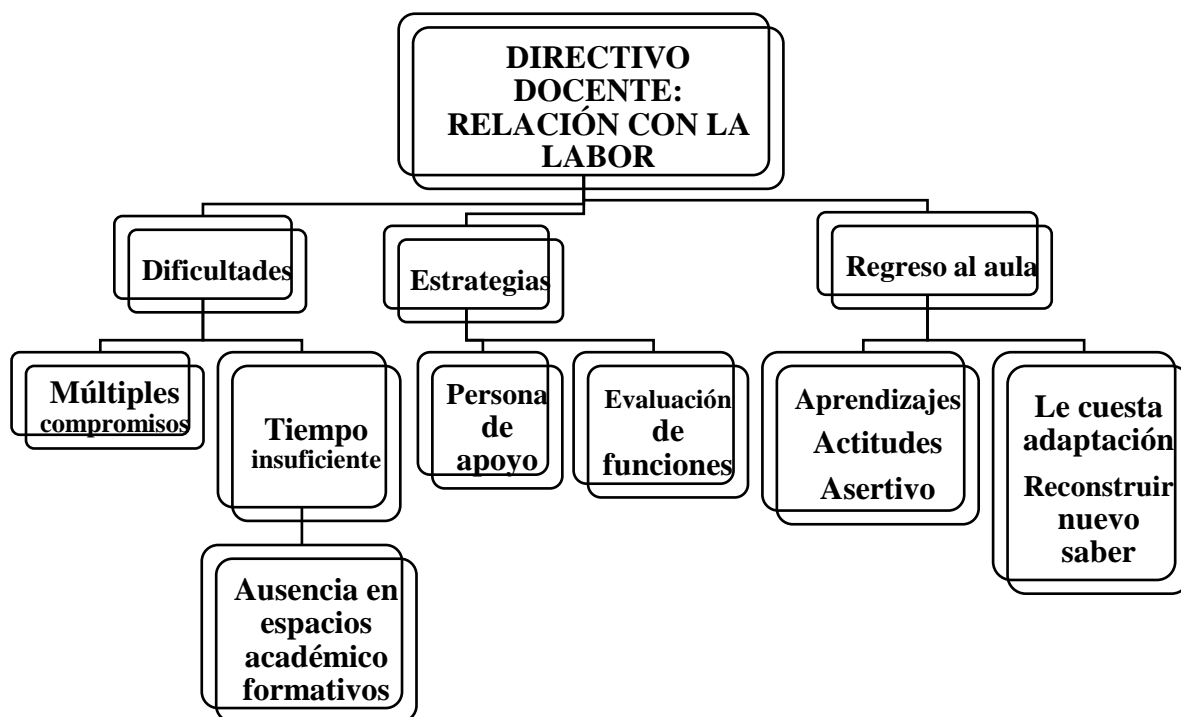
Así pues, llama la atención que con el discurso de calidad y seguimiento de protocolos, que cobran fuerza y protagonismo en la escuela durante las últimas décadas, se encuentre en el sentir, con prevalencia de docentes que en algún momento fueron directivos

docentes, en términos de evaluación, asuntos como que a los directivos docentes no se les evalúa el saber de lo administrativo, que de alguna manera uno de los indicadores de buena gestión por parte del directivo docente es la ausencia de la queja. Lo que sí se le evalúa, el hacer, no se establece con una periodicidad para la misma. Dichas situaciones dan lugar a pensar en el riesgo de perder en algún momento el control en la gestión y en el monitoreo al cumplimiento de las funciones de los directivos docentes.

Para resumir, el directivo docente en relación con el saber y la evaluación, es un sujeto que aunque la ley y los otros docentes le demanda unos saberes previos, en administración y relaciones humanas concretamente no se evidencia que posea tales saberes al momento de asumir el cargo, lo positivo es que como no es formado para ser directivo docente encuentra en la misma labor la posibilidad de hacer escuela el día a día, parece ser que en términos de evaluación, no desde la información aportada por los entrevistados, se evidencia la carencia de una estructura evaluativa rigurosa que pueda ofrecer datos que permitan y hacer seguimiento, y de ser necesario, ajustes al desempeño del saber y el hacer del directivo docente.

Directivo docente en relación con la labor, dificultades y estrategias

Se precisa esbozar en este mapa conceptual, lo que se refiere a este apartado, en cuanto a la relación del directivo docente con la labor. Ésta, en la cual se le presentan dificultades para cumplir con la asignación de responsabilidades; pero además, y de acuerdo con los datos arrojados por la investigación, se determinan estrategias que favorezcan su desempeño.



El segundo tópico a tener en la cuenta para el análisis en la investigación tiene que ver con la labor del docente, en tanto que hace relación a la descripción de las dificultades más frecuentes a las cuales se ve enfrentado el directivo docente en el desarrollo de sus funciones administrativas, asimismo, referencia las estrategias que éste utiliza para dar solución a ellas. Dichas dificultades y estrategias son expresadas por el directivo docente, el docente y directivo docente que posteriormente regresa al aula, quienes en su hacer cotidiano identifican elementos que se relacionan con la pretensión de la pregunta.

Después de hacer lectura de las coincidencias presentadas en el análisis vertical y horizontal de la información recopilada, se puede anotar que las coincidencias encontradas tienen un marcado énfasis en el componente procedimental, concretamente en lo relacionado con la labor que desempeña el directivo docente; señalan que hay dos asuntos que le impiden cumplir con las labores propias de su tarea, exponen que se observa que él tiene múltiples compromisos por los cuales debe cumplir, por consiguiente, el tiempo no es suficiente para el desempeño de éstas. En concordancia con estos dos aspectos, se advierte por parte del directivo docente y el docente la ausencia de quien asume las funciones administrativas, para hacer presencia en espacios donde se requiere de su presencia- la escuela-

En este aspecto, uno de los entrevistados soporta lo anterior cuando expresa en relación con la dificultad que se le presenta al directivo docente para el cumplimiento de sus actividades en el ejercicio de sus responsabilidades que: “el pobre líder cumple una jornada más larga en donde tiene una responsabilidad que es la de él, la mía y la del padre de familia y la del administrativo inmediato y no alcanza” (E15: D/D).

Es preciso decir que el entrevistado decreta que fuera de las tareas administrativas y pedagógicas por las cuales debe dar cuenta el directivo docente, se le compadece al ver que no solo cumple con éstas, sino que debe atender las necesidades que se le presentan al docente en relación con los procesos que vive dentro del currículo con sus estudiantes, necesidades personales, y otros que acontecen en la dinámica escolar, adicional, le suma a este aspecto las exigencias de parte de los padres de familia, las cuales al igual que las anteriores, ameritan tiempo; tiempo que sumado a los demás compromisos, el directivo docente se ve afectado por no poder alcanzar con lo que está dentro de sus funciones.

Otros entrevistados expresan que: “hay una necesidad de tiempo. Se le dan demasiadas responsabilidades porque entonces es un desgaste humano tenaz... les dan una cantidad de cosas que no alcanzan a hacer” (E15: D/D); “pudiera agregarle a la ejecución de esas funciones unos tiempos, pero en términos de calidad de lo que debe hacer” y “debería haber unos tiempos para esas funciones, pero sabemos que por tanta cosa que hay en la institución eso se va diluyendo” (E5: DD/J).

En este caso, el tiempo se considera importante para la asunción de dichas responsabilidades. Es menester al respecto que éste pueda dar cuenta de la posibilidad de cumplir con todos los compromisos de la jornada laboral, pero se reitera la importancia de contar con el tiempo suficiente, que implique calidad para lo que debe atender, esto es observado por parte del docente como algo que no es posible, dadas las múltiples funciones.

Expresado por otros entrevistados, “hay una dificultad muy importante y son los tiempos. Hay cosas que se generan de ya para ya, pero el administrativo nunca está, porque está en una reunión o está ocupado: porque no es el problema mío o de mi grupo, es el problema de toda la institución, entonces son muchas cosas que le llegan al administrativo y él no siempre está ahí” (E13: D/M); “otra cosa es la ausencia permanente del administrativo porque uno se la pasa de reunión en reunión y hay mucha cosa que hacer y eso genera dificultad” (E6: DDD/G); “en lo administrativo se maneja mucha cosa y a veces no hay tiempo de estar ahí apoyando al docente, porque cuando uno tiene un problema uno necesita resolverlo ya” (E6: DDD/G); “los tiempos de la U.P.B son tiempos demandantes y más los tiempos del ejercicio administrativo” (E2: DD/Y).

Se reitera, entonces, que la falta de tiempo se considera como una marcada dificultad para el cumplimiento de las tareas administrativas en su labor, por esta razón, no siempre pueden estar en los espacios donde se requiere para atender una necesidad específica y que urge solución inmediata. Esto se da porque debe atender otros asuntos o en reuniones en las cuales su presencia no puede faltar. De allí que los problemas que deba atender, si bien se convierten en necesidades particulares de un docente, aparece como una necesidad institucional, porque al no abordarse, se procederá de manera que no cuente con la

orientación administrativa, y para el caso del docente, estudiante o familia es de vital importancia que sea atendido en el momento preciso por parte del directivo docente.

Desde el del Decreto 1075 de 2015 se hace referencia a que la jornada laboral del directivo docente cuenta con un mínimo de 8 horas en las que debe asumir sus compromisos de la dirección administrativa, y en la cual cumple funciones de planear, programar, organizar, coordinar, orientar, hacer seguimiento y evaluar las actividades. (Decreto 1850 de 2002, artículo 10). De acuerdo con la jornada laboral establecida, distribuirán su tiempo para el cumplimiento del horario establecido.

Esta función de carácter profesional, y de acuerdo con el Decreto 1075, es clara la posición estatal en cuanto a las responsabilidades que se le endilgan al directivo docente, sin embargo, estas ocupaciones rebasan el tiempo real que se tiene para el cumplimiento de sus oficios y ejecución de las tareas diarias que cada una de estas demanda. Esto hace que el docente vea a un directivo ausente en el ejercicio de tareas inmediatas que debe cumplir con él, en aspectos formativos o de seguimiento con las familias u otras que el docente requiere de atención colindante. Si bien es cierto que cumple con muchas responsabilidades, aquellas en las que el directivo docente debe dar cuenta de manera oportuna, se precisa de su ausencia por estar al frente de otros compromisos.

En este sentido, se constata por el reporte de los entrevistados que el directivo docente centra su labor en la realización de tareas administrativas o de gestión, hallazgo que permite determinar que el acompañamiento a procesos de aula o externo a ésta, también requiere de la presencia del directivo docente, y éste no se encuentra para atender las necesidades cotidianas, las cuales son de interés para el docente. Aquí lo humano pasa a un primer plano importante para entrar en contacto con las necesidades cotidianas, que no solo tienen que ver con los otros, sino consigo mismo.

En segunda instancia, como coincidencia, se develan dos estrategias que los entrevistados proponen para considerar como solución a la dificultad que se le presenta al directivo docente en el cumplimiento de sus obligaciones, la asignación de una persona de apoyo para que cubra otras necesidades que éste no puede atender, pero que estarían bajo la

orientación de él, así se garantizaría mayor prontitud y calidad en la atención a los inconvenientes presentados, más aun, se propone que en términos de las altas directivas se evalúen las funciones que se consideran para cada perfil, lo que implicaría, determinar la orientación del actuar del directivo docente en término de sus tareas dosificadas.

En este sentido y para subsanar la dificultad presentada por el exceso de funciones asignadas al directivo docente, uno de los entrevistados expone que “se requiere de auxiliares que se encarguen de las labores que se pueden delegar en cuestión de papelería que distraen a los administrativos de sus verdaderas labores humanas” (E14: D/P). En este caso, es importante que se considere bajo la mirada del docente que, quien asume las tareas administrativas cuente con una persona que cubra responsabilidades en términos de entregar, organizar, contar, entre otros, la papelería por la cual se tiene que encargar el directivo docente, esto, dado que en medio de tantas funciones, le suprime tiempo para generar cercanía con la comunidad educativa en cuanto a estar presente para atender otras necesidades, aspecto que es relevante dentro de las labores con el otro.

En razón de lo anterior, el Decreto 1490 del 28 de marzo de 2016 trae en el artículo 2.4.6.3.3 la postura que define el gobierno en relación con la figura de docentes líderes de apoyo.

Éstos cumplen la función de desarrollar actividades académicas y formativas de apoyo a los estudiantes, además de atender actividades netamente de la escuela y que son transversales a la enseñanza, al desarrollo de los proyectos y la aplicación de modelos flexibles y demás necesidades. No obstante, también atienden actividades que le son asignadas por el rector o director, en el marco del proyecto educativo institucional. (Decreto 1490, 2016, p.3)

Si bien es cierto que hoy se cuenta con una disposición legal, en este caso, sobre los docentes líderes de apoyo, la cual se crea para subsanar en parte la suma de actividades por las que debe cumplir el directivo docente, esta no deja de ser una necesidad vigente en la institución, de la cual no se evidencia para dar cuenta a la solución de la dificultad. Es menester por lo anterior, que el ente administrativo posibilite el cambio para garantizar que

el tiempo que se destina para las actividades, permita satisfacer las necesidades de las personas dentro de la institución y en cumplimiento de su jornada laboral.

Al avanzar en este razonamiento, se encuentra otra estrategia para la solución de la dificultad del tiempo del directivo docente en cuanto al cumplimiento de sus funciones, esta tiene que ver con lo que expresa el entrevistado “yo pienso que ahí se debería evaluar la cantidad de responsabilidades que se le asignan a un líder y el acompañamiento que se le brinda” (E15: D/D). Propone desde esta posición que se considere en la institución hacer una valoración de dichas funciones para efectos de consumir las actividades propias del directivo docente, adicional refuerza un aspecto, el cual tiene que ver con el acompañamiento que se le hace a quien asume las tareas administrativas, el cual no es evidenciado por el docente.

Por las consideraciones anteriores, que dan cuenta del acompañamiento al directivo docente, se establece una línea de acción prioritaria en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y del Caribe (PREALC) en la que se sugiere “el entrenamiento para directivos en la gestión y organización escolar” (Proyecto Regional para América Latina y el Caribe, 2002, p. 41) En razón de ello, propuesta que hace parte del acompañamiento al directivo docente para que esté en condiciones de asumir su labor, adicional, la UNESCO plantea que se considere la participación en red de liderazgo escolar, red en la que participan los directivos de diferentes establecimientos para motivar el liderazgo y mejorar el desarrollo de la institución. Esta sería una manera de promover y acompañar al directivo docente para que fortalezca los procesos de su rol (Proyecto Regional para América Latina y el Caribe, 2002, p. 44).

Por lo tanto “No hay educación exitosa sin escuelas eficaces que involucren a la comunidad, y éstas no son una realidad sin directivos capaces de liderar la comunidad escolar y generar un clima propicio al aprendizaje” (Proyecto Regional para América Latina y el Caribe, 2002, p. 50) En cuanto a este aspecto, la propuesta que se desprende del aporte del entrevistado hace alusión a un acompañamiento al directivo docente que garantice avances en el espacio educativo en el que se encuentra. Esta declaración, va encaminada a garantizar la efectividad en los procesos de los que es responsable el directivo docente; pero si no cuenta con acompañamiento, se verá abocado a repetir esquemas que estarían fuera de vanguardia.

Es entonces, tarea de la Institución, hacer una evaluación de las responsabilidades que se le asignan al directivo docente e identificar si dentro de los perfiles, se pueden establecer redes de apoyo interno en cuanto a las responsabilidades para aunar esfuerzos, de la misma manera, pensar que este directivo docente, requiere de apoyo a sus labores por parte de lo que las directivas planteen como opciones de acompañamiento.

Este análisis permite, constatar una coincidencia tanto en la lectura vertical como horizontal la cual tiene que ver con el regreso al aula del docente que pasó por el cargo administrativo. En relación con ello, los entrevistados reportan dos asuntos diferentes en este regreso al aula, por un lado, se ve un docente que llega con unos nuevos aprendizajes, nuevas actitudes, con una visión más amplia, esto expresado en los siguientes entrevistados: “lo que tú realizas ya hoy en el aula lo reflexionas más, lo piensas más y tienes más herramientas para poder resolverlo” (E8:DDD/J); “puede volver al aula con aprendizajes”(E9:DDD/S); “otros en cambio lo ven como una oportunidad de aprendizaje” (E12:D/L); “regresan al aula con una experiencia, con un abanico de posibilidades” (E13:D/M); “...al volver al aula llegan con ciertas condiciones, regresan al aula con una experiencia” (E13:D/M).

Por consiguiente, el docente que pasó por el cargo administrativo y regresó al aula, llega a ésta con aprendizajes que le permiten resolver situaciones cotidianas, puesto que la experiencia administrativa los dota de herramientas para asumir las mismas. Esto hace que en su actuar, se verifique que pueden contar con diferentes posibilidades para atender dichas situaciones, en tanto que hace uso de su reflexión para ser más asertivo al momento de dar solución a las incomparables circunstancias.

Por otro lado el regreso al aula, reviste de costarle adaptación al rol de docente, esto se evidencia en lo que expresan los docentes y docentes que pasaron por el cargo administrativo y regresaron al aula: “para mi esa fue la mayor dificultad porque era estar desconectado doce años, en doce años todo lo que cambia, pues lo académico y todo aquello, volverme a conectar” (E7:DDD/A); “uno vuelve a construir unos hábitos, uno no es el mismo a uno se le olvidó muchas cosas del aula que toca volver a construir...” (E9: DDD/S).

Dicho lo anterior, este docente que pasa a un cargo administrativo y regresa al aula, le genera un trabajo adicional en cuanto que se enfrenta a reconstruir de nuevo el saber con

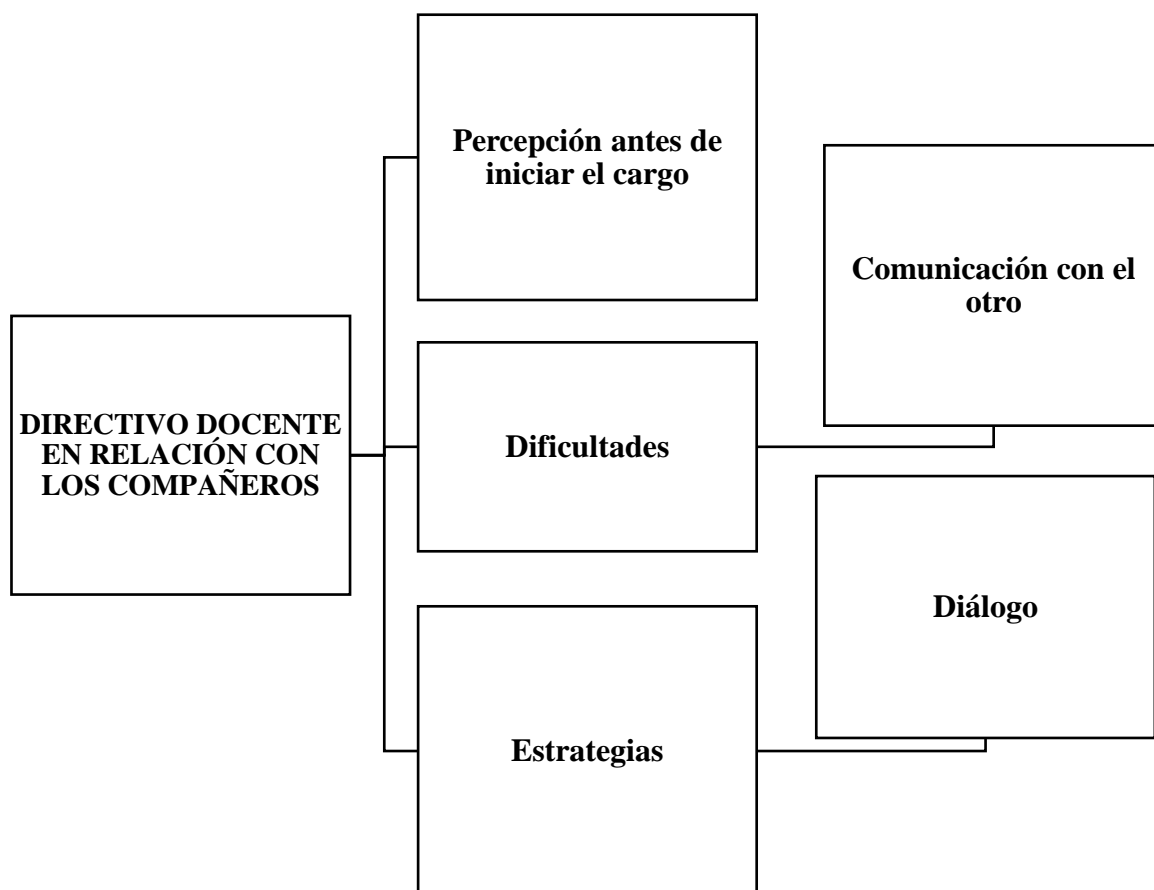
el cual estaba posicionado anteriormente, además de retomar la actualización pedagógica para cumplir con lo que se estipula del currículo al interior del aula. En cuanto a ello, se puede decir que el docente renueva sus conocimientos a la luz del desafío que implica volver a enfrentarse a las que antes fueron sus labores.

En términos de bibliografía, y al hacer una búsqueda, no se encontraron hallazgos al respecto del docente que estuvo en el cargo administrativo y regresó al aula, por esta razón, no se cuenta con insumos bibliográficos en este asunto, situación por la cual el regreso del directivo docente al aula, se convierte para esta investigación, en una posibilidad de plantear estrategias para atender las necesidades del docente y propiciar un acompañamiento que no sea traumático y que la reconstrucción y reinención de su labor sea propia de los saberes que ha adquirido en las dos labores como administrativo y como docente.

Para finalizar el análisis de esta pregunta, se descubre que el componente procedimental cobra fuerza tanto la lectura vertical como horizontal en relación con las respuestas por los entrevistados. En este se puede evidenciar que en el hacer se encuentran las dificultades que se le presentan al directivo docente en su actividad cotidiana, pero que también, es objeto para identificar desde éste, las posibles soluciones a las variadas situaciones complejas que se le presentan al directivo para dar respuesta a ellas. Es entonces en el hacer, que se ve reflejados con mayor visibilidad las dificultades y a la vez, las oportunidades.

Directivo docente en relación con sus compañeros, dificultades que se le presentan y formas de resolverlas

Es importante resaltar que en las relaciones del directivo docente con sus compañeros, se dan unos acercamientos que puede favorecer u obstaculizan las relaciones interpersonales. En razón de ello, se reporta en el siguiente mapa conceptual una línea que permite identificar las percepciones del docente en cuanto al directivo antes de iniciar en su rol, además, se precisa de un recorrido en el cuál se identifica un dilema al que se ve enfrentado, pero también, se encuentra una posibilidad para restaurar las buenas relaciones con los otros.



Al considerar en este aparte la relación que establece el directivo docente con sus compañeros en su actividad cotidiana en la escuela, se identifica que en dicha relación se registran algunas dificultades que se presentan en el encuentro con el otro, en este caso con quienes asumen las funciones administrativas y el docente. Se aprecia por parte de los entrevistados una estrategia que se considera como oportunidad, para resolver los dilemas que se presentan entre estos dos sujetos.

Conviene en este aspecto entregar una visión en cuanto a la opinión de los directivos docentes, docentes que pasaron por el cargo administrativo y que volvieron al aula y por parte del docente, en lo que respecta a las coincidencias encontradas en el análisis de las respuestas de la lectura horizontal y vertical. En este sentido, se estipula que se hallan coincidencias en la mirada que se tiene del directivo docente antes de iniciar su rol administrativo. Por otra parte, se hace alusión a la dificultad que se referencia en la relación con el otro, la cual está enmarcada en las maneras de dirigirse al sujeto ante una situación conflictiva que se presente. De otro lado, se destaca la estrategia para abordar dicha situación. Estos aspectos se esbozan de manera amplia en los siguientes apartes.

En el reporte que se registra sobre las coincidencias, se evidencia que una de ellas tiene que ver con lo relatado en cuanto a la mirada que se tiene por parte del docente acerca del directivo docente, antes de iniciar el cargo, éste confirma que se observa un directivo docente que en la relación crea lazos de cercanía la cual permite, incluso, establecer algunas confianzas, por lo que se catalogan como seres abiertos al diálogo; se percibe que son más tranquilos, es decir, que se muestran con un nivel de preocupación acorde a las funciones propias de su labor como docente y con sentido de responsabilidad; se precisa decir que son más dispuestos al otro, en términos del tiempo que puedan compartir con sus colegas.

Lo anterior, se ve reflejado en lo que se expresa por parte del entrevistado: “antes de estar en el cargo uno los veía más cercanos, con menos rigidez” (E14: D/P). Es entonces, que en las relaciones que establecen los docentes con sus compañeros antes de iniciar el cargo, se propicia un trato que permite que se cuente con una comunicación de confianza, tranquila

y sin prejuicios en esta cercanía, además de establecerse un encuentro flexible donde los dos individuos se muestran más cercanos y sin generar distancias en esta relación, de allí que se vea una reciprocidad normal como lo expresa uno de los docentes que no ha asumido ningún cargo administrativo “pues antes del cargo son relaciones normales de compañeros” (E11:D/H).

Otro de los interpelados reporta: “antes yo los veía frescos, informales, descomplicados” (E14: D/P). En este sentido, la mirada del docente que no ha asumido las funciones administrativas transita por los espacios de la escuela de una manera tranquila en la que no se encuentra tensión por las labores que asume como docente, se manifiesta cierta informalidad en la medida en que cumple con las tareas de su cotidianidad sin presiones personales, lo cual denota que no hay por qué complicarse en lo que se asume como docente, en otras palabras y dicho por otro a quien se le inquiriere, relata: “libres, libres antes de... eso me da risa, libres de tanta presión” (E15:D/D), porque al asumir los compromisos administrativos la dinámica es otra y genera tensiones que se derivan de la labor.

De otro lado, se advierte otra coincidencia, la cual tiene que ver con la visión que tienen los entrevistados en relación con la manera cómo se comunica el directivo docente con el docente cuando por asuntos de la labor, debe indicarle algo, bien sea como recomendación, corrección u observación, aspecto en el que también se deja leer el tono con el cual da a conocer lo que expresa. En este caso, se precisa este asunto como parte de la dificultad que se puede presentar en las relaciones institucionales con la persona que asume el cargo directivo y con el docente de aula.

Se constata que la mirada del entrevistado al respecto, refiere: “yo puedo decir una cosa y el otro la puede interpretar de una manera distinta, más que dificultades personales de actitudes, yo creo que es la comunicación, cierto, uno a veces en el afán de cumplir con tantas tareas administrativas dice las cosas muy rápidas y ahí el no tener el tiempo suficiente para explicarle al otro las razones de una determinación o un ejercicio, genera conflicto, pero no conflictos que no puedan solucionarse, yo creo que son malentendidos lingüísticos” (E3: DD/N).

En razón de lo anterior, y al referirse a las formas que se utilizan para decir las cosas, la opinión de quien responde, hace alusión a manera de reflexión, al ejercicio pausado y sin

ligerezas que debe tener un administrativo (docente directivo) al momento de intervenir una situación con el docente, de manera que no dé pie a interpretaciones que generen conductas disruptivas en las relaciones que van en contra de aquellas prácticas que se establecen como socialmente saludables.

Según Alfredo Gorrotochegui (2011) el directivo, debe asumir en términos de comunicación, una visión conciliadora con el docente en las acciones que se van a realizar para resolver un problema. Esto hará que se garantice un mutuo acuerdo, deberá ser el reto del directivo docente para que permita intervenir la solución de una situación con aquel sujeto que demanda una comunicación que genere bienestar para los dos y de paso permita un buen clima.

Para mediar las situaciones se debe hacer uso de la explicación de lo que se requiere comunicar para evitar que hayan malas interpretaciones de quien recibe la información, este aspecto se refuerza con el aporte de otro entrevistado: “si yo estoy alterado no es el momento oportuno de dialogar con el otro” (E3: DD/N), sugiere para quien dirige que antes de actuar, se debe pensar muy bien si es el espacio en tiempo y lugar para atender las situaciones que se presentan.

En términos de la comunicación asertiva, se anexa la opinión de otro de los interpelados, quien expresa: “...con esa dificultad de llamar al orden tiene que ser muy cuidadoso en el lugar, en el contexto, en el tono y en la forma, ese es el secreto” (E7: DDD/A). Invitación que hace a los directivos docentes, para que no existan brechas en la solución de dificultades; es menester contar con la disposición del lugar para que se genere un clima donde el docente no se sienta vulnerado al momento de recibir las observaciones, además, se debe tener muy claro lo que se comunica, utilizar un tono que no afecte la intervención y estar atento a la manera de actuar, en ese caso, se refiere al tacto con el que se opera para cuidar ese hilo delgado el cual se puede fragmentar a partir de la comunicación.

Se ratifica lo que se expresa anteriormente con lo que nombran los siguientes entrevistados: “muchas veces es la forma de decir las cosas y de cómo yo las percibo, porque cuando yo estoy entre personas yo puedo decir una cosa y el otro leer una intención distinta,

es el tono con que se dice” (E13: D/M); “ahí empiezan los roces, en el tono de decir las cosas” (E13: D/M); “sentándose a dialogar, cierto, ser muy oportuno, si el otro está disgustado por x o y razón ese no es el momento de uno abordar, ahora, ser muy práctico” (E3:DD/N). Es la percepción que se tiene del por qué una inadecuada intervención, hará que se presenten las dificultades en las relaciones del docente y directivo docente.

Los entrevistados consideran relevante el acto comunicativo, el cual posibilita una adecuada comunicación o por el contrario forja fisuras en la misma. Producto de ello, es preciso resaltar que en el Programa de Rectores Líderes Transformadores,

Se valora la comunicación, como una competencia que deben afianzar...para lograr mejores relaciones con los demás que le permita arar el terreno para el adecuado desarrollo de procesos colaborativos en la obtención de resultados comunes”. Concibe a quien dirige, como “la persona que se comunica de manera asertiva y apreciativa, argumenta sus puntos de vista, valora y respeta lo de los otros” (Matriz de competencias). (Rectores Líderes Transformadores, 2013, p.13)

Por lo anterior, se ratifica que los actos comunicativos que reclaman los docentes en su labor, hacen eco a estas posturas para que no se presenten dificultades de interpretación, en la medida en la que quien dirija, tenga siempre presente que a ese, con quien interactúa desde la palabra, requiere de claridad, asertividad y respeto en lo que se le comunica, además de tiempo que destina para ser oportuno en la información que pretende dar a conocer a su interlocutor. De lo contrario, se puede caer en las malas disquisiciones, producto de la inadecuada interlocución.

En este aparte, se reconoce la comunicación como la competencia que debe tener quien dirige para entablar diálogos que permitan estar en cercanía con el otro, tener un tono que no genere pugnas entre docentes directivos y docentes. Requiere por lo tanto, ser trabajada en las prácticas cotidianas como infaltable para que las relaciones sociales cada vez sean de mayor calidad y se precise en ellas autocontrol por parte del docente directivo al momento de interactuar desde la palabra.

Los entrevistados, hacen referencia a una de las competencias que favorecen la comunicación y es la que tiene que ver con la asertividad, según Enrique Chauv esta es “la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias, de maneras claras y enfáticas” (Citado en Rectores Líderes Transformadores, 2013) Si se es asertivo, desde este punto de vista, se construyen relaciones de confianza, las cuales reclaman los docentes en su actuar permanente.

Como consecuencia de las dificultades que se pueden presentar en el ejercicio de investigación, se da cuenta de otra coincidencia que se refiere mayormente a la propuesta de enfrentar dichos trances desde el diálogo, como fuente posibilitadora que permite minimizar las diferencias que se presentan en lo cotidiano. Al respecto uno de los entrevistados reporta: “se da entonces un ejercicio de diálogo, de estar ahí, de intervenir junto con los maestros para que el maestro de pronto pudiera caer en cuenta de la situación en la que debía articular o mejorar procesos” (E2: DD/Y).

Es de anotar, que en las actividades cotidianas a las cuales se ve enfrentado el docente, se pueda contar con el apoyo desde el diálogo para que las situaciones se resuelvan conjuntamente y de esta manera el docente pueda inferir aspectos necesarios para resolver diferentes circunstancias. Por esta razón, se resalta este encuentro como espacio de oportunidades para quien se halla en el campo administrativo y para quien es orientado. Esta relación de paridad con funciones diferentes permite la cercanía y la posibilidad de ser oportuno ante situaciones, lo que influye favorablemente en el clima escolar.

Lo anterior se soporta en otra afirmación recopilada: “pero si yo entablo un diálogo con los maestros y les hago ver ventajas y desventajas, es esto, es otro, ahí no habría ningún problema. Yo creo que las interacciones docente administrativo son ricas cuando uno comprende que está con un par” (E3: DD/N). En las dos últimas posturas esbozadas, tanto el docente como el directivo docente, reconocen esta fortaleza que permite unir esfuerzos y valorar el diálogo como la mejor opción para atender situaciones complejas de las cuales no es ajena la escuela.

Ahora, se reportan casos particulares en los que se atiende la dificultad a saber: “se tomaron casos específicos donde se sabía los docentes que estaban afectando el proceso y fueron ya llamados desde las instancias pertinentes a los diálogos que se debían hacer para crear estrategias” (E10: DDD/C). Se confirma con esta posición, que si bien se encuentran dificultades, se minimizan éstas con la opción del diálogo, la cual permite identificar maneras de dar solución a las dificultades en el encuentro con el otro. La solución si bien puede partir de un sujeto, esta se enriquece cuando intervienen dos o más.

De otro lado, se expresa por otro entrevistado que pasó por el cargo administrativo y regresó al aula que: “frente a una decisión que no fuera la correcta, inmediatamente había un diálogo con la persona que era mi jefe en ese momento. Yo tuve tres jefes en la parte administrativa y siempre se manejó así, siempre era mucho diálogo y le aconsejaban tener en cuenta ciertas cosas, porque de todas maneras la experiencia en este caso era muy importante y uno no tenía experiencia suficiente, entonces siempre era un diálogo y un apoyo constante” (E6: DDD/G).

Al respecto, se valida la pertinencia de la experiencia por quien asume el cargo administrativo, lo que permite que se oriente de manera asertiva situaciones que el maestro por su inexperiencia al asumir determinado cargo escolar se puede equivocar en su forma de actuar. Esto hace que se genere confianza y se asuman actitudes positivas, dado que se cuenta con la orientación de quien lleva un recorrido en funciones administrativas. El diálogo permite que el otro identifique que no está solo y que puede contar con personas que le generan confianza y aportan a minimizar los riesgos en su actividad laboral.

Se confirma entonces en lo que se expresa en la investigación de José Luis Bernal que,

El equipo directivo está en medio de todos los intereses y luchas que se presentan en un centro. Así se ven los directivos, ya que todos reconocen que tanto los padres, como los profesores y alumnos y la administración siempre le demandan actuaciones y cada colectivo le presiona con sus propias armas. Es el blanco de cruces de intereses políticos, sociales patriarcales, profesionales, laborales, individuales que se producen diariamente en una escuela.

Ante esta situación la actuación del directivo se tiene que caracterizar por asumir un papel basado en el diálogo, la sugerencia, la negociación,... según las circunstancias de cada caso. Unido a este modo de entender su actuación la faceta más valorada del directivo tanto por padres como por profesores es que sea afable, abierto, cercano, flexible, dispuesto al diálogo (Bernal, 2000, p. 7 y 8).

Se puede rescatar de este aporte que el diálogo es un elemento que favorece las buenas relaciones del directivo no solo con el docente sino con otros agentes de la comunidad educativa.

Desde otra perspectiva se destaca en el trabajo de Rectores líderes Transformadores en el que se reconoce al rector líder pedagógico, pero que desde la visión de este trabajo de investigación cumple para todo aquel que asume el cargo directivo bien sea en instituciones públicas o privadas, lo que se refiere al diálogo como una posibilidad no solo para resolver las dificultades que se presentan en el marco de la escuela, sino para que se garanticen los procesos de formación. En razón de ello, se describe:

Asimismo, el rector líder pedagógico es consciente de que todos los integrantes del establecimiento deben ser educadores (los directivos, los administrativos, las familias), pero que los docentes son el referente principal cotidiano en el que se materializan todas las oportunidades de acompañamiento al estudiante en su proceso de aprendizaje; por eso, debe proponer mecanismos e instancias de diálogo permanente con los docentes en la que construya de manera participativa las opciones pedagógicas y didácticas que fortalezcan los procesos de aprendizaje. (Rectores Líderes Transformadores, 2013, p.19)

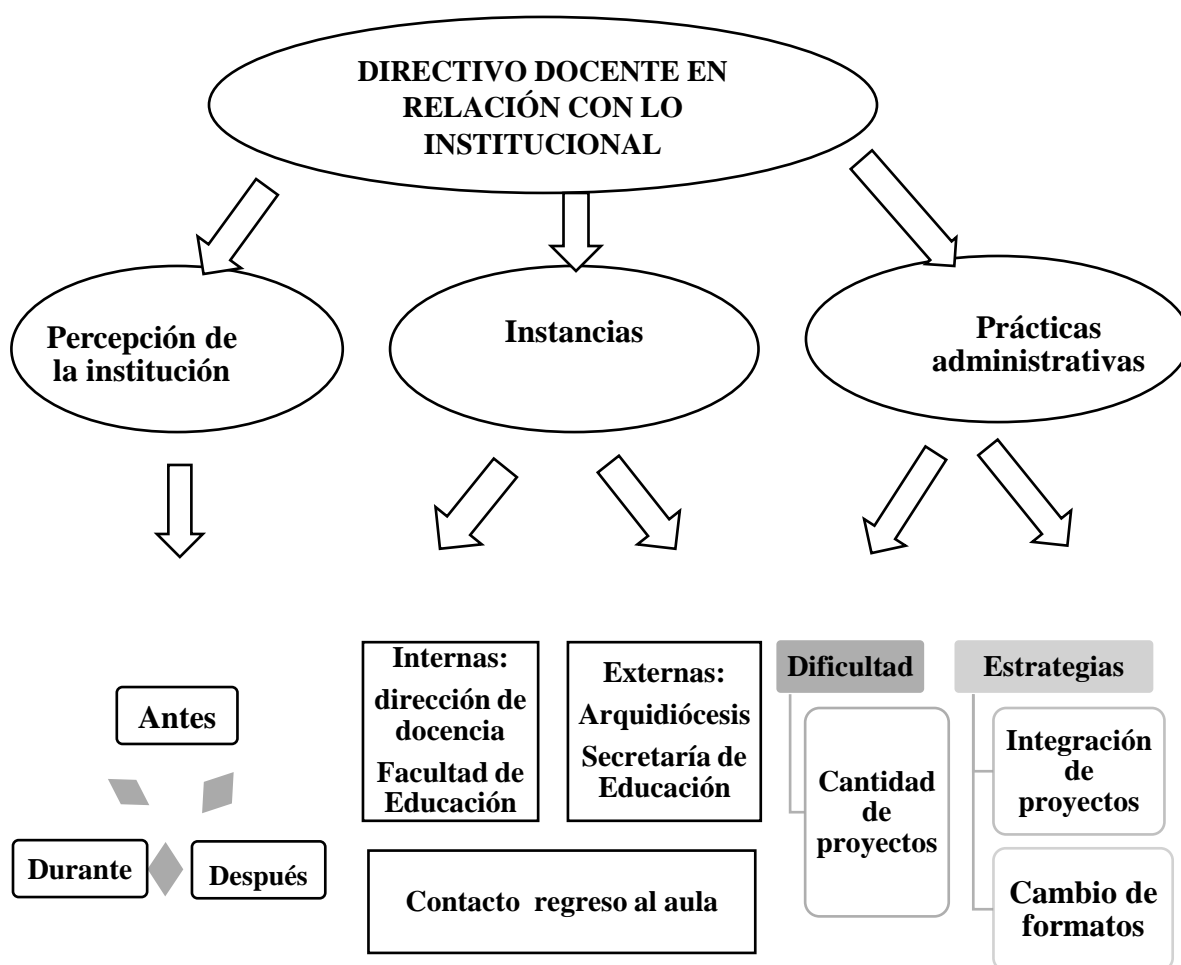
Del aparte anterior, se percibe que se le endilga una gran responsabilidad al líder pedagógico. Ésta se refiere la comunicación como elemento que permite minimizar las alarmas y de esta manera fortalecer los procesos internos de la escuela. Está como opción permanente para garantizar una adecuada toma de decisiones, posibilitar un proceso de mejoramiento continuo, en tanto que al presentarse las dificultades, la mejor forma de dar solución a éstas es por la vía de la comunicación, la cual cobra especial fuerza en las

relaciones de equipos de trabajo en las instituciones y que ayuda a la convivencia basada en el ejercicio del respeto y las buenas maneras de acceder al otro.

Para finalizar, con esta pregunta se hace énfasis en el componente actitudinal, en ambas lecturas (vertical y horizontal) las versiones de los entrevistados (tres sujetos diferentes: directivo docente, docente que estuvo en el cargo administrativo y regresó al aula y el docente) centran sus respuestas en el componente actitudinal, se devela en este componente que es a partir de las maneras de actuar donde se hallan los comportamientos que permiten identificar las acciones que generan dificultades y a su vez las estrategias. Es desde la actitud que se validan dos elementos y se convierten en desafíos para la dinámica institucional en el encuentro con el otro.

Relación del Directivo docente con lo institucional, instancias y prácticas administrativas

A continuación se traza a través del mapa conceptual, la ruta que permite rastrear información de la relación del directivo docente con lo institucional en tres aspectos: el primero a la mirada que se tiene antes, durante y después de asumir las labores administrativas, el segundo las instancias internas y externas con las que se relaciona y por último lo que se contempla en relación con las prácticas administrativas.



El objetivo de la relación que establece el directivo con lo institucional es presentar la valoración que se tiene por parte del directivo docente en cuanto a lo institucional, esto, antes de ejercer las tareas del ejercicio administrativo, además de soportar si la percepción cambia una vez se ingresa a este campo y se comparte diferentes actividades o tareas que van implícitas en esta labor, se considera además, con qué mirada se regresa después de haber transitado por este espacio. Dan cuenta de esta valoración que se tiene antes y durante, el docente que estuvo en el cargo administrativo y posteriormente regresó al aula y el docente.

Por la anterior razón, se halla una coincidencia tanto en la lectura vertical como horizontal, la cual está acorde con la mirada que se tiene de lo institucional antes de iniciar el cargo, percepción que refieren estos sujetos. Que se está en una institución en la que se evidencia que es organizada, aspecto que es valorado desde lo axiológico, valía que se le da a la institución producto de todo lo que hace y lo que proyecta en términos del trabajo que se realiza para toda la comunidad. Esto se ve reflejado en lo que se expresa por los entrevistados.

Ellos enuncian que, la institución es “una institución bella, sólida, organizada que tiene sus componentes muy claros y que no ha renunciado y no va a renunciar a ellos” (E7: DDD/A), adicional otro reporta que, “es muy organizada en todos los ámbitos sigue estando ese panorama, además de ser organizada es muy pertinente en lo académico, en lo administrativo, en el orden legal, ósea, siempre está como a la vanguardia de todo. Entonces para mí la mirada sigue siendo la misma, una institución seria, organizada, comprometida sabe para dónde va, moviéndose, siendo pertinente, no quedándose quieta, innovando” (E7:DDD/A).

En cuanto a esto, es menester reforzar que lo bello de la institución está dado por los procesos que se tienen consolidados, porque se cuenta con aspectos establecidos y de conocimiento para cada uno de los integrantes, porque en su discurso y en su hacer se permite que se reconozca que el trabajo goza de proyección institucional. Esto sumado al reconocimiento que se tiene desde lo pedagógico, administrativo y en relación con las normas vigentes, las que soportan los procesos y le dan garantía de confiabilidad a quienes asisten a ella porque tiene un norte el cual es conocido y promovido.

De otro lado, se reitera en otras palabras, pero ya en la mirada que se contempla una vez se asumen las labores administrativas que “es una institución muy organizada y que por lo tanto tenía todo resuelto. La mirada que tuve ya en el ejercicio administrativo, me di cuenta que esa organización es producto de unas búsquedas y unos acuerdos; es decir, cuando estás de maestro te llega la cosa organizada, en cambio cuando eres administrativo piensas en que la cosa le llegue al otro organizada” (E9: DDD/S).

Es claro que la mirada no cambia y se soporta en lo que se conoce de lo que la institución fragua cotidianamente, producto del ejercicio colectivo para abastecer las necesidades institucionales. Se valora que en la institución existe el trabajo de estar en permanente construcción en lo que compete con la gestión administrativa, directiva, académica y de comunidad, de manera que se tengan los documentos institucionales y orientaciones y directrices para dar norte a las dinámicas institucionales.

Asimismo, se encuentra otro soporte que se nombra: “veía que todo fluía muy bien, que había una organización, que había una apuesta muy normativa” (E4: DD/R). La lectura que se hace de la institución da cuenta de lo que se evidencia en la cotidianidad en cuanto a las dinámicas que se establecen con los diferentes sujetos y lo que se programa para las acciones cotidianas lo que posibilita el curso de la institución. Esto permite ver la organización, además de que se cuenta con aquello que se establece como legal, en términos de reglas de norma que atiente a lo que estipula la ley.

A su vez, se encuentra el docente que estuvo en el cargo administrativo y regresó al aula. Éste llega después de haber transitado por el campo administrativo con una mirada de la institución en la que reporta que se amplía el panorama y se enriquece lo que se conocía de la institución, aspectos que se referencia en las siguientes opiniones: “la organización de la institución, todo muy detallado, muy programado, muy preciso, esos aspectos fueron un panorama de aprendizaje muy interesante” (E7: DDD/A).

Este docente reconoce que el paso por el campo administrativo, le deja un legado que le permite tener un aprendizaje y replicar lo que sabe de la institución; que se tienen asuntos programados, definidos y acordados en los diferentes equipos de trabajo para dar líneas claras

a cada uno de los procesos, lo cual hace alusión a procesos pormenorizados que permiten el buen funcionamiento de ésta. No se puede desconocer, que otros llegan con la demostración de un sentimiento de agradecimiento por la experiencia vivida, la cual es muy aportante en lo personal y se deja ver una lectura de reconocimiento para con la institución, a saber: “hay quien se va con gratitud y los lees mucho, son más los que uno lee con gratitud y cariño” (E15: D/D).

Otro aspecto que se resalta es: “...después de haber vivido una experiencia dura que supongo es la de un administrativo, al volver al aula llegan con ciertas condiciones, regresan al aula con una experiencia” (E13: D/M). Este regreso permite evidenciar que el paso por lo administrativo le otorga al docente unas transformaciones que tiene que ver tanto con el ser como con el hacer, lo que hará que su trabajo en el aula permee de manera diferente las acciones cotidianas, dada su experiencia.

Las entrevistas permiten recolectar información de otro aspecto en el que se evidencia que hay una actitud que se refleja en quienes regresan al aula y es que llegan algunos con resentimiento o deseos de continuar en el cargo o se advierte cierto resentimiento por no seguir en las labores de la administración. Esto se soporta en: “...hay quien sale con el resentimiento o el deseo de haber continuado, entonces su lectura es otra” (E15: D/D); “pero sí sé de todo el resentimiento que existe por esos cambios de cargo, entonces quedan resentimientos” (E14: D/P); “otros piensan que van a durar toda la vida en comisión administrativa” (E12: D/L).

Este regreso al aula, es soportado por lo que expresan el docente, el directivo docente y el docente que estuvo en las labores administrativas y retornó al aula. Estos tres sujetos, dan soporte de la mirada que se tiene después de que quien asume dichas tareas administrativas, vuelve a transitar por el aula. Hay una transformación del sujeto que no solo amplió su mirada, sino que tuvo la oportunidad de hacer modificaciones en su hacer dados sus nuevos aprendizajes, pero en otros casos y para algunos, puede generarse un sentimiento de malestar por este regreso, dado que se concebía la permanencia en el cargo por un tiempo más extenso.

En relación con las instancias que el Directivo docente tiene y que se asocian al cargo administrativo y después de su regreso al aula, se reconoce desde el componente procedimental que aquellas con las que se tiene contacto en su hacer cotidiano, se refieren por un lado a unas dependencias que son internas, es decir que están dentro del marco de la Universidad como: Dirección de Docencia, comunicaciones y relaciones públicas, decanos y Facultad de Educación. Por otro lado, se reconocen otras instancias externas, las cuales tienen que ver con editoriales, Arquidiócesis, Instituciones privadas, públicas, Secretaría de Educación, CONACED, empresas, otras universidades departamentales y nacionales. Entidades que aportan a los procesos institucionales o algunas de las cuales se encargan de los seguimientos y controles para el buen funcionamiento de la institución.

Los tres sujetos con los cuales se gestiona el proceso de investigación, coinciden que el contacto que se continúa con estas instancias, una vez se deja de pertenecer al campo administrativo, se torna esporádico. El docente desde el componente procedimental considera en su regreso que aparecen como una posibilidad que facilita su quehacer, sin ser muy cotidiano el contacto con ellas. Por esta razón se expresa: “esas relaciones nutren cuando se vuelve a ser docente, porque esas relaciones le sirven para desenvolver su trabajo, para llevar a los alumnos a otros sitios, yo conozco algunos docentes muy bien relacionados con gente de la universidad y esto sirve para la capacitación de sus alumnos” (E12: D/L).

El entrevistado precisa que al retornar al aula, regresa con el conocimiento de lo que le permitió el encuentro con otras instancias, el cual aprovecha para aplicar en el desarrollo de su trabajo y en cuanto a la formación que puede impartir a sus estudiantes, incluso para posibilitar estar en otros espacios que favorezcan el enriquecimiento de los procesos formativos pues dentro de la escuela se reafirma la posibilidad de acceder a la construcción de su formación, pero cuando se sale de ella, se enfrentan a nuevas experiencias que garantizan de manera diferente la consolidación de los aprendizajes.

También precisan otros entrevistados: “cuando volví al aula fue muy poco, de pronto en salidas pedagógicas, ... yo diría únicamente la posibilidad de que saber que existían y de lo que me podían servir, asunto que antes del cargo no había visto, entonces ya sabía que estaba y que podía disponer de ellas” (E9: DDD/S); “yo veo que hay cosas diferentes, a mí

me han servido a nivel personal pero en el aula muy poquito la verdad” (E6: DDD/G). Se puede aportar que en términos generales el contacto que se tiene es poco que una vez se regresa al aula, no obstante, se convierten en una posibilidad para tenerlas presente al momento de ser requeridas.

El directivo docente considera desde el hacer cotidiano, es decir, desde el componente procedimental, que la institución cuenta con una dificultad en cuanto a la cantidad de proyectos que se deben cumplir por ley, además de establecer en su cronograma un cúmulo de actividades por lo que se ve muy “cargado”. Esto se evidencia en lo que reportan los entrevistados “hay muchos proyectos a los que hay que responder por ley, se llaman proyectos obligatorios... un cronograma tan cargado de actividades si no algo más fusionado” (E1: DD/L).

Es recurrente escuchar en los entrevistados que se cuenta con varios proyectos por los cuales hay que cumplir, a veces, estos no les permite el tiempo para la realización de sus funciones como docente al interior del aula y es que si bien se valoran como positivos, son demasiados para ser ejecutados en una semana, durante el año en varios momentos. Con el ánimo de que se generen buenas propuestas, se planean desde las diferentes áreas, sin pensar o evaluar la cantidad de los mismos. Esto deja que se lea un equipo administrativo con dificultad en la organización.

Lo anterior, se soporta en lo expresado por los entrevistados: “aun los maestros se quejan de que son muchos...” (E11:D/H); “cada jefe quiere planear desde sus intereses entonces a veces todo se junta; nosotros los maestros pedimos mucho por la academia, por mantener un proceso con los estudiantes y uno ve que entonces esas actividades saturan el aula, dificultan el desarrollo académico y a veces ocurren los mismos días, entonces a uno le preocupa eso” (E12:D/L), “pienso que ahí hay una dificultad de organización, de cronograma; pues programan muchas actividades en una sola semana” (E13: D/M)

En consideración con otro aspecto, el docente y el directivo docente que estuvo en las labores administrativas y posteriormente regresó al aula, desde el componente axiológico, exponen como potencia en cuanto a las prácticas administrativas que se tienen en la

institución que, estas actividades deben ser planeadas de manera diferente y acordes a las necesidades de cada público. Esto se convierte en un reto administrativo en el que puedan contar con la comunidad educativa para la programación de los mismos.

Por esta razón, se sustenta la potencia en la siguiente aseveración: “estos proyectos se podrían pensar más pedagógicamente si se hace una integración: porque no es hacer cosas por hacer aisladas si no que tengan un sentido. Sí se aunaran esfuerzos e integramos intencionalidades de actividades... hay proyectos que se dan entre lo académico y lo formativo o Bienestar Educativo, y si pensamos solamente un proyecto donde estemos todos, estén guiados a las mismas estrategias, se aprovecharía más el tiempo...” (E1: DD/L).

El entrevistado sugiere que se dé una integración de los proyectos en la que participen las diferentes unidades responsables de dicha preparación, esto hará que los esfuerzos y el tiempo destinado para ellos, sea acorde a los tiempos que demandan las actividades en la institución. Adicional, se considera importante que los actos estén acordes a las necesidades de las diferentes edades, como se expresa a continuación: “hay situaciones que no cobijan a toda la población,...programan actos que no corresponde en su lenguaje y en su temática para toda la población” (E13: D/M).

Desde el componente axiológico, el docente que estuvo en el campo administrativo y regresó al aula, hace referencia a las actividades, en cuanto a que considera como potencia la posibilidad de dar una mirada diferente en términos de preparación de las actividades que se programan, dado que algunas cobran vigencia bajo una misma estructura, y deja carente el sentido de creatividad e innovación. Por esta razón se hace énfasis en la necesidad de orientar y dar una mirada diferente a formatos que se encuentran establecidos hace ya mucho tiempo.

En consecuencia, se reporta por los interpelados: “se cae en lo mismo, que nos quedamos en los mismos formatos, pudiendo tener muchas formas de hacer nuevos asuntos, ¿por qué hacemos esto, 20 años haciendo lo mismo? y no nos salimos de algunos formatos, entonces a veces es peligroso quedarnos instalados en el tema de ser buenos, porque creamos

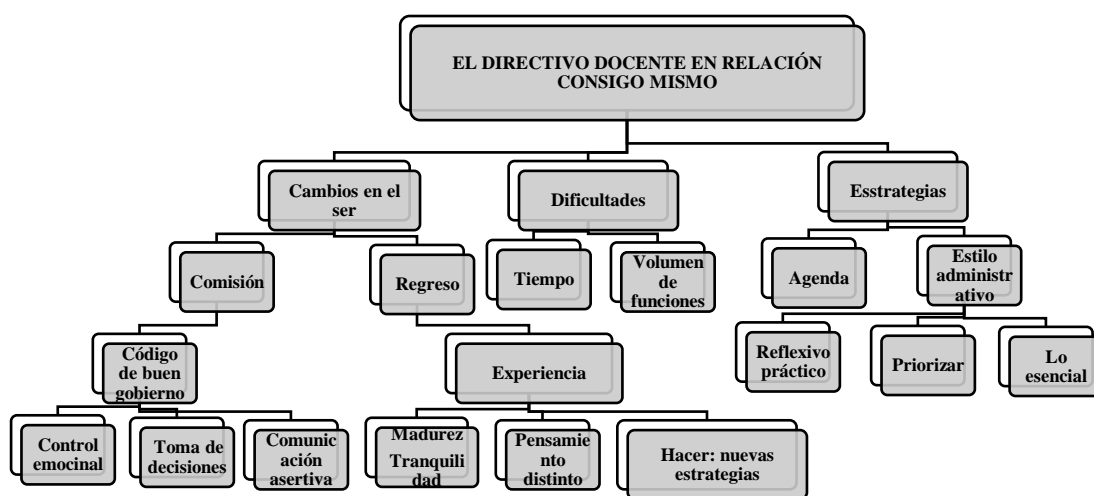
una fama y de pronto nos quedamos instalados en ser buenos, (E7: DDD/A). Esto se sustenta en que algunos eventos se realizan conservando la misma estructura de años atrás.

Más aun, otro sujeto referencia: “pero también tengo otra apreciación, hay maneras, que esas actividades se pueden hacer de otra manera, en otros momentos y pensando mucho en la comunidad. Hay actividades que estando en un cargo administrativo uno revisa, uno piensa y, diría que esto se pudo haber hecho de esta manera. Entonces esas actividades importantes sé que tienen una finalidad, pero que puede haber la manera de hacerlas diferente” (E8: DDD/J)

Otro aspecto, cuestiona, al equipo administrativo a quienes se les invita a tener una mirada diferente en la preparación de los actos cotidianos, pero también, se deja un reto que implica innovar e invitar a la participación de la comunidad educativa para que con sus aportes se enriquezcan éstos y favorezca a las diferentes edades, en varios momentos, no se tienen en la cuenta este aspecto, de gran importancia en una comunidad que es heterogénea.

Directivo docente en relación consigo mismo

A continuación, se presenta a través de un mapa conceptual y de modo jerárquico los elementos que permiten estructurar el análisis de la información recolectada del directivo docente en relación consigo mismo. Se observa que el asunto “cambios en el ser” es un énfasis detectado, esto es, los entrevistados coinciden que el tránsito a la comisión administrativa y el regreso al aula presenta cambios en el ser. Se esbozan dificultades y estrategias planteadas por los mismos docentes entrevistados en relación con la categoría objeto de análisis.



El análisis de la información recolectada de los entrevistados en relación con las actitudes, los hábitos y en general los cambios observados en el ser por parte de los tres sujetos entrevistados (docente, directivo docente y docente que estuvo en la labor administrativa y regresó al aula) permite reportar tres asuntos, el primero, un énfasis en las respuestas, este tiene que ver con los cambios observados en el directivo docente tanto cuando transita del aula a la dirección, como cuando regresa nuevamente al aula. Cabe anotar que, este énfasis se observa desde el componente actitudinal y con mayor frecuencia por el directivo docente que pasó por la función administrativa y regresó al aula y por el mismo directivo docente. El segundo aspecto está relacionado con la dificultad planteada en este caso por el directivo docente y tiene que ver con la relación tiempo- volumen de actividades, por último se observa la potencia que plantea la solución a la dificultad, se propone una herramienta y un estilo de dirección desde el componente procedimental.

Para comenzar a esbozar el asunto del énfasis encontrado en lo que se refiere al tránsito del aula a la comisión administrativa, una de las docentes en su respuesta expone: “he notado que, en este cargo administrativo he aprendido a controlar más mis emociones, igual yo soy una mujer muy directa, y si no me gusta una cosa la digo y no me importa dónde la diga, cómo la diga y la suelto. Pero me he empezado a medir en eso,(...) yo creo que, en el paso por el Colegio, de docente de aula al docente en condición administrativa, me volví una mujer más discreta, si me volví discreta, ya sé que no puedo decir todas las cosas como primero las decía, hay unas que ya tengo que callar por código del buen gobierno, entonces la discreción y el manejo de las emociones lo he logrado en este ejercicio administrativo” (E3:DD/N).

Es observable cómo la docente reconoce una transformación en su ser cuando dice “me volví”, esto lo hace vía manejo de la parte emocional, esta docente llega a habitar un nuevo espacio dentro de la escuela, lo cual la ha llevado a que a través de la aplicación del código del buen gobierno asuma el manejo de sus emociones de una forma diferente lo cual deja en evidencia la situación que enfrenta el docente cuando pasa a ser directivo docente, un sujeto que es susceptible de transformaciones desde el hacer, (cambia sus funciones), pero

también desde el ser, se enfrenta a nuevas situaciones que le demandan una disposición como persona diferente a la que asumía cuando estaba en el aula.

Para ampliar esta idea se encuentra la postura de otro entrevistado que expresa: “yo hoy me veo como un hombre transformado, de una mirada del fondo del ser humano, creo que somos capaces de todo si nos lo proponemos, me siento más coherente conmigo mismo, pero más real, que expresa las cosas, que si tengo algo que expresar pues busco el momento, que antes era de los que callaba muchas cosas, sufría algunos temas, pero ya no, siento que tengo fuerza para tomar decisiones y para asumirme” (E4: DD/R). Las palabras de este directivo dejan en evidencia la transformación desde la expresión “me siento más...” una especie de auto reconocimiento de un ser transformado por la dinámica en la comunicación de su nueva labor.

Llama la atención un asunto presente en las respuestas de los dos últimos entrevistados citados, esto es, el nuevo hacer transforma su ser, ambos apuntan a que por el requerimiento de expresar, el decir las cosas de una manera diferente en el nuevo cargo se configura una transformación en el ser. “se vuelven metódicos, más sociales, entonces eso los conlleva a tener prudencia en lo que se dice, en cómo manejar la información” (E12: D/L). Asunto que tiene estrecha relación con lo que se establece desde el Ministerio de Educación Nacional cuando en resolución 9317 de 2016, establece las competencias comportamentales que se debe observar en el directivo docente, refiere la comunicación asertiva como la capacidad de escuchar a los demás y expresar ideas y opiniones de forma clara en las que se use un lenguaje escrito o hablado de forma asertiva para lograr la consecución de los objetivos en beneficio de la comunidad educativa. Aparece la comunicación, concretamente la asertiva, como un elemento que se introduce en la organización escuela para que desde el ser comunicativo se garantice el hacer efectivo.

En cuanto a los cambios observados en el ser del directivo docente cuando este regresa nuevamente al aula, se reporta por parte de uno de los docentes interpelados que: “hay una transformación en lo que fui cuando estaba en el aula sin tener experiencia administrativa, y ahora que regreso al aula con una experiencia administrativa te transforma, te cambia, te pone a pensar distinto, te pone a buscar estrategias diferentes, te sensibiliza

frente a las problemáticas o situaciones de los agentes de la comunidad educativa, te reta desde la parte formativa, desde la parte académica. Entonces es una experiencia muy bonita, muy significativa y transforma tu vida” (E8: DDD/J). Se interpreta que el hacer y la experiencia acumulada en la labor administrativa de alguna manera modifican el pensamiento y la sensibilidad del sujeto, pero además el hacer en cuanto a que las estrategias con las que se abordan las situaciones, ahora en el aula, son diferentes.

Yo pienso que he madurado mucho en muchas cosas, trato de ser una persona crítica, antes era critica, ahora crítica frente a todo, me siento más tranquila y valoro más las cosas que me rodean, no sé si es cuestión de la edad, pero pienso que hoy no me desgasto, trato de hacer todo tranquilamente y acepto a las personas en su esencia. Ahora soy más respetuosa (E6: DDD/G).

Se percibe nuevamente un cambio en el ser del docente que alguna vez fue directivo docente, en esta oportunidad la transformación apunta a la madurez del ser de la persona en relación consigo misma y con el otro. La tranquilidad que se asume y la posición crítica frente a las situaciones le permiten ahora al nuevo docente asumir su labor, leído entre líneas, con una especie de soltura y de suficiencia frente a los procesos que debe asumir. Se refuerza este análisis con lo planteado por otro docente que en la misma postura sostiene: “yo diría que llega un ser más fortalecido desde todas las posibilidades. Más fortalecido y que ya tiene un panorama muy amplio de la vida, de las cosas, de las situaciones. Entonces, con más facilidad para muchos asuntos” (E7: DDD/A).

Para continuar con el análisis de la categoría en relación con la dificultad, la información recolectada para este aparte del análisis se obtuvo con mayor frecuencia en el componente procedimental y expresado por los tres sujetos entrevistados. A la pregunta de cuáles son los nuevos hábitos que se adquieren en la función administrativa, o más concretamente qué se hace hoy en la función administrativa que no se hacía antes en la función de aula, un directivo docente responde:

Más bien que no hago hoy que hacía antes, esa es la pregunta. Claro estando en aula de clase yo tenía espacio para estudiar inglés, espacio para la lectura, espacio para el

deporte y estos cargos, así no se crea, son muy demandantes porque implica tiempos tanto durante la jornada laboral como por fuera de ella. Son tiempos que la institución no comprende, o si lo comprende los da por obvio, que usted los debe tener disponibles en su casa para poder cumplir con las cosas. En otras palabras, aquí no ha habido ingeniería de los cargos donde se diga: usted tiene que responder por estas funciones y el tiempo que tiene es este, sí usted tiene claridad frente a las funciones del cargo, que repito son las que están en el contrato y todas las que le llegan, debería haber unos tiempos para esas funciones, pero sabemos que por tanta cosa que hay en la institución eso se va diluyendo” (E5: DD/J).

De entrada, en la respuesta que se acabada de exponer, se lee a un directivo docente cargado de funciones y sin tiempo para ejecutar estas y otras actividades que van en pro de su bienestar personal (lectura, deporte, formación, entre otras). De esta manera, asoma en esta categoría una recurrencia observable en la relación tiempo-volumen de actividades asignadas al directivo docente, aspecto que va en detrimento de la realización de las actividades de un manera sosegada y que en últimas le propician condiciones laborales adecuadas para dar cumplimiento a las tareas asignadas; “los tiempos institucionales son los que no permiten en un momento dado por la premura de las cosas dar cuenta de otras actividades que deberían garantizar una calidad de vida” (E5: DD/J).

Asimismo, agregan otros entrevistados ya no desde la posición de directivo sino desde la perspectiva de afuera, la de los docentes que nunca han sido directivo docentes

Han hecho expresiones como: ¡uy! esto es de mucho estrés, ¡uy! esto demanda mucho tiempo, a veces yo quisiera pero no me da, me canso, que pena y los siento como si se sintieran que nos quedaran debiendo y tú los ves desgastados, fundidos, y escriben y mandan y hacen y llaman y dicen: “no alcancé”. Leo un estrés y los he oído como con cargos diciendo: “no alcancé y te quedé debiendo, te tengo tal cosa y no he podido” hay una necesidad de tiempo (E 15: D/D); yo a ellos nos los veo descansar, uno se pregunta para qué un jefe ¿ellos qué hacen? Pero en realidad si hacen mucho (E12: D/L). Y agregan, se sentían atareados, con la necesidad de que alguien les ayude

a tomar ciertas decisiones, algunos momentos, preocupados por la carga del día a día (E14: D/P).

Como se ha dicho, las funciones asignadas parecen sobrepasar la posibilidad de ejecución en relación con el tiempo que los directivos docentes tienen para ejecutarlas, más evidente aun, y lo tácito del asunto de la dificultad, es que no se expresa de forma directa, sino a través de la lectura hecha por los docentes pues los sienten cansados hasta verlos fundidos y como si fuera poco, sin tiempo para descansar, sin poder reportar alcances y de alguna manera con un sentimiento de “quedar debiendo” a sus dirigidos. Es de anotar que el docente reconoce en el directivo docente sus cargas diarias, no obstante, se evidencia preocupación, compromiso e interés por el cumplimiento de sus funciones.

En este punto, se propone por los sujetos directivo docente y docente que hizo tránsito a las funciones administrativas y regresó al aula desde el componente procedimental, la solución a la dificultad desde dos posibilidades. Por un lado, se propone la implementación y buen manejo de la agenda como herramienta que permite contender el tema de cantidad de funciones asignadas que superan la disponibilidad de tiempo para ejecutarlas. Una de las docentes entrevistadas reporta al respecto: “otra dificultad es el manejo del tiempo. Es una dificultad que uno la va solucionando, pero no deja de ser dificultad que hay que solucionar, uno sabe que tiene que organizar la agenda del día siguiente o de ese mismo día, para solucionar lo que es prioritario. Esa es una estrategia, que uno siempre está cogiendo lo prioritario y va organizando la agenda” (E1: DD/L). En este sentido, la agenda más que solucionar la falta de tiempo del directivo docente, lo que brinda es la posibilidad de organizar estratégicamente las actividades dentro de un marco temporal disponible.

Paralelamente, se reporta la opinión de la siguiente entrevistada quien valora el aprendizaje de implementar la agenda como herramienta de trabajo, que a su vez orienta el desarrollo de sus funciones: “para mí en éste ejercicio administrativo de las riquezas grandes es que uno debe aprender a agendarse, no todo el mundo es capaz de hacer un manejo del tiempo, pero si hay algo que yo valoro de este ejercicio es que sí tú no te agendas, te pierdes” (E2: DD/Y). Aparece la agenda como una herramienta aprendida en el quehacer de las

funciones del directivo docente que a su vez, orienta el camino del directivo y ordena cada una de las actividades a realizar.

Al mismo tiempo, se evidencia en las respuestas de algunos entrevistados que el uso de la agenda, además de servir de solución a la dificultad del manejo del tiempo por alto volumen de actividades, cobra relevancia y se torna, al parecer, como una herramienta más de trabajo en la labor del directivo docente, a este respecto uno de los interpelados reporta: “yo personalmente manejo mi agenda, no delego esa función. A veces las familias me dicen que agotaron el debido proceso, el conducto regular, o un profesor, entonces cuando yo miro mi agenda yo sé que priorizar; el hábito de manejar mi agenda ha sido fundamental” (E4: DD/R).

Y otro docente agrega, “el hábito que aún tengo es siempre tener muy presente lo que debo hacer y para eso soy mucho de llevar agenda como lo que se tiene que hacer en el día, siempre, antes de ir al aula tenía un programador, en la comisión siempre tenía la agenda en mi escritorio” (E10: DDD/C). Desde esta perspectiva se puede anotar que además de los formatos institucionales que aprende a diligenciar el directivo docente se agrega el aprender a estructurar y priorizar las actividades en función de la practicidad, que en últimas repercute favorablemente en su ser (bienestar laboral) en el desarrollo de sus funciones.

Al hablar del segundo asunto que se propone para la solución de la dificultad es, en palabras de una directiva docente entrevistada, ser un directivo docente reflexivo práctico en el hacer de sus funciones: “yo creo que me he vuelto más práctica. Porque primero me imagino que por mi condición de filosofa me detenía mucho a darle vueltas a un asunto, pero las lógicas de esta escuela son muy rápidas. Entonces hay que ser reflexivo, pero reflexivo práctico, eso lo he adquirido mucho en la función administrativa” (E3: DD/N). En este sentido, se puede apuntar que el nuevo cargo asumido genera transformaciones en el hacer pero también en el ser del docente ahora directivo docente. En este caso, alguien que antes era muy reflexivo, a razón de su formación académica, se torna más práctico en su ser para poder cumplir con su quehaceres de directivo docente.

Asimismo, la siguiente cita valida el asunto de la practicidad como posibilidad para dar solución a la dificultad: “... pero si saco tiempo en las mañanas para priorizar, responder

correos y así me rinde mucho, me rinde el doble. Como hábito dentro de la tarea administrativa, lo que trato es de ser muy esencialista en mis tareas, saco el máximo provecho de todo, ... trato en las reuniones a ser ejecutivo, a ser puntual, a tener metas específicas y a terminar las reuniones una hora fija de culminación, trato de que en las reuniones tengan un producto claro” (E4: DD/R). Desde esta mirada el “ser muy esencialista” equivale a ser práctico, que en otras palabras es, de todo el cumulo de actividades y funciones que debe cumplir el directivo se vuelve hábil para ejecutar lo básico, lo esencial y de esta manera dar cumplimiento a todos los requerimientos que garantizan que logros y metas institucionales se cumplan.

En síntesis, puede anotarse que el directivo docente en relación consigo mismo, experimenta cambios de su ser mientras hace tránsito del aula a la función administrativa y en el posterior regreso a la práctica pedagógica en el escenario de clase. En su mayoría se tornan discretos, manejan las emociones y se observan más capaces y maduros cuando regresan al aula. También, en el quehacer del día a día, el manejo del tiempo representa una de las varias dificultades con las que debe lidiar, pero aparece la agenda como herramienta , acompañada del asunto de la practicidad en la ejecución de las tareas, para darle la clave que resuelve el acertijo de poco tiempo para ejecutar el alto volumen de actividades.

Representación del Directivo docente en comisión administrativa

En el proceso de recolección de la información, se le solicita a los entrevistados nombrar con sus propias palabras, qué es directivo docente. Esto, en términos de lo planteado por Moscovici (1979) se pueden emplear las representaciones sociales como un fenómeno que permite redefinir un concepto que hace uso de su poder para construir lo real. Por consiguiente, la información recolectada y a continuación expuesta, muestra la elaboración de realidad hecha por un grupo de docentes y directivos docentes en torno a un sujeto que labora en la escuela; para este caso en particular, no se reporta ni dificultad ni potencia. Se resalta que la información fue recopilada en el componente procedimental y actitudinal con el aporte de los tres sujetos entrevistados.

Para comenzar con el reporte de esta pregunta, es necesario señalar que la recopilación de la información, deja ver que los docentes configuran (coinciden) una representación de directivo docente compuesta por tres elementos. En primer lugar, definen que directivo docente es un líder que acompaña, en segundo lugar, se refieren al saber y a las relaciones humanas, por último, se precisan que el directivo docente es un docente llamado a cumplir un encargo con funciones específicas.

Con respecto al elemento de la representación que se refiere al directivo docente como líder que acompaña, una docente plantea: “para mí un administrativo es un líder que acompaña al docente hacía donde esperamos que vaya el Colegio” (E6: DDD/G). Y otra, en este mismo sentido refuerza: “ser realmente un líder que debe tener el liderazgo de guiarlos de acuerdo con las pretensiones de la institución” (E12: D/L). Es claro que el factor común de estas representaciones concibe al directivo docente como un líder, y tal vez, por la condición de administrador, se le agregan las funciones de acompañamiento y de guía, que para este caso en particular se desarrollan en el marco de la escuela.

De igual manera, los directivos docentes en la construcción de definición, no olvidan o dejan por fuera el componente actitudinal que atraviesa el concepto que los nombra, esto es observable en las respuesta de dos directivos docentes que expresan que este sujeto “es

una persona que acompaña procesos administrativos y académicos de una comunidad educativa, para orientar, coordinar y resolver asuntos de la escuela, en ningún momento mandar” (E3: DD/N), “(...) ser líder, implica no gerencialmente ser un jefe, pero si hacer que el equipo lo siga” (E2: DDY). Con estos discursos, por un lado, se refuerza el carácter de líder que acompaña y por otro, se lee entre líneas la concepción de un directivo docente que en lugar de asumir una postura de jefe, tal vez, se apela a la idea de no mando, mejor, debe movilizar a su equipo de trabajo.

Por lo anterior, es pertinente mencionar que al respecto González (1997), citado en Estebaranz (1999), sugiere que el líder se mueve en un marco de valores, propósitos y creencias que representan la cultura de la organización y desde la cual, puede ir impulsar, cultivar y sostener los proyectos y esfuerzos de la organización. Así pues, el directivo docente, representado como líder, encuentra en su campo de acción físico que es la escuela, la posibilidad de movilizar el equipo de trabajo a la consecución de los objetivos a través de las posturas, actitudes y valores que demuestran que es uno más del equipo y no es solo el que administra.

Por otra parte, respecto al segundo elemento, que se refiere al saber y el manejo de las relaciones humanas que se le demanda al directivo docente, uno de los entrevistados plantea: “un directivo docente para mí es un líder que debe estar a la vanguardia de las teorías y los saberes que empapan su área” (E2: DD/Y). Otro agrega: “es una persona con liderazgo, pero que además, tiene buena apertura con los otros” (E7: DDD/A). Se ve como los entrevistados reiteran la condición de líder del directivo docente, pero además plantean, la condición de sujeto estudioso que representa a quien tiene el conocimiento actualizado. Desde otra perspectiva, un sujeto con la capacidad de establecer, desde lo humano, relaciones de confianza que permitan desarrollar las funciones en medio de un apropiado ambiente laboral.

A continuación, se refiere el tercer y último elemento constitutivo de la representación del directivo docente por parte de los tres sujetos, el que concreta que el directivo docente “es un docente que va a un encargo llamado comisión administrativa para dar a conocer su

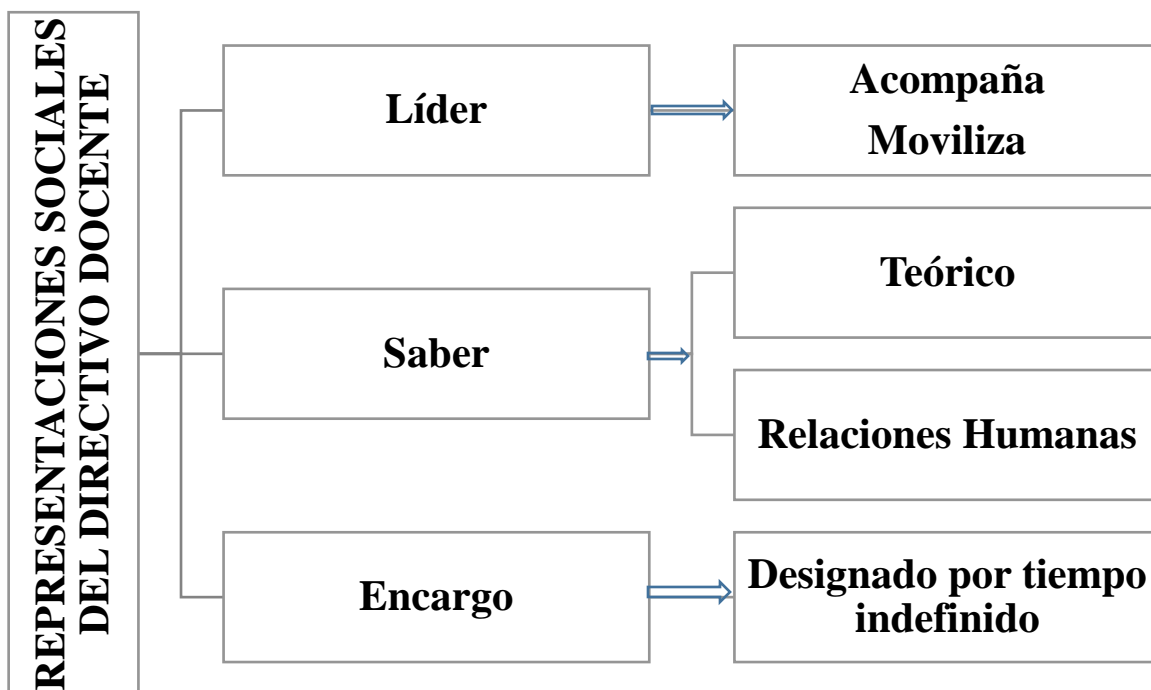
saber y para conocer lo que aun él no sabe que puede hacer” (E10: DDD/C). Se refuerza con la idea de otro entrevistado que sostiene: “es una persona designada por el rector o por las directivas del Colegio o de la universidad para desempeñar un cargo” (E1: DD/L). Según lo anterior, y habrá que aclarar que sucede con recurrencia en la escuela de carácter privado, que el directivo docente es un comisionado que aprende y enseña dado su naturaleza de docente:

Es alguien que está comisionado, ósea, que no deja de ser un docente que es extraído del aula para atender unas necesidades administrativas, no tiene periodicidad de tiempo, no tiene certeza de cuánto tiempo va a ejercer o si va a volver al aula (E11: D/H).

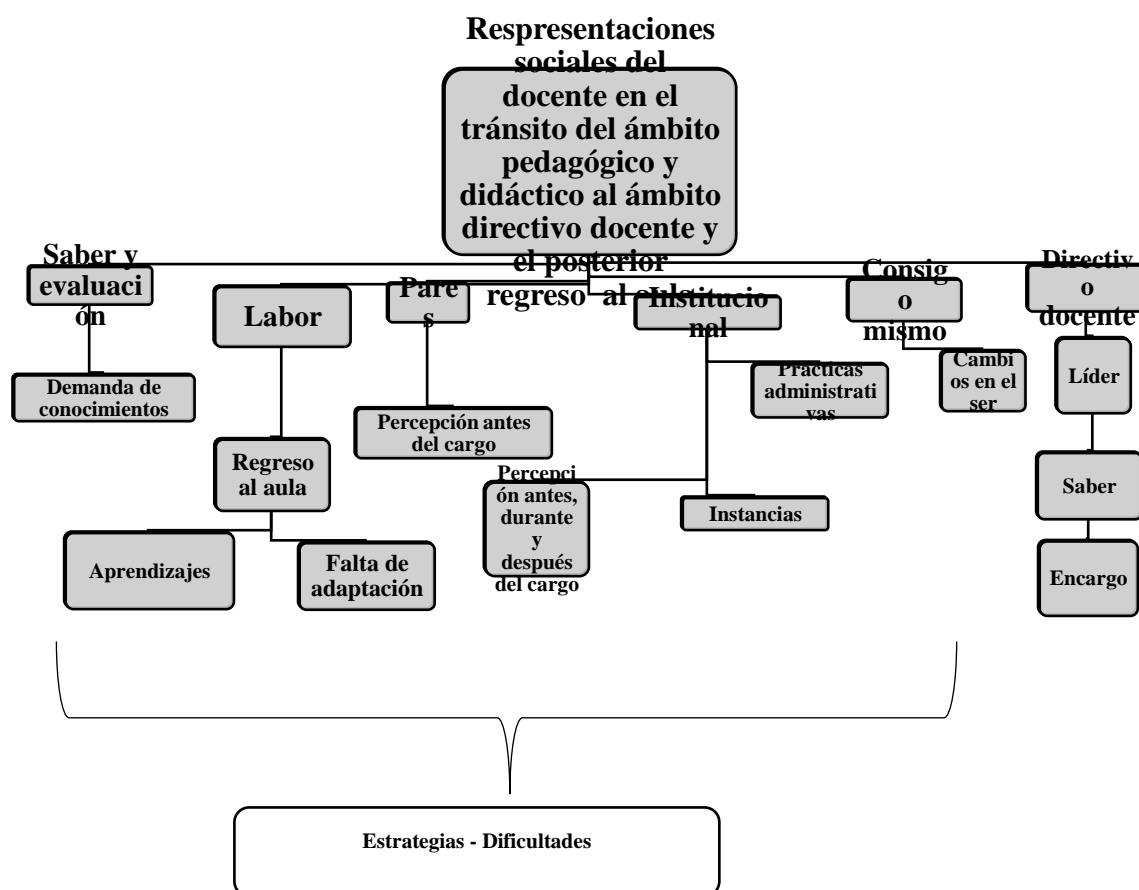
En esta perspectiva, ser directivo docente es conservar la naturaleza docente y en algún momento, acudir al llamado que hace una instancia administrativa superior para que vía aceptación de un cargo se desarrollen funciones de carácter administrativo por un periodo de tiempo que en muchos casos es indefinido.

Para resumir, el fenómeno de representación social de directivo docente que se configura es que éste es un líder que acompaña, poseedor de un saber que debe mantener actualizado, con capacidad de establecer relaciones humanas con los demás sujetos que le permiten alcanzar los logros propuestos, quien en algún momento atiende el llamado de una instancia superior y deja el aula para pasar a la comisión por un periodo de tiempo indeterminado y deja el interrogante si regresa o no a su función preliminar.

En el presente mapa conceptual se encuentra la síntesis de la representación social que tienen los docentes acerca del directivo docente. Se presentan los elementos y sus componentes que configuran lo que debe ser, hacer y saber éste en la escuela de hoy.



Finalmente se presenta el mapa conceptual que recoge todos los tópicos que establecen para identificar las representaciones sociales del directivo docente, además de las percepciones antes, durante y después del cargo; instancias, prácticas administrativas, estrategias y dificultades encontradas en el ejercicio de investigación



CONCLUSIONES

A continuación, se recogen elementos expuestos en el análisis de la información que permiten establecer ciertas conclusiones. Estos elementos están directamente relacionados con la configuración de las representaciones sociales de los docentes entrevistados y responden al objetivo principal de la investigación: comprender las representaciones sociales del docente en el tránsito del ámbito didáctico pedagógico al ámbito administrativo y el posterior regreso al aula. Así mismo, se anota que la recopilación de asuntos se refiere a los puntos coincidentes de los docentes entrevistados en relación con el ser, el saber, la evaluación, lo institucional, los docentes, consigo mismo y la misma representación del significado de lo que se construye acerca de ser directivo docente en la institución educativa.

Hablar de saber y de evaluación de saber administrativo y directivo docente es un asunto que remite a plantear el análisis en dos líneas. La primera tiene que ver con la demanda que se le hace al directivo docente, tanto por parte del Ministerio de Educación Nacional, como por otros colegas docentes, de llegar a ejercer la tarea de directivo con conocimientos en ese campo específico que le permitan desempeñar de forma correcta el rol de administrador educativo; y la segunda está relacionada con la idea que se ha instaurado en la escuela colombiana y sus agentes de evaluar para asegurar la calidad en la educación y el buen funcionamiento de la escuela. Ahora bien, se precisa anotar que estas dos líneas en algún punto de la conversación se encuentran en el tema del hacer del directivo docente.

A la luz de las conclusiones de esta investigación, es menester declarar que en relación con el saber en administración educativa y la evaluación del mismo, se han configurado ideas como: el saber administrativo, aunque requerido y necesario, encarna una falencia observada entre algunos de los administradores que han asumido cargos directivos docentes, y, por otro lado, la evaluación del saber administrativo, aunque indispensable para asegurar procesos en la escuela, dada la tendencia de verificar cumplimiento a la ejecución de planes de acción y funciones vía procesos de evaluación, es escasa y carente de estructura.

En este sentido, el docente que llega a la escuela de carácter privado, muchas veces llega sin imaginar que en algún momento será llamado a asumir la función de directivo

docente. Hay que tener en la cuenta que, cuando el llamado sucede, el saber en administración educativa que lleva el recién nombrado a la comisión no es otro que el que pudo haber adquirido en lo poco o mucho que le ofreció el currículo cuando realizó estudios de pregrado o el ejercicio de autoformación que pudo haber emprendido dado un interés particular en el tema de la administración educativa. Una y otra forma no son, precisamente, las que puedan garantizar la mayor experticia en el tema, dado que por un lado, las facultades de educación están lógicamente comprometidas en formar docentes y no concretamente directivos docentes, y, por otro lado, el egresado docente que cumple su función en el aula se interesa, generalmente, por saber lo que está directamente relacionado con las funciones del aula.

Así, pues, existe la posibilidad de que esta situación sea la razón por la cual los docentes en la escuela privada que pasan a ser directivos docentes no se perciban con conocimientos previos en administración educativa y sus colegas concuerden en demandar que quien acceda al cargo directivo docente sea un sujeto que, además de exponer capacidades y cualidades para el cargo, también esté en capacidad de manifestar conocimientos o saberes previos, concretamente en gestión administrativa y relaciones humanas. De esta manera, el saber en la administración educativa en la escuela privada se convierte en un prerequisite que, solicitado por los propios docentes, directivos docentes y docentes que en algún momento hicieron tránsito por la labor administrativa y posteriormente regresaron al aula, complementa el perfil deseado del directivo docente al momento de asumir funciones directivas con la escuela y el personal que allí labora.

De igual manera, el poner en evidencia una falencia de saber en el directivo que llega a la función administrativa no implica un camino sin salida o inminente fracaso para quien asume el cargo bajo esta condición. Se puede decir que la misma naturaleza del cargo le da la posibilidad al directivo docente de suplir este vacío; y es que el directivo en el amplio universo de situaciones y posibilidades de la escuela se mueve entre los documentos, las leyes, las reuniones, las consultas, los procesos, los requerimientos y otra cantidad de situaciones que le permiten, a medida que desempeña las funciones propias de su labor, incorporar un saber, en este caso, no adquirido netamente del estudio concienzudo en un aula sino a través de la praxis, del aprender de los quehaceres en el día a día.

De lo anterior se infiere que la labor del directivo docente encarna una función con cierto peso o carga para unos, y para otros, con una riqueza instaurada en lo procedimental, dado que es en esas rutinas que el sujeto directivo se mueve. No en vano, en la consulta por la categoría directivo docente tanto en documentos legales, ministeriales y científicos en la actualidad, inicialmente, se encuentra a éste como el sujeto que desempeña actividades, que dirige, que administra, que coordina, entre otras; dicha consulta insta la idea de que se es directivo docente en el hacer de unas funciones cotidianas.

Por otro lado, la evaluación del saber administrativo es un asunto que si se nombra, particularmente en los docentes que laboran en instituciones privadas, genera extrañeza, o poca recordación; no sucede lo mismo cuando se trata el asunto de la evaluación pero en relación con el desempeño, o con las funciones que realiza el directivo docente. De esta evaluación, aunque no en gran medida, sí se tiene más conocimiento por parte de los docentes. Esto se debe a que la evaluación del hacer desplaza a la evaluación del saber, básicamente porque la herramienta de trabajo, al menos visible, del directivo docente es el hacer. El directivo docente que antes entraba en escena en la escuela vía saberes, cuando pasa al cargo administrativo, actúa desde el hacer, orienta, coordina y lidera.

Ahora, debe ponerse en consideración y no olvidar que todo el hacer del directivo docente está sustentado en una serie de documentos legales o institucionales que demandan estudio o saber para su efectiva interpretación y aplicación.

Por consiguiente, plantear la condición predominante del hacer en la labor del directivo docente no minimiza la importancia de llegar a asumir un cargo directivo con un saber previo en administración educativa, ni la pertinencia de la evaluación del mismo. Esta condición en el campo de la escuela no es una relación de poder o una tensión entre dos fuerzas, por el contrario, lo que esboza esta condición es la misma necesidad de poner en diálogo el saber con el hacer en situación de complementariedad para llevar a cabo procesos ejecutados con conocimiento de causa y procedimientos ajustados a los parámetros y normas establecidos por la ley.

En el contexto educativo, el directivo docente se ve enfrentado en su labor a dar cumplimiento con las demandas que ésta le exige; atiende a una jornada laboral que se establece por ley para atender un mínimo de ocho horas, tiempo en el cual debe desempeñar las tareas que se le asignan desde su administración. En razón de ello, los administrativos se ven con una aglomeración de actividades que requieren preparación, atención a diversos sujetos (familias, estudiantes, profesores y otros), participación en reuniones y dar respuesta a solicitudes de sus superiores, entre otras asignaciones.

Esto supone que son muchas las actividades por las cuales debe responder el administrativo; para ellas, el tiempo no es un aliado dado que es insuficiente. Se precisa de una jornada de ocho horas, que en muchos casos implica que deba dedicar más del tiempo asignado, lo que se convierte en una complicación, además, se dejan de atender otros asuntos importantes, en especial aquellos que son solicitados por los docentes, quienes requieren de su orientación inmediata ante dificultades que se presentan.

A propósito de la no atención oportuna a quien demande de su presencia, el directivo docente corre el riesgo de ser catalogado como una persona que, si bien cumple con un horario establecido por la institución para el desempeño de sus funciones, se ausenta frecuentemente, en tanto no se encuentra en momentos en los que urge que resuelva u oriente lineamientos ante necesidades que ameritan atención inmediata por parte de estudiantes, docentes, administrativos, familias, o incluso externos; dicha ausencia es producto de las múltiples ocupaciones y procedimientos que debe ejecutar.

Como se advierte en la Institución, el directivo docente asume la tarea de acompañar y orientar varios procesos que atañen a las necesidades de quienes habitan en ella, además responde por un sinnúmero de actividades, en muchos casos, con el aporte y compromiso de quienes tiene a su cargo. El directivo se manifiesta en la labor del servicio que propicia a la comunidad. No obstante, se adolece de acompañamiento por parte de la administración para quien asume dicho cargo, esto es, que si bien los docentes cuentan con orientación de parte de los directivos para realizar su proceso, quienes administran carecen de un respaldo proveniente de una instancia superior en sus acciones cotidianas.

Los periodos de asunción de las funciones directivas para cada cargo en la institución educativa privada son diferentes para cada uno; dicha función termina generada por una solicitud de quien representa la máxima autoridad; en otros casos es la persona quien solicita la no continuidad del cargo al año siguiente; en su defecto, estas decisiones pueden estar atravesadas por la evaluación del desempeño o porque quien está en el cargo considera que el tiempo que estuvo, corto o extenso, es suficiente para tomar la decisión del regreso al aula.

Por consiguiente, quien llega al aula después de haber cumplido las funciones administrativas regresa a ésta con nuevos aprendizajes que le permiten resolver de manera más fluida y asertiva cada situación que se le presenta, producto de la experiencia que se adquirió en el cargo. Se puede expresar que hace uso de un razonamiento más elaborado para poder remediar lo que se le presente, pues en su actuar debe estar atento a los sucesos que surgen en primera instancia con los estudiantes, con las familias y finalmente con la institución, tres instancias (frentes) que se consideran de gran responsabilidad en sus labores.

En contraste, aquellos que llegan después de un periodo extenso, vuelven con cierta carencia en la orientación dados los cambios vertiginosos a los que se ve abocada la escuela; claro está, depende del cargo administrativo en el que se participe. Este docente se ve enfrentado a la reconstrucción de lo que en otro tiempo tenía consolidado debido a que en la escuela las vivencias y prácticas no son estáticas; lo anterior implica acceder a la actualización del currículo, requiere una renovación a la luz del conocimiento y las actuaciones, en cuanto se enfrenta de nuevo a variadas situaciones escolares.

A propósito de la labor del docente en el campo administrativo, se evidencia que se desempeña en variadas actividades de manera individual o colectiva; en éstas se propician experiencias que se valoran como positivas, otras que generan cambios en lo personal, y algunas que implican retos por el desgaste administrativo. Debe volver sobre un proceso cierta cantidad de veces antes de que quede resuelto y se determina, por lo anterior, que es en el hacer (componente procedimental) donde se identifican tanto las dificultades como las grandes posibilidades para resolver las circunstancias que se deben atender cotidianamente.

Ahora bien, es preciso resaltar que las instituciones educativas cumplen la función de la socialización, por ende, en ella se dan encuentros y desencuentros que exhortan a todos los integrantes a estar en permanente contacto con el otro. En este sentido, la relación del docente y directivo docente se configura en la mirada que se tiene de él antes de asumir las labores administrativas, en tanto que son relaciones de paridad, donde las distancias se consideran lejanas, se advierten cercanías desde la comunicación y se generan encuentros descomplicados, donde no existe la prevención ante la mirada que se derive del otro en la tarea y el rol que se cumple.

En ese docente que no había transitado por el campo administrativo se perfila una persona que en el cumplimiento de su rol asume la responsabilidad sin que se sientan presiones; este ejercicio que se asume tiene presentes las dinámicas que le demandan la escuela, las cuales atiende de manera sosegada; dicho de otro modo, trabaja para atender las tareas cotidianas sin que éstas le generen una disposición de tensión.

Las relaciones entre directivos docentes y docentes, han de estar enmarcadas por la comunicación asertiva, no obstante, en algunas situaciones comunicativas, se manifiesta que el tono es un elemento que puede afectar la interpretación del mensaje que se quiere emitir. Se verifica esto como una dificultad de tipo comunicativa, dado que el docente centra parte de su atención en el qué del mensaje, pero además en el cómo se transmite éste. En este caso se genera una afectación al clima laboral.

En otro orden de ideas, quien expresa sus aportes debe pasar la información por un proceso de depuración, que garantice no expresar de manera ligera lo que se determina como oportuno. Dicho de otra manera, el acto comunicativo entre docente y directivo docente, es un evento dentro de la escuela en el cual se debe considerar la pertinencia del mensaje y otros elementos del cómo, el cuándo y dónde se expresan éstos.

En relación con la mirada que se tiene de la institución antes de pasar al campo administrativo, refiere del establecimiento que la percepción que se tiene de ella, antes del cargo, da cuenta y con vehemencia de la valoración que le otorga por el nivel de organización, ésta referenciada en términos de su hacer y proyección. Lo anterior le concede un carácter de

solidez soportado en lo académico, lo administrativo y lo legal como una triada que se convierten en puntos clave de esta alienación y que le imprime, además, el sello de confiabilidad.

No es por demás resaltar que el docente una vez se instala en un nuevo mundo, el de las labores administrativas, dicho paso le propicia reconocer la percepción que se tenía: ésta se torna con un tinte diferente que en primera instancia ratifica el reconocimiento de lo que había construido antes de esta participación; posterior a ella, le añade que lo establecido es producto de un trabajo mancomunado que le permite estar a la vanguardia.

Por otro lado, se configura la mirada del docente que estuvo en las funciones administrativas y regresó al aula; éste arriba con un nuevo horizonte en el que resalta los procesos meticulosos que advierte en lo habitual y los que reporta la seriedad de la institución, la cual no deja leer cuestiones de improvisación: por el contrario, ratifican una programación. Se refuerza con este postulado que el regreso lleva implícito el sello de nuevos aprendizajes que le servirán de insumo para encuadrarse en la nueva tarea de la cual en otro momento partió.

De los directivos docentes que regresan al aula después de haber cumplido una misión se obtiene que algunos llegan con impresiones de agradecimiento, con una experiencia en la que apuntala evoluciones del ser y del hacer, éstas para trasladar y dinamizar en su nuevo rol, rol del cual partió por un determinado tiempo. Inversamente, otros retornan con sentimientos de animadversión o incluso con la pretensión de haber continuado en esta comisión. En este sentido, el docente no trae a colación que la asignación es por un tiempo concluyente y que no lleva la fijación de un cargo perpetuo.

Ahora bien, los tres sujetos que narran sus apreciaciones en este ejercicio de investigación consideran que el directivo docente en sus prácticas acostumbradas y para enaltecer las mismas, se relaciona con variadas entidades, las cuales cataloga en dos: en primer lugar, las internas, que de acuerdo con el espacio en el que habita le propician fortalecer sus procesos y da cuenta de aquellas ubicadas en el marco de la Universidad

Pontificia Bolivariana, como Dirección de Docencia, comunicaciones y relaciones públicas, decanos y Facultad de Educación.

En segunda instancia, reconocen otras entidades que le permiten ampliar el panorama en el que se encuentra, a saber: editoriales, instituciones privadas, públicas, empresas, otras universidades departamentales y nacionales; además de considerar otras como entes que, por aspectos de ley o cercanía desde una misión y visión católica, le imprimen una marca de exigencia en este contacto, pero que a su vez enriquece y favorece la dirección de la institución. Estas instancias son la Arquidiócesis, Secretaría de Educación y Conaced.

Por añadidura, la pertinencia de las instancias durante el ejercicio administrativo y el aporte a la dinámica permanente se expresa por los docentes que estuvieron en el cargo administrativo y que regresaron al aula, el contacto que se tiene con éstas una vez se participa de nuevo en las faenas del aula, este acercamiento de nuevo a ellas, se forja de manera fortuita, algunas facilitan las orientaciones dentro del aula. Estas instancias se consideran una opción para ser tenidas en la cuenta en los procesos de formación de los estudiantes.

Al considerar las prácticas administrativas, las cuales tienen que ver con todo aquello que se realiza en la institución para garantizar nuevas vivencias, diferentes a las que se trabajan dentro del aula, se considera por parte de los tres sujetos que estas aportan a la dinámica escolar, son de las que la escuela no puede escapar. En ellas se reconoce el esfuerzo para la organización y programación de las mismas. Éstas son valoradas como necesidades institucionales y están de acuerdo con la mayoría de actividades planeadas, dado que cuentan con una intencionalidad.

De esta manera, se discurre que en la práctica la variedad de actividades que se programan se convierten en un obstáculo, pues se obliga a responder por una cantidad considerable de proyectos que fija la ley para el acatamiento de las instituciones educativas, lo que hace que se sienta sobrecarga al momento de cumplir con los objetivos que se programan para el trabajo dentro del aula. Se denota que estos son muy importantes; no obstante, en momentos se rebosan por la gran variedad en una misma semana; en este sentido se lee un aprieto en la organización.

En otro sentido, el cuerpo directivo y todos los que participan en la construcción de cada suceso deben utilizar en la ejecución de las actividades institucionales un lenguaje y unas temáticas acordes con el nivel de la edad de los estudiantes, dado que algunos escapan a la comprensión, además se suman los tiempos extensos en los que se desarrollan las actividades, lo cual afecta directamente la disposición de los estudiantes para atender.

Como ya se ha mencionado, cuando el docente pasa a asumir funciones de administrador, el factor tiempo en relación con el alto volumen de funciones asignadas se convierte en una dificultad; este mismo factor no solo interfiere en el campo laboral, sino que también representa dificultad de carácter personal (el ser) para el directivo. Esto es, el alto volumen de actividades reportado por los directivos docentes que deben realizar en una jornada laboral de ocho horas, y si en algunos eventos alcanza para cumplir con la función administrativa, en otros casos no. Cuando no alcanza el tiempo para cumplir con las tareas propias de la administración el tiempo del directivo, el que está fuera de las ocho horas estipuladas, pasa a ser parte de la jornada laboral ampliada de éste.

De este modo, comienza a verse afectación en el ser o la persona del directivo; la jornada ampliada reduce a la mínima expresión tiempos que de alguna manera son reconocidos como vitales, como la alimentación y el compartir con la familia, y otros como la pérdida de espacios para la lectura, el deporte e incluso un asunto que se encuentra en el marco de los requerimientos de ley que se hace a los docentes, la formación continua. De esto se lee que la carga de funciones en relación con el tiempo disponible que asigna la escuela para ejecutarla, inicialmente, sin plantear ninguna solución, va en detrimento de la calidad de vida del directivo docente cuando se presentan episodios de estrés o desgaste físico por causa de la carga laboral (*burnout*).

A la par, en el marco de la potencia para evitar estados que vayan en detrimento de la calidad de vida o el bienestar del ser de directivo docente, aparece, por un lado, la agenda como herramienta indispensable en el hacer, y, por otro lado, la practicidad y el ser esencial en las funciones como estrategia, que si bien no agrega horas a la jornada laboral, permite optimizar los recursos, en este caso el tiempo, y finalmente ayuda al directivo docente a encontrar un espacio para ocuparse de sí mismo.

Por otra parte, el evento de hacer tránsito del aula a la comisión administrativa y posteriormente retornar al aula representa para el sujeto que se embarca en esta empresa la posibilidad, en muchos casos, de experimentar transformaciones en su ser, tanto en el trayecto de ida como el regreso; esto tiene que ver con la posibilidad de habitar otros espacios y afrontar otras situaciones dentro de la escuela; por ejemplo, quien pasa del aula a la función administrativa (el trayecto de ida) su nuevo hacer lo pone a resolver y, en general, a liderar situaciones en las cuales el control de las emociones y el manejo apropiado de la comunicación se vuelven parte esencial de su dinámica de trabajo.

En este sentido, saber cómo, cuándo y dónde dirigirse a los miembros de la comunidad (algunas veces bajo situaciones de presión, temor, prevención, estrés, entre otras) de la forma más asertiva y en procura del respeto por los protocolos de comunicación y relaciones, sin perder de vista la misión de asegurar la consecución de los objetivos, es la situación que lleva al directivo docente al ejercicio de disponer su ser a una transformación de sí mismo. En otras palabras, saber qué decir y hacer, dónde decir y hacerlo y hasta cómo decir y hacer las cosas, surte un resultado de transformación en razón a que el sujeto encuentra en el buen uso de la comunicación la posibilidad de actuar, lo que genera transformación de su ser, incluso se observan más discretos y con un apropiado manejo de las emociones.

Igualmente, el regreso al aula (el trayecto de vuelta) aporta, en este caso, ya no transformaciones en el ser de quien fuera directivo, sino una especie de reacomodación a un espacio que fue habitado (laboralmente) en el que se da una especie de bagaje y de conocimientos. Todo lo que se aprende en el campo administrativo, las funciones, el hacer, la comunicación asertiva y manejo de las emociones, es llevado al aula y representado por los demás docentes como un sujeto más maduro, tranquilo y capaz de hacer y pensar distinto. Así, en el paso que se da entre en el aula y la comisión administrativa en idas y vueltas también se aprende a ser desde el hacer.

En el plano de las representaciones sociales se concluye que el directivo docente en la escuela de carácter privado es un docente que en algún momento atiende el llamado de una instancia superior y asume funciones de dirección, en las cuales acompaña y dirige a una

comunidad, que a su vez le demanda tener conocimientos y mantenerlos actualizados; dado el carácter del trabajo y el espacio donde se realiza, debe procurar adecuadas relaciones humanas.

Paralelamente, el funcionamiento de la escuela, en las últimas décadas, ha ido acercándose a la forma de funcionamiento de las organizaciones o empresas. Se evidencia una estructura organizativa por departamentos, con unos niveles jerárquicos que ejercen un control y acompañamiento a unos procesos que en últimas buscan asegurar la prestación de un servicio, en este caso educativo, óptimo o de calidad. Es por eso es que dentro de la organización escuela quien asume la dirección es el mismo sujeto docente, y en este encargo entra en una dinámica de dirigir, aprender y relacionarse con el otro y lo otro, todo al mismo tiempo, o sea, pasa a una labor multitarea.

Con respecto al liderazgo, se resalta que este toca al directivo docente por la función directiva que asume; en esta materia, el hacer que se le asigna lo posiciona como el que sirve de guía o referente, en este caso ya no va al frente como jefe, sino que va al lado de su equipo para acompañar desde el saber y el hacer a través de las relaciones humanas con acciones que se desarrollan para asegurar el funcionamiento de la escuela, la consecución de los objetivos y el buen clima escolar.

Por otro lado, ser directivo docente también se configura desde la acción, esto es, atender el llamado de una instancia superior. Es pertinente reiterar que esto sucede de forma particular en la escuela privada. Los candidatos son llamados a asumir el cargo por unas condiciones que son observables en ellos y en algún momento una instancia administrativa superior les reconoce y los comisionan; la característica de este llamado es que no siempre que se transita del aula a la comisión administrativa se tiene claro que en algún momento se va a dar el regreso al aula; el docente va y viene, y en ese trasegar adquiere la figura de ser poli funcional, es decir, le es útil a la organización escuela en los espacios que esta lo ubique y, por supuesto, que lo requiera.

En conclusión, el directivo docente es persona, docente, al que se le atribuyen cualidades, liderazgo, actuaciones, acompañar y atender un llamado, a quien se le demanda

saber de administración y buenas relaciones humanas, y, finalmente, es un sujeto que por su naturaleza es docente que aprende y enseña desde el aula o desde la comisión administrativa.

Lineamientos: perspectiva para el paso de la transición del docente al ámbito directivo y su posterior retorno al aula

La labor del directivo docente está en proceso de transformación, puesto que el trabajo cotidiano le permite modificar todo aquello que se relaciona con el ser y el hacer; como consecuencia de la investigación, se plantean lineamientos que están en clave del objetivo número tres y que atañen al diseño de éstos para la formación de directivos docentes, a partir de la caracterización de las representaciones sociales de docentes y directivos que ejercieron función administrativa. Esto cobra pertinencia bajo los hallazgos encontrados desde el saber, la labor, las relaciones con los otros, con lo institucional, consigo mismo y con las representaciones que se determinan de dicho directivo. De esta manera, se precisa una renovación que implique que la institución educativa ponga en ejecución los planteamientos esbozados.

La capacitación, actualización y nueva formación en servicio de los directivos docentes adquiere en estas circunstancias un carácter prioritario, dado que obedece a las demandas encontradas y referidas por el docente, directivo docente y docente que estuvo en el cargo administrativo y posteriormente regresó al aula. Se pretende a partir de los lineamientos plantear una propuesta de formación para directivos docentes, los cuales tengan como base fundamental lo representado desde las dificultades y potencias por los sujetos entrevistados; esto permite garantizar una adecuada adaptación, apropiación y función en el ejercicio de sus tareas.

En primera instancia, se refieren a la pertinencia de la relación que se encuentra en el saber del Directivo docente, carente de elementos propios de su ejercicio, los cuales, si bien traen un aprendizaje propio del trabajo en el aula y que es aportante a los procesos a los cuales se enfrenta, también deben estar asociados al saber administrativo, legal, manejo de herramientas tecnológicas, orientación en aspectos que tienen que ver con lo humano para la acertada solución de situaciones cotidianas, entre otros propios de cada cargo. En razón de ello, se determina una formación que dé cuenta de un programa previo como oportunidad, no solo para el administrativo que es postulado por las directivas, sino para quien considere

la posibilidad de pertenecer a este campo. Para ello se proyecta un programa que contempla los siguientes aspectos:

Se estipula el diseño de módulos cuyo fin son plantear líneas de formación a través de temáticas que propicien el conocimiento en lo que compete a la gestión administrativa, el docente que gestiona el currículo, los procesos que conciernen con lo administrativo educativo; además, se da prioridad al conocimiento de las leyes propias de la educación, en tanto que deben contemplar la actualización en términos de decretos, resoluciones, guías, documentos del Ministerio de Educación Nacional y proyectarlas al directivo docente para que se asuma en investigaciones que incrementen el conocimiento en el campo administrativo de la escuela.

Otro aspecto que no debe quedar por fuera es la adquisición en el manejo de herramientas tecnológicas que le permitan al directivo la creación de sus propios contenidos en concordancia con los lineamientos de ley y de la institución; asimismo, organizar y sistematizar la información que sea propia de sus labores y que quedan posteriormente como soporte del repositorio institucional; de otro lado, debe acceder y apropiarse de los sistemas de información internos y otros que le permitan la creación de nuevas propuestas y orientaciones en relación con lo que se establece para la tarea diaria con la comunidad.

En la propuesta de formación se reconoce que en el campo administrativo la gestión del conocimiento es fundamental por parte del directivo; por esta razón se plantea que el sujeto se forme en conocimientos que respondan al manejo de los archivos de su labor, normas básicas de gestión de la documentación, la organización y conservación de éstos que faciliten la búsqueda en el tiempo y generen la posibilidad de depuración de los mismos.

Con respecto a la formación en las relaciones humanas, es pertinente considerar la oferta en elementos como la comunicación asertiva, gestión del talento humano, comunicación verbal y no verbal, relaciones interpersonales en el entorno escolar y comunitario, trabajo en equipo, liderazgo y motivación al logro y mediación escolar.

Finalmente, y en el mismo nivel de los anteriores, es necesario que en la medida en que se forma, participe en procesos de acompañamiento de directivos docentes que ya ejercen las funciones, esto con la intención de abordar el hacer. Por esta razón, como lineamiento, se plantea que la dinámica de trabajo se asigne un tiempo el cual el aprendiz tenga la posibilidad de participar en ejercicios prácticos para recoger datos y experiencia en campo.

Recomendaciones

En segunda instancia, y a partir de los resultados de esta investigación, se comparten para la institución aspectos referidos por los tres sujetos que participan en este ejercicio para que se consideren como soporte a los procesos, puedan evaluar las dinámicas que se viven y proyecten de manera diferente lo que compete al campo administrativo y a las funciones de los docentes de la institución.

Se considera pertinente comenzar a promover la participación de los docentes en el campo del ejercicio administrativo, lo cual implica capacitación y formación en elementos propios de la labor. Se recomienda llevar a cabo a través de convocatoria en la que se contemplen unos requisitos ajustados a la normatividad existente en el país y otras necesidades que se estipulen pertinentes por parte de la institución.

El Decreto 1075, en la adición realizada en el artículo 2.4.6.3.4 en el año 2016, hace referencia a la figura de líderes de apoyo, figura que garantiza un soporte al directivo docente en el cumplimiento de sus funciones. Así, es conveniente que la institución valore la asignación de un docente de apoyo para los directivos docentes a quienes se les haya asignado un alto volumen de funciones. Este docente debe tener funciones que impliquen atender compromisos concretos y no otras que se sumen al perfil del administrativo. Esto es, que le permitan al directivo docente atender otros compromisos que generen un grado de gestión diferente al de la persona que lo acompaña y que le permitan reivindicarse con lo humano, aspecto que se reclama en el encuentro con el otro.

Como se advierte en la ley, en el Decreto 1075, las responsabilidades que debe asumir el directivo docente superan las expectativas al momento de ser ejecutadas por ellos. Por tal motivo, y en concordancia con el párrafo anterior, conviene que la institución se comprometa con la revisión de las responsabilidades asignadas para cada cargo, las cuales cuentan con un perfil para cada uno, con el tiempo rebasan las expectativas de lo que se registra en él, es decir, y las demás que se le asignen. Éstas deberán ser apreciadas por un equipo que garantice el cumplimiento de ellas en la administración.

La evaluación de las responsabilidades debe estar avalada por las altas directivas de la institución y contemplar la participación de quienes asumen los cargos directivos con el fin de identificar en las tareas asignadas hasta dónde va cada uno y qué le corresponde netamente a cada cargo, y en caso de encontrarse que dos perfiles comparten un mismo compromiso, que sea éste asumido por el docente de apoyo, de manera que sirva de puente entre los dos y se comporte al mismo tiempo como soporte para los cargos que se evalúan.

La institución educativa privada en relación con el docente que regresa al aula después de haber cumplido con las labores administrativas debe asumir un reto que lo compromete con este regreso del docente, sobre todo en aspectos que tienen que ver con la formación académica o actualización pedagógica. Lo anterior para garantizar que el regreso no se torne traumático y redunde en el beneficio institucional, no solo para quienes dirigen sino para quienes son orientados por él; además, se puede contar con un docente seguro y con elementos que le propicien destrezas para su nuevo desempeño.

De otro lado, se considera por parte del docente y directivo docente que las actividades que se programan en la institución deben contemplarse con nuevos formatos, de esta manera se varían y no se cae en la repetición de acceder a estos de la misma manera. Es así como se puede generar mayor participación y hacer uso de la creatividad por quienes son los responsables de la programación de estos formatos. Asimismo, considerar la fusión de algunos eventos que apunten al logro de los objetivos y favorezcan la unión de esfuerzos.

Se considera establecer la evaluación como una práctica de verificación regular y periódica tanto del hacer como del saber. El proceso de evaluación implica la socialización con la comunidad educativa para efectos de ajustes de ésta, adicional para la implementación de acciones correctivas y de mejora que beneficien los procesos de dirección en la institución.

Establecer como requisito de participación en la convocatoria que el aspirante presente un proyecto de gestión en el cual se establezcan alcances y tiempo de ejecución. Esto le permite a la institución tener una proyección administrativa en el futuro cercano.

Concretar para los cargos el tiempo de permanencia, de manera que se garantice la ejecución de las propuestas, posteriormente que se cuente con un tiempo prudente para hacer evaluación y seguimiento de los resultados de las mismas. De esta manera, se puede determinar qué proceso del período se deben continuar, o en su defecto modificar. Esto es, que la institución tenga la posibilidad de definir qué proyectos institucionalizar y cuáles replantear u omitir.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (s.f.). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Ice Horsori.
- Belén, A., Rojas, L., Ramírez, F., & Álvarez, T. (2005). La comunicación como herramienta de gestión organizacional. *Revista NEGOTIUM/Ciencias Gerenciales*, 32- 48.
- Bernal, J. (2000). Identificación de las principales cuestiones que afectan a los equipos directivos ¿Qué hacen nuestros directivos?. *Organización y gestión educativa*. 2-10
- Cáceres, M., Trujillo, J., Hinojo, F., Aznar, I., & García, M. (2012). Tendencias actuales de género y liderazgo de la dirección y los diferentes niveles educativos. *Educación*, 69 - 89.
- Cassasus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B), 1-27.
- Colorado, L. (2014). Percepción y repetitividad al proceso de coaching como componente de un programa de desarrollo profesional para maestros de escuela primaria. *Paradigma*, 35 (1), 79-102.
- Cordero Arroyo, G. (Enero de 2015). *Revista electrónica de investigación educativa*. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/734>
- Echeverri, J. & Guillermo. (2010). *La formación integral en la educación superior: la perspectiva de la UPB*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana
- Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio, *Educación* 24. 47- 69
- Fundación Empresarios por la Educación. (2013). *Rectores Líderes Transformadores. Módulo 1*. Bogotá: Empresarios por la Educación
- Fundación Empresarios por la Educación. (2013). *Rectores Líderes Transformadores, Módulo 2: Gestión pedagógica. Primera parte*. Bogotá: Empresario por la Educación
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 135-144.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo "coaching" en directivos escolares. *Educación*, 14, (2), 369-387.
- Gorrochotegui-Martell, A., Vicente-Mendoza, I. & Torres-Escobar, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación*,

- 17(1), 111-131. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3508>
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina Sociología*, 4(6), 67-87.
- Huertas, M. & González, M. (1978). La teoría administrativa aplicada a la educación. Medellín. 208
- IPEE-UNESCO (2000). Gestión educativa estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires: UNESCO. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articulos-189023_archivo_2.pdf
- Jaramillo, J. (1980). Decreto orgánico de instrucción pública nov 1/1870. *Revista colombiana de educación*, Num. 5, Sp.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, (8), p. 1-34. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, A. & Rojas, F. (1984). Movimiento pedagógico: otra escuela otros maestros. *Educación y cultura*, (1), 4.
- Meza Chávez, M. (2014). Formación en gestión escolar: experiencias y reflexiones. *Participación Educativa*, 3, (5), 121 - 130.
- Miñana, C. (1999). Los directivos docentes como investigadores de su gestión. II encuentro Iberoamericano de colectivos escolares que hacen investigación desde la escuela. Universidad Nacional de Colombia. Ciudad de México
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto único reglamentario del sector educativo, 1075 (26, mayo, 2015). Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente, Resolución 09317 (06, mayo, 2016)*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357013.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Plan decenal de educación, 1996- 2005. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-85242_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Plan decenal de educación , 2006-2016. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales De Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2002). Proyecto regional de Educación para América Latina y del Caribe. Santiago, Chile.
- Pozner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Rodriguez Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación. Educadores*, 14 (2), 253-267.
- Rodriguez, J. (1980). *Administración Educativa*. Medellín, Colombia: Bedout
- Sandoval-Estupiñán, L., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. & Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Revista Educación y Educadores*, 11 (2), 11-48. Recupetado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1920). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata
- Strauss, A., & Juliet, C. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. (2 ed.). Medellín: Universidad de Antioquia. Recueperado de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comarado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.
- Zambrano, L. A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias:una relación compleja. *Educere*, 10 (33), 228.

Lista de anexos

Anexo A. Historial Rectores del Colegio de la UPB

AÑOS	RECTORES
1937 - 1941	Monseñor Félix Henao Botero
1941 - 1942	Presbítero Juan Bautista Naranjo Villegas
1943 - 1947	Presbítero Doctor Emilio Botero Ramos
1948 - 1952	Excelentísimo Señor Guillermo Escobar Vélez
1952 - 1958	Monseñor Eugenio Restrepo Uribe
1959 - 1975	Presbítero Javier Piedrahíta Echeverri
1975 - 1983	Presbítero Eugenio Villegas Giraldo
1983 - 1985	Presbítero Gustavo Calle Giraldo
1986 - 1992	Presbítero Nazareno Sánchez Rivera
1993 - 1998	Presbítero Gonzalo Betancur Montoya
1999 - 2002	Presbítero Álvaro Molina Mesa
2003 - 2005	Presbítero Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
2005 - 2007	Monseñor Álvaro León Murillo Castaño
2008 - 2009	Magíster Ómar de Jesús Peña Muñoz
2010 - 2011	Presbítero Leonardo Pérez Acevedo
2012 -2013	Presbítero Osvaldo Cano Torres
2014 -2017	Presbítero Magíster José Nicolás Atehortúa Atehortúa

Anexo B. Perfiles de cargos administrativos del Colegio de la UPB

N°	Nombre del cargo	Fecha de elaboración del perfil
1	Coordinador de calidad	Diciembre de 2012
2	Coordinador de Pastoral	Diciembre de 2012
3	Responsable programa familia saludable	Septiembre de 2012
4	Director Académico	Diciembre de 2012
5	Líder de área	Diciembre de 2012
6	Coordinador de sección	Diciembre de 2012
7	Coordinador de convivencia y disciplina	Diciembre de 2012
8	Líder de programa de currículo e investigación	Mayo 29 de 2014
9	Secretario Colegio	Marzo de 2015
10	Rector Colegio	Mayo de 2015
11	Coordinador de Mercadeo y visibilidad	Agosto de 2016

Anexo C. Coincidencias de las entrevistas – Lectura vertical

DIRECTIVO DOCENTE – DOCENTE -DIRECTIVO – DOCENTE, DOCENTE		
<p>PPREGUNTA 1: RELACIÓN CON EL SABER ¿El docente que inicia como administrativo debe poseer conocimientos específicos para asumir cargo? ¿Cómo cree que adquieren estos conocimientos? ¿Los conocimientos se evalúan? ¿Quién lo hace? ¿De qué manera? Descríbanos, ¿qué nuevos saberes usted ha incorporado en su nuevo rol como administrativo?</p>		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
<p>El D y DDD, coinciden en que se debe poseer una mirada más global.</p>	<p>Se debe poseer conocimientos previos de gestión administrativa y educativa.</p> <p>Se adquieren nuevos conocimientos en el ejercicio de la labor que se da día a día.</p> <p>Cada ente observa que se aplica la evaluación de manera diferente en cada año, se evalúa el hacer más no el saber.</p>	<p>El saber debe estar en estrecha relación con asuntos administrativos.</p> <p>En el docente no se evidencian aportes de corte axiológico.</p>
<p>PREGUNTA 2. RELACIÓN CON LA LABOR Descríbanos las dificultades más frecuentes a las cuales ha tenido que enfrentar en el desarrollo de su labor. Por favor ilústrenos sobre las herramientas, métodos o estrategias que utiliza para resolver esas situaciones cotidianas. ¿Qué estrategias utiliza para resolver las dificultades? ¿Hay algunas institucionalizadas o ha incorporado algunas nuevas?</p>		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
	<p>La principal coincidencia en términos de dificultad tiene que ver</p>	<p>La mayor dificultad está, en que si no se</p>

<p>El DDD y el D consideran que se regresa al aula con unos nuevos aprendizajes. El DD y el D coinciden en que las dificultades que enfrentan los directivos tienen que ver con el manejo del personal y al momento de intervenir las dificultades que se presentan en el grupo de docentes.</p>	<p>con los tiempos, esto es, el administrativo no cuenta con el tiempo suficiente para atender el gran número de responsabilidades que se le asignan al administrativo dentro de sus funciones.</p> <p>La forma como se abordan las situaciones problemas para resolverlas.</p> <p>El tiempo además el alto volumen de las responsabilidades, configura en la percepción del DD como un directivo ausente.</p> <p>Aparece el diálogo y el tiempo que se le otorga al docente para resolver dificultades.</p> <p>El debido proceso y el tener los soportes institucionales para solucionar las dificultades.</p> <p>Hacer un llamado de atención genera dificultad, causando distancia en las relaciones del DD y el D.</p> <p>La poca preparación desde el saber y el hacer para asumir el cargo, lo que genera dificultades.</p> <p>El docente que regresa al aula llega una visión completamente</p>	<p>tiene muy definido el perfil, no estará clara la función para lo cual fue nombrado el directivo.</p>
--	--	---

	<p>diferente de la escuela, más amplia y no fragmentada.</p> <p>Aparece como estrategia para la solución de dificultades, el trabajo colegiado.</p>	
<p>PREGUNTA 3 RELACIÓN CON LOS DOCENTES Describanos en las relaciones con sus compañeros, ¿cómo eran antes de asumir el cargo y cómo son ahora? Describamos, ¿cuáles son las dificultades que se presentan con sus compañeros? ¿Por qué se presentan esas dificultades? ¿Qué estrategias utiliza para resolverlas?</p>		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
<p>Las relaciones antes de asumir el cargo eran de cercanía y cuando se asume se genera un distanciamiento entre el D y el DD, adicional, aparece un reconocimiento para quien asume el cargo.</p> <p>La dificultad más recurrente tiene que ver con las relaciones y la manera como se abordan las relaciones entre D y DD, dado que en un momento fueron pares y el cambio al rol</p>	<p>La dificultad que se presenta tiene que ver con la comunicación, esto es, la forma como se dicen las cosas de una parte y la otra cómo se perciben.</p> <p>La estrategia para mejorar las dificultades es buscar el momento oportuno para intervenir ésta a partir del diálogo.</p>	<p>Desde esta cuestión, no hay hallazgos en relación con lo axiológico.</p>

<p>administrativo genera una dinámica diferente.</p> <p>Se considera como estrategia para resolver la dificultad, abordar al docente desde lo humano.</p>		
<p>PREGUNTA 4 RELACIÓN CON LO INSTITUCIONAL Antes de iniciar el cargo, ¿qué percepción tenía de la institución? ¿Se ha modificado? ¿Cuáles son otras instancias, distintas a las del Colegio, con las cuales usted, tiene relación? ¿Cómo se da esa relación? Describa, ¿cuál es su opinión acerca de las prácticas administrativas que ha observado en la institución desde que usted está en el cargo?</p>		
<p>ACTITUDINAL</p>	<p>PROCEDIMENTAL</p>	<p>AXIOLÓGICO</p>
<p>Antes de iniciar en el cargo administrativo el DDD y el D observaban directivos comprometidos.</p>	<p>El D y el DDD precisan que hay un cambio en la percepción que se tenía de la institución, que se dan por un ejercicio riguroso, juicioso, de análisis, de reflexión, de búsquedas y acuerdos.</p> <p>Las instancias que consideran con las cuales se tiene contacto son:</p> <p>A nivel interno: la dirección de docencia, Gestión Humana, Dirección de Docencia, comunicaciones y relaciones públicas, decanos, facultad de Educación.</p> <p>A nivel externo: Editoriales</p>	<p>En los entrevistados predomina la percepción de que la institución es muy organizada. No obstante, El D y el DDD coinciden que a pesar de contar con esta organización no dejan de develarse algún aspecto a corregir.</p> <p>El D y el DDD enriquecen su percepción una vez asumen la tarea o la</p>

	<p>Arquidiócesis</p> <p>Instituciones privadas, públicas</p> <p>Secretaría de Educación</p> <p>CONACED - Empresas</p> <p>Otras universidades departamentales y nacionales.</p> <p>El DDD y el D manifiestan que con estas instituciones se sigue teniendo contacto de forma esporádica para a labor que desempeña, después de terminar su ejercicio en la comisión.</p>	<p>función del rol administrativo.</p> <p>El DDD y el D están de acuerdo que las actividades deben ser planeadas de manera diferente y acorde a las necesidades de cada público.</p>
<p>PREGUNTA 5 RELACIÓN CONSIGO MISMO Describanos, ¿cómo se veía antes del cargo administrativo en su ser y cómo se vea ahora que participa de ser docente en Comisión Administrativa? ¿Ha habido cambios en lo personal? ¿Qué actitudes se generan en el ejercicio del campo administrativo que usted puede aplicar en lo cotidiano o implementarlo en el caso de un eventual regreso al aula? Cuéntenos, ¿qué hábitos ha incorporado como administrativo, que antes como docente no tenía?</p>		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
<p>En lo expresado por los tres actores no se encuentra evidencia en la percepción de cómo se veían antes de asumir el cargo.</p> <p>El DD y el docente coinciden en que cuando se llega a la comisión se</p>	<p>Los tres actores coinciden en el hábito de la agenda tanto en el ejercicio administrativo como en su regreso al aula.</p> <p>El DD y DDD coinciden que esta es una herramienta que les permite organizar las actividades propias de su ejercicio.</p>	<p>El D valora que el regreso del directivo aula genera cambios, aunque se convierte en dificultad para algunos, para otros representa una oportunidad de aprendizaje y se manifiesta que otros</p>

<p>generan cambios en las formas de asumir la nueva función: responsables, comprometidos, prudentes, entre otros.</p> <p>El regreso al aula permite evidenciar un docente transformado, con un bagaje que le permite asumir la función de docente con mayor capacidad.</p>		<p>desarrollan habilidades que les permite desenvolverse en el cargo de diferentes maneras.</p>
<p>PREGUNTA 6. REPRESENTACIONES ¿Qué es docente en Comisión Administrativa? Directivo docente</p>		
<p>ACTITUDINAL</p>	<p>PROCEDIMENTAL</p>	<p>AXIOLÓGICO</p>
<p>Realizada la lectura vertical de las respuestas ofrecidas por los tres sujetos, no se encuentran coincidencias para reportar en el componente vertical.</p>	<p>En el componente procedimental se reportan tres asuntos que generaron coincidencia en los tres sujetos D, DD y DDD, el primero, los tres sujetos definen que el directivo docente es un líder que acompaña. Segundo, el directivo docente es el que debe saber, para que vía esta competencia movilice el equipo de trabajo.</p> <p>Por último, el directivo docente es una persona designada por una instancia superior en términos de</p>	<p>Realizada la lectura vertical de las respuestas ofrecidas por los tres sujetos, no se encuentran coincidencias para reportar en el componente vertical.</p>

	jerarquía para desempeñar un cargo directivo.	
--	--	--

Anexo D. Coincidencias de las entrevistas – Lectura horizontal

DIRECTIVO DOCENTE – DOCENTE -DIRECTIVO – DOCENTE, DOCENTE		
PPREGUNTA 1: RELACIÓN CON EL SABER ¿El docente que inicia como administrativo debe poseer conocimiento específicos para asumir cargo? ¿Cómo cree que adquieren estos conocimientos? ¿Los conocimientos se evalúan? ¿Quién lo hace? ¿De qué manera? Descríbanos, ¿qué nuevos saberes usted ha incorporado en su nuevo rol como administrativo?		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
<p>Después de analizar los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y al contrastarlo con los tres sujetos (DD, DDD y D) se evidencia que hay una coincidencia presente en los sujetos DD y DDD que tiene ver con el conocimiento de lo humano y el manejo de las relaciones interpersonales. Los sujetos hacen énfasis desde lo procedimental. Esto es, pareciera que el saber del Directivo Docente se configura desde el hacer, y concretamente en la ejecución de las funciones que debe cumplir cotidianamente.</p> <p>El docente en el componente procedimental enfatiza que la evaluación que se aplica al Directivo Docente no contempla la verificación del saber, considera que al Directivo Docente se le evalúa más el hacer. Se manifiesta que se cuenta con una evaluación, pero que no da cuenta con unos criterios unificados para proceder con su aplicación.</p> <p>En esta pregunta para el DD en el componente procedimental se encuentra una dificultad en relación con la evaluación, se percibe que por parte del Colegio no se ha estructurado un sistema de evaluación que pueda ser aplicado específicamente al directivo docente, por otro lado el D precisa otra dificultad que tiene que ver con el saber que debe poseer el D cuando pasa a desempeñarse como DD.</p> <p>Se evidencia que el D identifica en términos de potencia reconoce una solución a la dificultad que se menciona anteriormente y esta tiene que ver con la adquisición de conocimiento que se va consolidando en el ejercicio del cargo, desempeñando las funciones día a día.</p>		

PREGUNTA 2. RELACIÓN CON LA LABOR Describanos las dificultades más frecuentes a las cuales ha tenido que enfrentar en el desarrollo de su labor. Por favor ilústrenos sobre las herramientas, métodos o estrategias que utiliza para resolver esas situaciones cotidianas. ¿Qué estrategias utiliza para resolver las dificultades? ¿Hay algunas institucionalizadas o ha incorporado algunas nuevas?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Para el caso de la pregunta dos que tiene que ver con las dificultades y posibilidades de solución de las mismas que enfrenta el DD en el desarrollo de su labor se encontró lo siguiente. En términos de dificultades el DD y el D en los componentes actitudinal y procedimental coinciden en que la cantidad de funciones que se le asignan al DD es una primera dificultad de la cual se desprende otras dificultades como el manejo del tiempo, y la percepción de un DD ausente por parte de los D. Las actividades con que tiene que cumplir el Directivo desbordan el tiempo de la escuela, luego esta situación que hace que los docentes perciban ausente al Directivo por atender múltiples compromisos. La segunda dificultad se encontró en las coincidencias analizadas entre los sujetos DDD y D en los componentes actitudinal, procedimental y axiológico, ambos sujetos expresan que el regreso al de D después de ejercer la función directiva reviste dificultad, dado la visión diferente que se tiene del aula para el momento del regreso se expresa que el antes DD ahora D “llega con una visión muy sesgada de lo que ya vivió y le cuesta nuevamente adaptarse.”

En términos de posibilidades se encontró que el D propone para subsanar la dificultad presentada por el exceso de funciones asignadas al DD dos alternativas, la primera, propone asignar al DD “un auxiliar que le ayude”, probablemente la figura de un asistente o la figura creada de en el decreto Docente de apoyo, esta figura se interpreta como una posible solución que ve el D para que se pueda cubrir el alto volumen de funciones asignadas y las demás dificultades que subyacen de esta primera (falta de tiempo y ausentismos del DD). La segunda propone evaluar tanto la cantidad de funciones asignadas como el acompañamiento que tiene el DD en el desarrollo de su cargo. Pareciera que para

el D, en términos de posibilidades la clave radica en solucionar el asunto de exceso de funciones asignadas que tiene el DD al momento de ejercer el cargo

PREGUNTA 3 RELACIÓN CON LOS DOCENTES Describanos en las relaciones con sus compañeros, ¿cómo eran antes de asumir el cargo y cómo son ahora? Describamos, ¿cuáles son las dificultades que se presentan con sus compañeros? ¿Por qué se presentan esas dificultades? ¿Qué estrategias utiliza para resolverlas?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Se determina después del análisis con los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y al contrastarlo con los tres sujetos (DD, DDD y D) que, en el componente actitudinal los tres sujetos coinciden que cuando el DD asume las funciones del cargo administrativo, las relaciones cambian, en tanto que se demuestran relaciones de más respeto hacia el DD, se cambia la mirada porque hay una relación de autoridad que se ve reflejada en el DD, denotan los tres sujetos que se establece una relación de más distancia entre el DD y el D.

En el componente actitudinal tanto el DD como el DDD coinciden, que el diálogo es para el DD una posibilidad para resolver las dificultades que se presentan en lo cotidiano con el D.

El DDD y el D coinciden en que las dificultades que se presentan en la relación del DD y el D se fundan por el tono que se utiliza para expresar las cosas. Esto se da, cuando el DD debe hacer observaciones o llamados de atención por razones propias del trabajo al D.

En esta pregunta el componente actitudinal para los sujetos (DD y D) cobra especial fuerza o énfasis, dado que resalta otros aspectos en relación con la mirada que se tiene del DD antes de iniciar y es que se evidencia un cambio al pasar a ejercer las funciones del cargo, se nota que cambia la manera de vestir, los entrevistados expresan que el aspecto de complicidad que se manejaba antes de sus funciones no son las mismas, dado que se asume un papel de jerarquía, el cual genera distancia. De otro lado, reconocen que el no saludar al otro, hace que se refleje de reconocimiento e identidad por la institución; el aspecto de la confidencialidad que se tenía antes de asumir el cargo, no es lo mismo. Se considera que

antes de asumir el cargo algunos se mostraban más tranquilos, cercanos, abiertos al diálogo y con mayor disposición.

PREGUNTA 4 RELACIÓN CON LO INSTITUCIONAL Antes de iniciar el cargo, ¿qué percepción tenía de la institución? ¿Se ha modificado? ¿Cuáles son otras instancias, distintas a las del Colegio, con las cuales usted, tiene relación? ¿Cómo se da esa relación? Describa, ¿cuál es su opinión acerca de las prácticas administrativas que ha observado en la institución desde que usted está en el cargo?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Al realizar el análisis con los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y posterior verificación con los tres sujetos (DD, DDD y D), en el componente axiológico, en los sujetos DD y DDD coinciden en relación con la percepción que se tiene de la institución por parte del DD antes de iniciar el cargo, la cual tiene que ver con espacio donde se imparten órdenes, ha sido transformado desde su proyección y desde lo que se establece ministerialmente, reconocen la rigurosidad que maneja la institución, ven ésta muy grande en términos de todo lo que se realiza en ella, visión de personas comprometidas con su trabajo, se observa un conjunto de espacios dentro de uno más grande, institución organizada en tanto que se evidencia que cuenta con asuntos detallados. Se precisa que para el DDD y el D en los componentes procedimental y axiológico la mirada que se tiene del cargo una vez se asumen las funciones del DD, cambian en tanto que es macro, producto de la experiencia en estas funciones, se tiene una mirada más amplia y distinta a la que se tenía, se valora la organización como producto de búsquedas y acuerdos.

Para el DD, DDD y el D en los componentes actitudinal y procedimental consideran que la percepción del docente en relación con la institución, una vez regresa al aula la mirada es más amplia y distinta a la que se tenía, una mirada enriquecida de la institución, la cual cambia sustancialmente y es positiva. De otro lado, unos llegan con gratitud y cariño, con propuestas innovadoras que se convierten en una motivación para los estudiantes, pero otros regresan con resentimiento y deseos de continuar en el cargo.

El DD y DDD en los componentes actitudinal y procedimental, dan cuenta que la relación con las instancias que el Colegio tiene contacto son la Arquidiócesis de Medellín y dependencias adscritas a la Universidad, siendo éstas nombradas con reiteración. Se debe precisar que en estos componentes, se reconocen otras instancias externas con menos intensidad con las cuales el Colegio, tiene contacto. En el componente axiológico, no se emiten juicios de valor con las instancias externas con las cuales se tiene contacto, puesto que los entrevistados hacen alusión y de manera general a la editoriales, universidades, industria y Ministerio de Educación. Vale resaltar que en este componente, también se reconoce a instancias de la Universidad como aquellas con las cuales se tiene contacto de parte del Colegio.

El DD en el componente procedimental en relación con las prácticas administrativas considera en términos de dificultad que la institución tiene muchos proyectos de ley por los cuales debe responder, por esta razón, se presenta un cronograma cargado de actividades. En relación con este asunto, para DDD en el componente axiológico se haya una posibilidad y es la de considerar el salirse de formatos establecidos para algunas actividades, es decir, crear otras formas de presentación de éstos.

El D en el componente procedimental encuentra una posibilidad en tanto las relaciones que se tuvieron con dependencias internas o externas al Colegio, éstas permiten un aporte al desarrollo del trabajo del D.

PREGUNTA 5 RELACIÓN CONSIGO MISMO Describanos, ¿cómo se veía antes del cargo administrativo en su ser y cómo se vea ahora que participa de ser docente en Comisión Administrativa? ¿Ha habido cambios en lo personal? ¿Qué actitudes se generan en el ejercicio del campo administrativo que usted puede aplicar en lo cotidiano o implementarlo en el caso de un eventual regreso al aula? Cuéntenos, ¿qué hábitos ha incorporado como administrativo, que antes como docente no tenía?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

El análisis tres por tres por dos de la presente pregunta arroja los siguientes resultados. Existe una coincidencia notable en los tres sujetos reportada en el componente actitudinal que indica que los D que pasan a ser DD a razón de un cambio de visión de la escuela se

les nota un cambio en su ser y en su forma de hacer, esto es, se lee un DD con mayor capacidad para manejar emociones, con más coherencia para tomar decisiones y en términos de formación, más preparado. Aparece una dificultad y la respectiva potencia expresadas por el sujeto DD, cabe anotar que tanto potencia como dificultad no hacen coincidencia entre los componentes y sujetos. La dificultad tiene que ver con la poca disposición de tiempo que tiene el DD dado el alto volumen de trabajo que debe desempeñar el DD en su labor administrativa. La potencia, sugiere la posible solución de la dificultad a través de dos asuntos, el primero, la agenda y el buen manejo de esta. El DD piensa que la agenda es una herramienta para no perderse entre el transcurso del tiempo y el desarrollo de las actividades; el segundo, apunta al asunto de la practicidad, sin abandonar la reflexividad. Ser esencial en el desarrollo de las tareas pareciera una solución a la dificultad presentada por el poco tiempo para cumplir una cantidad alta de actividades. Por último, en el análisis de las respuestas a la pregunta se observa un énfasis en el sujeto D concretamente en el componente actitudinal que expresa como ve este el cambio que se observa en el DD cuando regresa al aula, esta pareciera una mirada con distancia dado que se reporta observar nuevamente un D antes DD con temor, agazapado, asustado, tímido, sintiendo una pérdida de status. Pero a la vez libre de tanta presión que le generaba el cargo anterior.

En conclusión se podría anotar que el sujeto D que hace tránsito a DD presenta cambios en su ser y hacer, al parecer positivos. Enfrenta la dificultad con la herramienta de la agenda y la practicidad, pero el regreso al rol de D, le genera por un lado un reacomodo atravesando situaciones no muy satisfactorias y hasta incómodas en relación con los otros, pero por otro lado, con la recompensa de estar más relajado y libre en su nueva condición.

REPRESENTACIONES ¿Qué es docente en Comisión Administrativa? Directivo docente

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Para esta lectura se precisa confirmar que el DD y DDD coinciden en que el docente en comisión administrativa es quien asume la actitud de líder.

Se halla un especial énfasis en el componente actitudinal para los tres sujetos, dado que es donde más se evidencian aspectos reportados.

Se encuentra una coincidencia entre el DD y D quienes reportan que es un docente en comisión o encargo.

Otra coincidencia tiene que ver con lo que referencian el DDD y el D que éstos son quienes deben ostentar un saber previo.

Desde el componente axiológico no se registran aspectos que den cuenta de una valoración para con la concepción del docente en Comisión administrativa.

Anexo E. Coincidencias de las entrevistas – Lectura horizontal y vertical

DIRECTIVO DOCENTE – DOCENTE -DIRECTIVO – DOCENTE, DOCENTE		
<p>PPREGUNTA 1: RELACIÓN CON EL SABER ¿El docente que inicia como administrativo debe poseer conocimiento específicos para asumir cargo? ¿Cómo cree que adquieren estos conocimientos? ¿Los conocimientos se evalúan? ¿Quién lo hace? ¿De qué manera? Descríbanos, ¿qué nuevos saberes usted ha incorporado en su nuevo rol como administrativo?</p>		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
<p>Después de analizar los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y al contrastarlo con los tres sujetos (DD, DDD y D) se evidencia que hay una coincidencia presente en los sujetos DD y DDD que tiene ver con el conocimiento de lo humano y el manejo de las relaciones interpersonales. Los sujetos hacen énfasis desde lo procedimental. Esto es, pareciera que el saber del Directivo Docente se configura desde el hacer, y concretamente en la ejecución de las funciones que debe cumplir cotidianamente.</p> <p>El docente en el componente procedimental enfatiza que la evaluación que se aplica al Directivo Docente no contempla la verificación del saber, considera que al Directivo Docente se le evalúa más el hacer. Se manifiesta que se cuenta con una evaluación, pero que no da cuenta con unos criterios unificados para proceder con su aplicación.</p> <p>En esta pregunta para el DD en el componente procedimental se encuentra una dificultad en relación con la evaluación, se percibe que por parte del Colegio no se ha estructurado un sistema de evaluación que pueda ser aplicado específicamente al directivo docente, por otro lado el D precisa otra dificultad que tiene que ver con el saber que debe poseer el D cuando pasa a desempeñarse como DD.</p> <p>Se evidencia que el D identifica en términos de potencia reconoce una solución a la dificultad que se menciona anteriormente y esta tiene que ver con la adquisición de conocimiento que se va consolidando en el ejercicio del cargo, desempeñando las funciones día a día.</p>		

PREGUNTA 2. RELACIÓN CON LA LABOR Describanos las dificultades más frecuentes a las cuales ha tenido que enfrentar en el desarrollo de su labor. Por favor ilústrenos sobre las herramientas, métodos o estrategias que utiliza para resolver esas situaciones cotidianas. ¿Qué estrategias utiliza para resolver las dificultades? ¿Hay algunas institucionalizadas o ha incorporado algunas nuevas?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Para el caso de la pregunta dos que tiene que ver con las dificultades y posibilidades de solución de las mismas que enfrenta el DD en el desarrollo de su labor se encontró lo siguiente. En términos de dificultades el DD y el D en los componentes actitudinal y procedimental coinciden en que la cantidad de funciones que se le asignan al DD es una primera dificultad de la cual se desprende otras dificultades como el manejo del tiempo, y la percepción de un DD ausente por parte de los D. Las actividades con que tiene que cumplir el Directivo desbordan el tiempo de la escuela, luego esta situación que hace que los docentes perciban ausente al Directivo por atender múltiples compromisos. La segunda dificultad se encontró en las coincidencias analizadas entre los sujetos DDD y D en los componentes actitudinal, procedimental y axiológico, ambos sujetos expresan que el regreso al de D después de ejercer la función directiva reviste dificultad, dado la visión diferente que se tiene del aula para el momento del regreso se expresa que el antes DD ahora D “llega con una visión muy sesgada de lo que ya vivió y le cuesta nuevamente adaptarse.”

En términos de posibilidades se encontró que el D propone para subsanar la dificultad presentada por el exceso de funciones asignadas al DD dos alternativas, la primera, propone asignar al DD “un auxiliar que le ayude”, probablemente la figura de un asistente o la figura creada de en el decreto Docente de apoyo, esta figura se interpreta como una posible solución que ve el D para que se pueda cubrir el alto volumen de funciones asignadas y las demás dificultades que subyacen de esta primera (falta de tiempo y ausentismos del DD). La segunda propone evaluar tanto la cantidad de funciones asignadas como el acompañamiento que tiene el DD en el desarrollo de su cargo. Pareciera que para

el D, en términos de posibilidades la clave radica en solucionar el asunto de exceso de funciones asignadas que tiene el DD al momento de ejercer el cargo

PREGUNTA 3 RELACIÓN CON LOS DOCENTES Describanos en las relaciones con sus compañeros, ¿cómo eran antes de asumir el cargo y cómo son ahora? Describamos, ¿cuáles son las dificultades que se presentan con sus compañeros? ¿Por qué se presentan esas dificultades? ¿Qué estrategias utiliza para resolverlas?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Se determina después del análisis con los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y al contrastarlo con los tres sujetos (DD, DDD y D) que, en el componente actitudinal los tres sujetos coinciden que cuando el DD asume las funciones del cargo administrativo, las relaciones cambian, en tanto que se demuestran relaciones de más respeto hacia el DD, se cambia la mirada porque hay una relación de autoridad que se ve reflejada en el DD, denotan los tres sujetos que se establece una relación de más distancia entre el DD y el D.

En el componente actitudinal tanto el DD como el DDD coinciden, que el diálogo es para el DD una posibilidad para resolver las dificultades que se presentan en lo cotidiano con el D.

El DDD y el D coinciden en que las dificultades que se presentan en la relación del DD y el D se fundan por el tono que se utiliza para expresar las cosas. Esto se da, cuando el DD debe hacer observaciones o llamados de atención por razones propias del trabajo al D.

En esta pregunta el componente actitudinal para los sujetos (DD y D) cobra especial fuerza o énfasis, dado que resalta otros aspectos en relación con la mirada que se tiene del DD antes de iniciar y es que se evidencia un cambio al pasar a ejercer las funciones del cargo, se nota que cambia la manera de vestir, los entrevistados expresan que el aspecto de complicidad que se manejaba antes de sus funciones no son las mismas, dado que se asume un papel de jerarquía, el cual genera distancia. De otro lado, reconocen que el no saludar al otro, hace que se refleje de reconocimiento e identidad por la institución; el aspecto de la confidencialidad que se tenía antes de asumir el cargo, no es lo mismo. Se considera que

antes de asumir el cargo algunos se mostraban más tranquilos, cercanos, abiertos al diálogo y con mayor disposición.

PREGUNTA 4 RELACIÓN CON LO INSTITUCIONAL Antes de iniciar el cargo, ¿qué percepción tenía de la institución? ¿Se ha modificado? ¿Cuáles son otras instancias, distintas a las del Colegio, con las cuales usted, tiene relación? ¿Cómo se da esa relación? Describa, ¿cuál es su opinión acerca de las prácticas administrativas que ha observado en la institución desde que usted está en el cargo?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Al realizar el análisis con los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y posterior verificación con los tres sujetos (DD, DDD y D), en el componente axiológico, en los sujetos DD y DDD coinciden en relación con la percepción que se tiene de la institución por parte del DD antes de iniciar el cargo, la cual tiene que ver con espacio donde se imparten órdenes, ha sido transformado desde su proyección y desde lo que se establece ministerialmente, reconocen la rigurosidad que maneja la institución, ven ésta muy grande en términos de todo lo que se realiza en ella, visión de personas comprometidas con su trabajo, se observa un conjunto de espacios dentro de uno más grande, institución organizada en tanto que se evidencia que cuenta con asuntos detallados. Se precisa que para el DDD y el D en los componentes procedimental y axiológico la mirada que se tiene del cargo una vez se asumen las funciones del DD, cambian en tanto que es macro, producto de la experiencia en estas funciones, se tiene una mirada más amplia y distinta a la que se tenía, se valora la organización como producto de búsquedas y acuerdos.

Para el DD, DDD y el D en los componentes actitudinal y procedimental consideran que la percepción del docente en relación con la institución, una vez regresa al aula la mirada es más amplia y distinta a la que se tenía, una mirada enriquecida de la institución, la cual cambia sustancialmente y es positiva. De otro lado, unos llegan con gratitud y cariño, con propuestas innovadoras que se convierten en una motivación para los estudiantes, pero otros regresan con resentimiento y deseos de continuar en el cargo.

El DD y DDD en los componentes actitudinal y procedimental, dan cuenta que la relación con las instancias que el Colegio tiene contacto son la Arquidiócesis de Medellín y dependencias adscritas a la Universidad, siendo éstas nombradas con reiteración. Se debe precisar que en estos componentes, se reconocen otras instancias externas con menos intensidad con las cuales el Colegio, tiene contacto. En el componente axiológico, no se emiten juicios de valor con las instancias externas con las cuales se tiene contacto, puesto que los entrevistados hacen alusión y de manera general a la editoriales, universidades, industria y Ministerio de Educación. Vale resaltar que en este componente, también se reconoce a instancias de la Universidad como aquellas con las cuales se tiene contacto de parte del Colegio.

El DD en el componente procedimental en relación con las prácticas administrativas considera en términos de dificultad que la institución tiene muchos proyectos de ley por los cuales debe responder, por esta razón, se presenta un cronograma cargado de actividades. En relación con este asunto, para DDD en el componente axiológico se haya una posibilidad y es la de considerar el salirse de formatos establecidos para algunas actividades, es decir, crear otras formas de presentación de éstos.

El D en el componente procedimental encuentra una posibilidad en tanto las relaciones que se tuvieron con dependencias internas o externas al Colegio, éstas permiten un aporte al desarrollo del trabajo del D.

PREGUNTA 5 RELACIÓN CONSIGO MISMO Describanos, ¿cómo se veía antes del cargo administrativo en su ser y cómo se vea ahora que participa de ser docente en Comisión Administrativa? ¿Ha habido cambios en lo personal? ¿Qué actitudes se generan en el ejercicio del campo administrativo que usted puede aplicar en lo cotidiano o implementarlo en el caso de un eventual regreso al aula? Cuéntenos, ¿qué hábitos ha incorporado como administrativo, que antes como docente no tenía?

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

El análisis tres por tres por dos de la presente pregunta arroja los siguientes resultados. Existe una coincidencia notable en los tres sujetos reportada en el componente actitudinal que indica que los D que pasan a ser DD a razón de un cambio de visión de la escuela se

les nota un cambio en su ser y en su forma de hacer, esto es, se lee un DD con mayor capacidad para manejar emociones, con más coherencia para tomar decisiones y en términos de formación, más preparado. Aparece una dificultad y la respectiva potencia expresadas por el sujeto DD, cabe anotar que tanto potencia como dificultad no hacen coincidencia entre los componentes y sujetos. La dificultad tiene que ver con la poca disposición de tiempo que tiene el DD dado el alto volumen de trabajo que debe desempeñar el DD en su labor administrativa. La potencia, sugiere la posible solución de la dificultad a través de dos asuntos, el primero, la agenda y el buen manejo de esta. El DD piensa que la agenda es una herramienta para no perderse entre el transcurso del tiempo y el desarrollo de las actividades; el segundo, apunta al asunto de la practicidad, sin abandonar la reflexividad. Ser esencial en el desarrollo de las tareas pareciera una solución a la dificultad presentada por el poco tiempo para cumplir una cantidad alta de actividades. Por último, en el análisis de las respuestas a la pregunta se observa un énfasis en el sujeto D concretamente en el componente actitudinal que expresa como ve este el cambio que se observa en el DD cuando regresa al aula, esta pareciera una mirada con distancia dado que se reporta observar nuevamente un D antes DD con temor, agazapado, asustado, tímido, sintiendo una pérdida de status. Pero a la vez libre de tanta presión que le generaba el cargo anterior.

En conclusión se podría anotar que el sujeto D que hace tránsito a DD presenta cambios en su ser y hacer, al parecer positivos. Enfrenta la dificultad con la herramienta de la agenda y la practicidad, pero el regreso al rol de D, le genera por un lado un reacomodo atravesando situaciones no muy satisfactorias y hasta incómodas en relación con los otros, pero por otro lado, con la recompensa de estar más relajado y libre en su nueva condición.

REPRESENTACIONES ¿Qué es docente en Comisión Administrativa? Directivo docente

ACTITUDINAL

PROCEDIMENTAL

AXIOLÓGICO

Para esta lectura se precisa confirmar que el DD y DDD coinciden en que el docente en comisión administrativa es quien asume la actitud de líder.

Se halla un especial énfasis en el componente actitudinal para los tres sujetos, dado que es donde más se evidencian aspectos reportados.

Se encuentra una coincidencia entre el DD y D quienes reportan que es un docente en comisión o encargo.

Otra coincidencia tiene que ver con lo que referencian el DDD y el D que éstos son quienes deben ostentar un saber previo.

Desde el componente axiológico no se registran aspectos que den cuenta de una valoración para con la concepción del docente en Comisión administrativa.

Anexo F. Consolidado de las coincidencias de las entrevistas - Lectura horizontal y lectura vertical

PPREGUNTA 1: RELACIÓN CON EL SABER			¿El docente que inicia como administrativo debe poseer conocimiento específicos para asumir cargo? ¿Cómo cree que adquieren estos conocimientos? ¿Los conocimientos se evalúan? ¿Quién lo hace? ¿De qué manera? Descríbanos qué nuevos saberes usted ha incorporado en su nuevo rol como administrativo.		
VERTICAL			HORIZONTAL		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
El D y DDD, coinciden en que se debe poseer una mirada más global.	Se debe poseer conocimientos previos de gestión administrativa y educativa. Se adquieren nuevos conocimientos en el ejercicio de la labor que se da día a día. Cada ente observa que se aplica la evaluación de manera diferente en cada año, se evalúa el hacer más no el saber.	El saber debe estar en estrecha relación con asuntos administrativos. En el docente no se evidencian aportes de corte axiológico.	Después de analizar los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y al contrastarlo con los tres sujetos (DD, DDD y D) se evidencia que hay una coincidencia presente en los sujetos DD y DDD que tiene ver con el conocimiento de lo humano y el manejo de las relaciones interpersonales. Los sujetos hacen énfasis desde lo procedimental. Esto es, pareciera que el saber del Directivo Docente se configura desde el hacer, y concretamente en la ejecución de las funciones que debe cumplir cotidianamente. El docente en el componente procedimental enfatiza que la evaluación que se aplica al Directivo Docente no contempla la verificación del saber, considera que al Directivo Docente se le evalúa más el hacer. Se manifiesta que se cuenta con una evaluación, pero que no da cuenta con unos criterios unificados para proceder con su aplicación. En esta pregunta para el DD en el componente procedimental se encuentra una dificultad en relación con la evaluación, se percibe que por parte del Colegio no se ha estructurado un sistema de evaluación que pueda ser aplicado específicamente al directivo docente, por otro lado el D precisa otra dificultad que tiene que ver con el saber que debe poseer el D cuando pasa a desempeñarse como DD. Se evidencia que el D identifica en términos de potencia reconoce una solución a la dificultad		

	que se menciona anteriormente y esta tiene que ver con la adquisición de conocimientos que se va consolidando en el ejercicio del cargo, desempeñando las funciones día a día.	
--	--	--

PREGUNTA 2. RELACIÓN CON LA LABOR Describanos las dificultades más frecuentes a las cuales se ha tenido que enfrentar en el desarrollo de su labor. Por favor ilústre nos sobre las herramientas, métodos o estrategias que utiliza para resolver esas situaciones cotidianas. ¿Qué estrategias utiliza para resolver las dificultades? ¿Hay algunas institucionalizadas o ha incorporado algunas nuevas?

VERTICAL			HORIZONTAL		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
El DDD y el D consideran que se regresa al aula con unos nuevos aprendizajes. El DD y el D coinciden en que las dificultades que enfrentan los directivos tienen que ver con el	La principal coincidencia en términos de dificultad tiene que ver con los tiempos, esto es, el administrativo no cuenta con el tiempo suficiente para atender el gran número de responsabilidades que se le asignan dentro de sus funciones.	La mayor dificultad está, en que si no se tiene muy definido el perfil, no estará clara la función para lo cual fue nombrado el directivo.	Para el caso de la pregunta dos que tiene que ver con las dificultades y posibilidades de solución de las mismas que enfrenta el DD en el desarrollo de su labor se encontró lo siguiente. En términos de dificultades el DD y el D en los componentes actitudinal y procedimental coinciden en que la cantidad de funciones que se le asignan al DD es una primera dificultad de la cual se desprende otras dificultades como el manejo del tiempo, y la percepción de un DD ausente por parte de los D. Las actividades con que tiene que cumplir el Directivo desbordan el		

<p>manejo del personal y al momento de intervenir las dificultades que se presentan en el grupo de docentes.</p>	<p>La forma como se abordan las situaciones problemas para resolverlas.</p> <p>El tiempo además el alto volumen de las responsabilidades, configura en la percepción del DD como un directivo ausente.</p> <p>Aparece el diálogo y el tiempo que se le otorga al docente para resolver dificultades.</p> <p>El debido proceso y el tener los soportes institucionales para solucionar las dificultades.</p> <p>Hacer un llamado de atención genera dificultad, causando</p>		<p>tiempo de la escuela, luego esta situación que hace que los docentes perciban ausente al Directivo por atender múltiples compromisos. La segunda dificultad se encontró en las coincidencias analizadas entre los sujetos DDD y D en los componentes actitudinal, procedimental y axiológico, ambos sujetos expresan que el regreso al aula del DD después de ejercer la función directiva reviste dificultad, dado la visión diferente que se tiene del aula para el momento del regreso se expresa que el antes DD ahora D “llega con una visión muy sesgada de lo que ya vivió y le cuesta nuevamente adaptarse.”</p> <p>En términos de posibilidades se encontró que el D propone para subsanar la dificultad presentada por el exceso de funciones asignadas al DD dos alternativas, la primera, propone asignar al DD “un auxiliar que le ayude”, probablemente la figura de un asistente o Docente de apoyo, esta</p>
--	---	--	---

	<p>distancia en las relaciones del DD y el D.</p> <p>La poca preparación desde el saber y el hacer para asumir el cargo, lo que genera dificultades.</p> <p>El docente que regresa al aula llega con una visión completamente diferente de la escuela, más amplia y no fragmentada.</p> <p>Aparece como estrategia para la solución de dificultades, el trabajo colegiado.</p>		<p>figura se interpreta como una posible solución que ve el D para que se pueda cubrir el alto volumen de funciones asignadas y las demás dificultades que subyacen de esta primera (falta de tiempo y ausentismos del DD). La segunda propone evaluar tanto la cantidad de funciones asignadas como el acompañamiento que tiene el DD en el desarrollo de su cargo. Pareciera que para el D, en términos de posibilidades la clave radica en solucionar el asunto de exceso de funciones asignadas que tiene el DD al momento de ejercer el cargo</p>
--	--	--	--

<p>PREGUNTA 3. RELACIÓN CON LOS DOCENTES Describanos en las relaciones con sus compañeros ¿cómo eran antes de asumir el cargo y cómo son ahora? Describamos cuáles son las dificultades que se presentan con sus compañeros. ¿Por qué se presentan esas dificultades? ¿Qué estrategias utiliza para resolverlas?</p>					
VERTICAL			HORIZONTAL		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO

<p>Las relaciones antes de asumir el cargo eran de cercanía y cuando se asume se genera un distanciamiento entre el D y el DD, adicional, aparece un reconocimiento para quien asume el cargo. La dificultad más recurrente tiene que ver con las relaciones y la manera como se abordan las relaciones entre D y DD, dado que en un momento fueron pares y el cambio al rol administrativo genera una</p>	<p>La dificultad que se presenta tiene que ver con la comunicación, esto es, la forma como se dicen las cosas de una parte y la otra cómo se perciben. La estrategia para mejorar las dificultades es buscar el momento oportuno para intervenir ésta a partir del diálogo.</p>	<p>Desde esta cuestión, no hay hallazgos en relación con lo axiológico. Siendo el componente actitudinal donde se hace mayor énfasis en los aportes por los entrevistados.</p>	<p>Se determina después del análisis con los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y al contrastarlo con los tres sujetos (DD, DDD y D) que, en el componente actitudinal los tres sujetos coinciden que cuando el DD asume las funciones del cargo administrativo, las relaciones cambian, en tanto que se demuestran relaciones de más respeto hacia el DD, se cambia la mirada porque hay una relación de autoridad que se ve reflejada en el DD, denotan los tres sujetos que se establece una relación de más distancia entre el DD y el D. En el componente actitudinal tanto el DD como el DDD coinciden, que el diálogo es para el DD una posibilidad para resolver las dificultades que se presentan en lo cotidiano con el D. El DDD y el D coinciden en que las dificultades que se presentan en la relación del DD y el D se fundan por el tono que se utiliza</p>
--	---	--	---

<p>dinámica diferente.</p> <p>Se considera como estrategia para resolver la dificultad, abordar al docente desde lo humano.</p>			<p>para expresar las cosas. Esto se da, cuando el DD debe hacer observaciones o llamados de atención por razones propias del trabajo al D.</p> <p>En esta pregunta el componente actitudinal para los sujetos (DD y D) cobra especial fuerza o énfasis, dado que resalta otros aspectos en relación con la mirada que se tiene del DD antes de iniciar y es que se evidencia un cambio al pasar a ejercer las funciones del cargo, se nota que cambia la manera de vestir, los entrevistados expresan que el aspecto de complicidad que se manejaba antes de sus funciones no son las mismas, dado que se asume un papel de jerarquía, el cual genera distancia. De otro lado, reconocen que el no saludar al otro, hace que se refleje falta de reconocimiento e identidad por la institución; el aspecto de la confidencialidad que se tenía antes de asumir el cargo, no es lo mismo. Se considera que antes de asumir el cargo algunos se</p>
---	--	--	---

	mostraban más tranquilos, cercanos, abiertos al diálogo y con mayor disposición.
--	--

PREGUNTA 4 RELACIÓN CON LO INSTITUCIONAL Antes de iniciar el cargo, ¿qué percepción tenía de la institución? ¿Se ha modificado? ¿Cuáles son otras instancias distintas a las del Colegio, con las cuales usted, tiene relación? ¿Y cómo se da esa relación? Describa ¿cuál es su opinión acerca de las prácticas administrativas que ha observado en la institución desde que usted está en el cargo?

VERTICAL			HORIZONTAL		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
Antes de iniciar en el cargo administrativo el DDD y el D observaban directivos comprometidos.	El D y el DDD precisan que hay un cambio en la percepción que se tenía de la institución, que se dan por un ejercicio riguroso, juicioso, de análisis, de reflexión, de búsquedas y acuerdos. Las instancias que consideran con las cuales	En los entrevistados predomina la percepción de que la institución es muy organizada. No obstante, El D y el DDD coinciden que a pesar de contar con esta organización no dejan de develarse	Al realizar el análisis con los tres componentes (actitudinal, procedimental y axiológico) y posterior verificación con los tres sujetos (DD, DDD y D), en el componente axiológico, en los sujetos DD y DDD coinciden en relación con la percepción que se tiene de la institución por parte del DD antes de iniciar el cargo, la cual tiene que ver con espacio donde se imparten órdenes, ha sido transformado desde su proyección y desde lo que se establece ministerialmente, reconocen la rigurosidad que maneja la institución, ven ésta muy grande en términos de todo lo que se realiza en ella, visión de personas		

	<p>se tiene contacto son: A nivel interno: Gestión Humana, Dirección de Docencia, comunicaciones y relaciones públicas, decanos, facultad de Educación. A nivel externo: Editoriales Arquidiócesis Instituciones privadas, públicas Secretaría de Educación CONACED Empresas Otras universidades departamentales y nacionales.</p>	<p>algunos aspectos a corregir. El D y el DDD enriquecen su percepción una vez asumen la tarea o la función del rol administrativo. El DDD y el D están de acuerdo que las actividades deben ser planeadas de manera diferente y acorde a las necesidades de cada público.</p>	<p>comprometidas con su trabajo, se observa un conjunto de espacios dentro de uno más grande, institución organizada en tanto que se evidencia que cuenta con asuntos detallados. Se precisa que para el DDD y el D en los componentes procedimental y axiológico la mirada que se tiene del cargo una vez se asumen las funciones del DD, cambian en tanto que es macro, producto de la experiencia en estas funciones, se tiene una mirada más amplia y distinta a la que se tenía, se valora la organización como producto de búsquedas y acuerdos. Para el DD, DDD y el D en los componentes actitudinal y procedimental consideran que la percepción del docente en relación con la institución, una vez regresa al aula la mirada es más amplia y distinta a la que se tenía, una mirada enriquecida de la institución, la cual cambia sustancialmente y es positiva. De otro lado, unos llegan con gratitud y cariño, con propuestas innovadoras que se</p>
--	--	--	--

	<p>El DDD y el D manifiestan que con estas instituciones se sigue teniendo contacto de forma esporádica para la labor que desempeña, después de terminar su ejercicio en la comisión.</p>		<p>convierten en una motivación para los estudiantes, pero otros regresan con resentimiento y deseos de continuar en el cargo.</p> <p>El DD y DDD en los componentes actitudinal y procedimental, dan cuenta que la relación con las instancias que el Colegio tiene contacto son la Arquidiócesis de Medellín y dependencias adscritas a la Universidad, siendo éstas nombradas con reiteración. Se debe precisar que en estos componentes, se reconocen otras instancias externas con menos intensidad con las cuales el Colegio, tiene contacto. En el componente axiológico, no se emiten juicios de valor con las instancias externas con las cuales se tiene contacto, puesto que los entrevistados hacen alusión y de manera general a la editoriales, universidades, industria y Ministerio de Educación. Vale resaltar que en este componente, también se reconoce a instancias de la Universidad como aquellas con las cuales se tiene contacto de parte del Colegio.</p>
--	---	--	---

	<p>El DD en el componente procedimental en relación con las prácticas administrativas considera en términos de dificultad que la institución tiene muchos proyectos de ley por los cuales debe responder, por esta razón, se presenta un cronograma cargado de actividades. En relación con este asunto, para DDD en el componente axiológico se haya una posibilidad y es la de considerar el salirse de formatos establecidos para algunas actividades, es decir, crear otras formas de presentación de éstos.</p> <p>El D en el componente procedimental encuentra una posibilidad en tanto las relaciones que se tuvieron con dependencias internas o externas al Colegio, éstas permiten un aporte al desarrollo del trabajo del D.</p>
--	--

PREGUNTA 5 RELACIÓN CONSIGO MISMO Describanos ¿cómo se veía antes del cargo administrativo en su ser y cómo se vea ahora que participa de ser docente en Comisión Administrativa? ¿Ha habido cambios en lo personal? ¿Qué actitudes se generan en el ejercicio del campo administrativo que usted puede aplicar en lo cotidiano o implementarlo en el caso de un eventual regreso al aula? Cuéntenos ¿qué hábitos ha incorporado como administrativo, que antes, como docente, no tenía?

VERTICAL			HORIZONTAL		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO

<p>En lo expresado por los tres actores no se encuentra evidencia en la percepción de cómo se veían antes de asumir el cargo. El DD y el D coinciden en que cuando se llega a la comisión se generan cambios en las formas de asumir la nueva función: responsables, comprometidos, prudentes, entre otros. El regreso al aula permite evidenciar un docente transformado,</p>	<p>Los tres actores coinciden en el hábito de la agenda tanto en el ejercicio administrativo como en su regreso al aula. El DD y DDD coinciden en que esta es una herramienta que les permite organizar las actividades propias de su ejercicio.</p>	<p>El D valora que el regreso del directivo a aula genera cambios, aunque se convierte en dificultad para algunos, para otros representa una oportunidad de aprendizaje y se manifiesta que otros desarrollan habilidades que les permite desenvolverse en el cargo de diferentes maneras.</p>	<p>El análisis tres por tres por dos de la presente pregunta arroja los siguientes resultados. Existe una coincidencia notable en los tres sujetos reportada en el componente actitudinal que indica que los D que pasan a ser DD a razón de un cambio de visión de la escuela se les nota un cambio en su ser y en su forma de hacer, esto es, se lee un DD con mayor capacidad para manejar emociones, con más coherencia para tomar decisiones y en términos de formación, más preparado. Aparece una dificultad y la respectiva potencia expresadas por el sujeto DD, cabe anotar que tanto potencia como dificultad no hacen coincidencia entre los componentes y sujetos. La dificultad tiene que ver con la poca disposición de tiempo que tiene el DD dado el alto volumen de trabajo que debe desempeñar el DD en su labor administrativa. La potencia, sugiere la posible</p>
--	--	--	---

<p>con un bagaje que le permite asumir la función de docente con mayor capacidad.</p>			<p>solución de la dificultad a través de dos asuntos, el primero, la agenda y el buen manejo de esta. El DD piensa que la agenda es una herramienta para no perderse entre el transcurso del tiempo y el desarrollo de las actividades; el segundo, apunta al asunto de la practicidad, sin abandonar la reflexividad. Ser esencial en el desarrollo de las tareas pareciera una solución a la dificultad presentada por el poco tiempo para cumplir una cantidad alta de actividades.</p> <p>Por último, en el análisis de las respuestas a la pregunta se observa un énfasis en el sujeto D concretamente en el componente actitudinal que expresa como ve este el cambio que se observa en el DD cuando regresa al aula, esta pareciera una mirada con distancia dado que se reporta observar nuevamente un D antes DD con temor, agazapado, asustado, tímido, sintiendo una pérdida de status. Pero a la vez</p>
---	--	--	--

	<p>libre de tanta presión que le generaba el cargo anterior.</p> <p>En conclusión se podría anotar que el sujeto D que hace tránsito a DD presenta cambios en su ser y hacer, al parecer positivos. Enfrenta la dificultad con la herramienta de la agenda y la practicidad, pero el regreso al rol de D, le genera por un lado un reacomodo atravesando situaciones no muy satisfactorias y hasta incómodas en relación con los otros, pero por otro lado, con la recompensa de estar más relajado y libre en su nueva condición.</p>
--	--

PREGUNTA 6. REPRESENTACIONES ¿Qué es docente en Comisión Administrativa? Directivo docente					
VERTICAL			HORIZONTAL		
ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	AXIOLÓGICO
Realizada la lectura vertical de las respuestas ofrecidas por los tres sujetos, no se encuentran	En el componente procedimental se reportan tres asuntos que generaron coincidencia en los tres	Realizada la lectura vertical de las respuestas ofrecidas por los tres sujetos, no se encuentran	<p>Para esta lectura se precisa confirmar que el DD y DDD coinciden en que el docente en comisión administrativa es quien asume la actitud de líder.</p> <p>Se halla un especial énfasis en el componente actitudinal para los</p>		

<p>coincidencias para reportar en el componente vertical.</p>	<p>sujetos D, DD y DDD, el primero, los tres sujetos definen que el directivo docente es un líder que acompaña. Segundo, el directivo docente es el que debe saber, para que vía esta competencia movilice el equipo de trabajo. Por último, el directivo docente es una persona designada por una instancia superior en términos de jerarquía para desempeñar</p>	<p>coincidencias para reportar en el componente vertical.</p>	<p>tres sujetos, dado que es donde más se evidencian aspectos reportados. Se encuentra una coincidencia entre el DD y D quienes reportan que es un docente en <u>comisión o encargo</u>. Otra coincidencia tiene que ver con lo que referencian el DDD y el D que éstos son quienes deben ostentar un saber previo. Desde el componente axiológico no se registran aspectos que den cuenta de una valoración para con el concepción del docente en Comisión administrativa.</p>
---	--	---	---

		un cargo directivo.		
--	--	------------------------	--	--