

El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa*

MANAGERIAL PROFILE OF TEACHER-DIRECTORS IN ANTIOQUIA AND ADMINISTRATIVE MANAGEMENT APPROACHES

ABSTRACT: This paper reports the results of a research aimed at studying the relationship between the managerial approach and the personal and professional characteristics of teacher-directors at schools of the 117 non-certified municipalities of Antioquia (Colombia), taking into account the four dimensions of educational management (directive, administrative, academic, and communitarian) into three forms of management: functionalist, structuralist, and critical. The research followed a descriptive, quantitative, and inferential approach, and was carried out with 242 teacher-directors who were selected by stratified random sampling and surveyed through self-administered questionnaires. The results reveal that many of the practices of these directors in each of the dimensions of management are still functional and structural, although a turning point towards the so-called critical management is observed. Our findings reveal a statistically significant tendency of teaching directors with graduate studies and more than ten years of experience to place themselves in critical management. Similarly, those with less experience tend to a functionalist community managerial style and show a greater prevalence of critical management in this dimension over the years.

KEYWORDS: Critical management, educational management, functionalist management structuralist management.

O PERFIL DE GESTÃO DO DIRETOR DOCENTE DE ANTIOQUIA E AS ABORDAGENS DE GESTÃO ADMINISTRATIVA

RESUMEN: este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a relação entre a abordagem de gestão e as características pessoais e profissionais do diretor docente das instituições educativas dos 117 municípios não certificados de Antioquia, Colômbia, considerando as quatro dimensões de gestão escolar (direção, administrativa, acadêmica e de comunidade) em três formas de gestão denominadas "funcionalista", "estruturalista" e "crítica". Esta pesquisa foi quantitativa descritiva e inferencial, realizada em 242 diretores docentes de instituições educativas, selecionados mediante amostragem aleatória e pesquisados por meio de questionários autoadministrados. Os resultados revelam que muitas das práticas dos diretores docentes em cada uma das dimensões da gestão ainda são de caráter funcional e estrutural, mas pode se afirmar que os diretores docentes em suas instituições vêm dando uma reviravolta em direção da denominada "gestão crítica". Por último, os resultados demonstram uma tendência estatisticamente significativa dos diretores docentes que têm estudos de pós-graduação e mais de dez anos de experiência a se posicionar na gestão da direção crítica. Assim como os que têm menos experiência tendem a uma gestão de comunidade funcionalista e, quanto maior experiência, maior prevalência de gestão crítica nessa dimensão.

PALABRAS CLAVE: gestão crítica, gestão escolar, gestão estruturalista, gestão funcionalista.

LE PROFIL DE GESTION DU RESPONSABLE PÉDAGOGIQUE D'ANTIOQUIA ET LES APPROCHES DE GESTION ADMINISTRATIVE

RÉSUMÉ: L'article présente les résultats d'une enquête dont le but était d'analyser la relation entre l'approche managériale et les caractéristiques personnelles et professionnelles du directeur pédagogique des établissements d'enseignement des 117 communes non certifiées d'Antioquia, en prenant compte des quatre dimensions de la gestion pédagogique (directive, administrative, universitaire et communautaire), sous trois formes de gestion dites fonctionnaliste, structuraliste et critique. La recherche a été descriptive et inférentielle quantitative, menée auprès de 242 directeurs pédagogiques d'établissements d'enseignement choisis par échantillonnage aléatoire stratifié et interrogés au moyen de questionnaires auto-administrés. Les résultats montrent qu'un grand nombre des pratiques des gestionnaires de l'enseignement dans chacune des dimensions de la gestion sont encore fonctionnelles et structurelles, mais on peut affirmer que les gestionnaires de l'enseignement dans leurs établissements se sont tournés vers la gestion dite critique. Enfin, les résultats démontrent une tendance statistiquement significative pour les gestionnaires de l'enseignement qui ont des études de troisième cycle et plus de dix ans d'expérience à se placer en gestion critique. De même, ceux qui ont moins d'expérience ont tendance à gérer une communauté fonctionnaliste et, plus ils ont d'expérience, plus la prévalence de la gestion critique est importante dans cette dimension.

MOTS-CLÉ: gestion critique, gestion fonctionnaliste, gestion pédagogique, gestion structuraliste.

CITACIÓN: Soto Builes, N., Morillo Puente, S., Calderón-Hernández, G., & Betancur, H. D. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar*, 30(77), 123-136. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>

CLASIFICACIÓN JEL: I0, M10, M1.

RECIBIDO: 14 de abril de 2018. APROBADO: 10 de junio de 2019.

DIRECCIÓN DE CORRESPONDENCIA: Norely Soto. calle 42 No 63ª 198, edificio Torres del Río 1, apartamento 1304.

Norely Soto Builes

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Profesora asociada. Universidad de Medellín.

Medellín, Colombia

Grupo de Investigación en Educación, Sociedad y Paz

Rol de la autora: Intelectual y comunicativo

nmsoto@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-1341-6385>

Solbey Morillo Puente

Doctora en Educación

Profesor asociado tiempo completo. Universidad de Medellín

Medellín, Colombia

Grupo de Investigación en Educación, Sociedad y Paz

Rol del autor: Intelectual y comunicativo

smorillo@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2129-1121>

Gregorio Calderón-Hernández

Doctor en Administración

Director general de investigaciones y posgrados. Universidad de Manizales

Manizales, Colombia

Grupo de Investigación en Administración y Gestión Humana

Rol del autor: Intelectual

gcalderonh@umanizales.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4249-0613>

Héctor Darío Betancur

Doctor en Ciencias Contables

Profesor tiempo completo. Universidad de Manizales

Manizales, Colombia

Grupo de Investigación en Teoría contable

Rol del autor: Intelectual

hdbetancur@udem.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8816-1671>

RESUMEN: El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre el enfoque de gestión y las características personales y profesionales del directivo docente de las instituciones educativas de los 117 municipios no certificados de Antioquia, considerando las cuatro dimensiones de gestión educativa (directiva, administrativa, académica y de comunidad) en tres formas de gestión denominadas funcionalista, estructuralista y crítica. La investigación fue cuantitativa descriptiva e inferencial, realizada en 242 directivos docentes de instituciones educativas, seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado y encuestados a través de cuestionarios autoadministrados. Los resultados revelan que muchas de las prácticas de los directivos docentes en cada una de las dimensiones de la gestión todavía son de carácter funcional y estructural, pero se puede afirmar que los directivos docentes en sus instituciones han venido dando un giro hacia la denominada gestión crítica. Por último, los resultados demuestran

* Este artículo es el resultado de una investigación financiada por la Universidad de Medellín a través de la Vicerrectoría de Investigaciones, y cofinanciado por 6 instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia.

una tendencia estadísticamente significativa de los directivos docentes que tienen estudios de posgrado y más de diez años de experiencia a ubicarse en la gestión directiva crítica. De igual manera, quienes tienen menos experiencia tienden a una gestión de comunidad funcionalista y, a mayor experiencia, mayor prevalencia de gestión crítica en esta dimensión.

PALABRAS CLAVE: gestión crítica, gestión educativa, gestión estructuralista, gestión funcionalista.

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos en el mundo han experimentado transformaciones fundamentales; en América Latina, por ejemplo, se han dado más de 170 reformas educativas, que han tenido tres grandes propósitos: la descentralización de la gestión administrativa, la autonomía escolar y la implementación de los sistemas de calidad en la educación (Pallarès-Piquer, Chiva-Bartoll, Planella, & López-Martín, 2019; Kradolfer & Geiss, 2016; Sacristán, 2013; Pinto, 2008; Pozner, 2000).

Es así como empieza a cobrar importancia la gestión educativa y el directivo docente como actor clave dentro del proceso de gestión de las instituciones educativas y del mantenimiento de la calidad de la educación, que ha incentivado la investigación en el plano nacional e internacional (Samier, 2017; Gunter & Fitzgerald, 2017; Hernández de La Torre & Murillo-Esteva, 2017; Herrera-Meza & Tobón, 2017; Yalçın, Bektaş, Öztekin, & Karadağ, 2016; López, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2014).

Wang y Bowers (2016) mapearon el campo de la investigación en administración educativa, a través de un análisis de las citas en revistas en la red, extrayendo 157.372 citas, de 5.359 artículos de revistas en 30 revistas de administración educativa, desde el 2009 hasta el 2013. En este estudio a gran escala, encontraron abundante evidencia de que la administración educativa es un campo permeable que interactúa íntimamente con subcampos de la educación como la educación urbana y la formación de docentes y con otras disciplinas como la economía, la sociología, la antropología y la psicología.

No obstante lo anterior, pocos son los trabajos que ubican los supuestos administrativos en que se apoyan los directivos para hacer su gestión (Gros-Salvat, Fernández-Saliner, Martínez-Martín, & Roca-Casas, 2013; Verger, Curran, & Parcerisa, 2015). En esta misma dirección, son también escasas las investigaciones que señalan cuáles son las características de gestión de ese directivo docente (OCDE y Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016; Vázquez, Liesa, & Bernal, 2016; Wang & Bowers, 2016).

Colombia no se abstrae de dicha realidad; son contadas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre las características de la gestión y el liderazgo del directivo docente

(Ramírez-Cardona, Calderón-Hernández, & Castaño-Duque, 2015; oecd, 2009) y en relación con la autonomía de los establecimientos educativos la Guía 34 (MEN, 2008) apenas insinúa algunas características de esta.

En consecuencia, la presente investigación caracteriza al directivo, ya que con la descentralización, la gestión de la institución y de la calidad de la educación ha quedado en manos de los organismos locales (Sifakakis, Tsatsaroni, Sarakinioti, & Kourou 2016; Verger & Normand, 2015), que en el caso de Colombia corresponde a las Secretarías de Educación departamentales y municipales, lo que conlleva que el directivo docente deba asumir múltiples funciones de gestión.

La pregunta que guio esta investigación fue la siguiente: ¿Cuál es la relación entre el enfoque de gestión y las características personales y profesionales del directivo docente de las instituciones educativas de los municipios no certificados de Antioquia? El objetivo, en un primer momento, fue conocer las características de gestión de los directivos docentes de los municipios no certificados de Antioquia, partiendo de las áreas señaladas por la *Guía 34*, diseñada por el MEN (2008) pensando en el mejoramiento de las instituciones educativas del país, donde se plantea que los establecimientos educativos han pasado de ser instituciones cerradas a funcionar como organizaciones abiertas, que para cumplir sus propósitos requieren atender a formas de gestión que respondan a las dimensiones directiva, administrativa, académica y de comunidad; en un segundo momento, y a partir de la delimitación epistemológica de la teoría administrativa realizada por Sander (1996), el propósito fue clasificar la forma de gestionar de los directivos bajo tres enfoques a los que se denominó: funcionalista, estructuralista y crítico; en tercer lugar, se procuró determinar si las características personales como el sexo, los años de experiencia y la formación de posgrado se relacionan con la gestión que realiza el directivo docente.

Con respecto a las cuatro dimensiones de la gestión, es importante precisar que la gestión directiva hace referencia a la forma como la institución educativa es orientada; por su parte, la gestión administrativa tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión; la académica, se relaciona con lo curricular y con el proceso de formación; por último, la de comunidad se encarga de las relaciones de la institución con el contexto. En cuanto a los tres enfoques de gestión, el funcionalista —al darle prioridad a la función— enfatiza en la relación medios/fines desde donde los recursos utilizados y los objetivos logran su máxima eficiencia y, desde allí, el mantenimiento y reproducción estructural de la institución educativa. En segundo lugar, el enfoque de gestión denominado estructuralista da importancia a los aspectos estructurales y materiales, guiando en términos económicos el sistema educativo; en este enfoque se prioriza la eficacia y la eficiencia. Por último, el



enfoque de gestión crítica hace énfasis en el desarrollo y emancipación de los sujetos.

Con todos los elementos teóricos expuestos, se diseñó un cuestionario contentivo de 20 ítems en los que se abordó cada área de la gestión de la *Guía 34*, vista desde los tres enfoques de gestión expuestos, por lo que las alternativas de respuesta se redactaron teniendo en cuenta las cosmovisiones de los tres enfoques de gestión mencionados. Se realizó entonces una investigación de campo de tipo descriptivo e inferencial, en la que se aplicó el instrumento mencionado a directivos docentes de 242 instituciones públicas de los municipios no certificados de Antioquia, con la pretensión de conocer cuál es el tipo de gestión educativa que realizan.

Marco teórico y conceptual

Las características del perfil del directivo docente

Según la Real Academia de la Lengua (RAE, 2017), el significado de la palabra *perfil* se asocia con la línea que marca el contorno de algo o alguien, permitiendo identificar

sus rasgos característicos. Hablar entonces del perfil de gestión del directivo docente hace referencia a las características de la gestión del directivo de una institución educativa. La gestión educativa fue entendida en esta investigación como:

Una responsabilidad que compete principalmente al directivo docente. Por esta razón debe poseer las características personales, la experiencia profesional, los conocimientos y las capacidades específicas para gestionar los recursos, establecer las pautas de la organización y ejercer el liderazgo encaminado a la plena realización de los fines educativos. (Herrera-Meza & Tobón, 2017, p. 3)

Al revisar en la literatura las características de la gestión y el liderazgo del directivo docente, se encuentran normativas y políticas que han ido ilustrando desde los parámetros internacionales y nacionales de los diferentes países cuáles son sus particularidades. En el plano internacional, en Chile el Ministerio de Educación (2015) señala que el directivo docente debe estar en capacidad de establecer metas, rediseñar la organización, manejar el grupo de profesores, mantener la calidad, entre otras. La Secretaría de

Educación Pública de México (2016) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de España (2013) han planteado la responsabilidad de la gestión de las instituciones y el mantenimiento de la calidad como funciones primordiales del directivo. En esta línea, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011) ha establecido los estándares de gestión en función de la visión, el conocimiento, la comunicación y el compromiso en el trabajo con la comunidad.

El Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2013), en un estudio para la OCDE, sintetiza en cinco dimensiones el desempeño de los directivos docentes: 1) una misión que realmente oriente, 2) generación de convenientes condiciones organizacionales, 3) una adecuada convivencia al interior de la institución, 4) el desarrollo propio de las personas, y 5) la gestión pedagógica.

En el ámbito nacional, la primera década del siglo XXI inicia con una serie de reformas que se introducen en las políticas educativas, un siglo que termina con orientaciones como las de la *Guía 34* del MEN (2008), planteando que "se requiere un rector o director con un alto nivel de liderazgo y con un conjunto de habilidades y competencias que le permitan desempeñar todas sus funciones" (p. 25). Informes como *Tras la excelencia docente* (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2015) TALIS (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2017) y el de la OCDE (2016) evidencian que el gobierno colombiano ha empezado a reconocer el papel de la gestión escolar y las competencias del directivo docente como de gran influencia en la mejora de la calidad de la educación.

Asimismo, Ávila-Aponte y Sáenz-Obregón (2009) plantean que el énfasis en la acción de los equipos directivos va desde los que se orientan a las funciones de carácter administrativo hasta aquellos enfocados a lo pedagógico y, con poco conocimiento y habilidades en lo administrativo, pasan por una combinación de lo pedagógico y lo administrativo. Por otra parte, Miranda y Ramírez (2011) elaboraron, a través de los rasgos demográficos, socioeconómicos, académicos y profesionales, un perfil del directivo docente que labora en instituciones públicas y privadas de educación básica y media de estratos 1 a 4 en la ciudad de Santiago de Cali, en el que concluyen que los docentes del sector privado difieren en todas las características mencionadas de los del sector público.

Otros trabajos han encontrado que el liderazgo frente a su gestión y la articulación con los docentes determina la calidad de la educación (Sun & Henderson, 2017; Wiyono, 2017; Lynch, Smith, Provost, & Madden, 2016; Wilson, 2016; Aslanargun, 2015; Klar & Brewer, 2014; Mahajan, Agrawal, Sharma, & Nangia, 2014). En sentido opuesto,

Corcoran (2017) no encontró evidencia significativa entre la preparación en liderazgo de los directivos docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Otros estudios encontraron que el género de un director no influye en su gestión (Fasasi & Oyeniran, 2014). El anterior preámbulo denota un interés decidido por la gestión del directivo docente, labor que se relaciona de manera interdependiente con diferentes enfoques administrativos.

La gestión del directivo docente desde los enfoques administrativos

Para la investigación fue importante caracterizar el perfil del directivo desde los enfoques de administración más reconocidos en la literatura, ya que no se ha hecho y, según Verger et al. (2015) y Escott (2017), la gestión educativa es un campo conceptual que se ha ido configurando, influenciado por los principios de la administración clásica y por los principios de la nueva gestión pública (NGP). Es así como Gros-Salvat et al. (2013) y Jackson (1994) plantean que el perfil del directivo docente se configuró inicialmente desde las cosmovisiones de los enfoques de administración existentes, en la década de los ochenta e inicios de los noventa, periodo en el que era preponderante el papel del líder como controlador, con una visión racionalista y burocrática de la organización. Su función era la de medir y supervisar. En la década de los noventa y con los cambios en las normativas de los países, específicamente en América Latina, el papel del directivo docente gira hacia lo estratégico, donde el mejoramiento continuo de las instituciones es lo primordial.

En Colombia, Ramírez-Cardona et al. (2015) asumen que las instituciones educativas se constituyen en organizaciones sujeto de gestión y que cada una tiene características diferentes según el enfoque administrativo que predomina en ella. Estos investigadores muestran que el enfoque estratégico es mucho más propicio para la generación y apropiación del conocimiento y el mantenimiento de la calidad de la educación que el enfoque clásico de la administración.

Supuestos y dimensiones de la gestión educativa

Basados en la revisión de la literatura sobre los supuestos administrativos que median la gestión educativa (Escott, 2017; Ramírez-Cardona et al., 2015; Gros-Salvat et al., 2013; Casassus, 2000, 1997; Sander, 1982, 1994, 1995, 1996), se reorganizaron los enfoques de gestión en tres perspectivas: funcionalista, estructuralista y crítica. La primera es producto del proyecto sociológico moderno, cuya base epistémica positivista permeó la teoría administrativa

en educación. En esta visión, las funciones mantienen la estructura; la función se ha constituido en el medio para darle solución al problema de que la estructura alcance su fin, es decir, el orden social (Luhmann, 2007). Bajo esta premisa, la función del directivo docente es satisfacer el mantenimiento de la estructura.

En el enfoque estructuralista, la estructura está dada con antelación y se sobrepone a la función (Parsons, 1999). En este contexto, la gestión del directivo docente está guiada por determinaciones estructurales de naturaleza material y económica. Finalmente, en el enfoque crítico, la dialógica y el consenso se convierten en elementos fundamentales para producir la comprensión y cambio no violento (Habermas, 1966). De esta forma, la gestión del directivo

docente posibilita la comprensión de las interrelaciones dadas entre la institución educativa y lo técnico material de estas, propiciando el cambio y su desarrollo (tabla 1).

El funcionalismo y el estructuralismo coinciden en su búsqueda de la cohesión social a través del establecimiento de un orden; para ello, hacen emerger un nuevo marco institucional que impuso restricciones al interés individual y su falta de racionalidad (DiMaggio & Powell, 1999), que con el concurso de las teorías administrativas procuraron la integración y el orden social. El enfoque crítico inicia ubicando en el centro de su interés el conflicto, desde donde el orden social se hace posible. Desde esta óptica, la subjetividad se hace relevante y determinante frente a la estructura que se supedita a aquella.

Tabla 1. *Enfoques de gestión en los que se basa el estudio*

Enfoque	Funcionalismo	Estructuralismo	Criticismo
Ubicaciones	Auguste Comte, Émile Durkheim, Bronislaw Malinowski, Alfred R. Radcliffe-Brown, Max Weber, Alfred Marshall, Vilfredo Pareto. Robert K. Merton. Desde la Administración: Barnard, Simon y Griffths.		Kant (idealismo subjetivo), Hegel y Marx (idealismo objetivo-fenomenología), Kierkegaard y Sartre (existencialismo) - Escuela de Frankfurt, Habermas (acción comunicativa).
Epistemológico	Relación función-sujeto -Objetivo-	Relación estructura-sujeto -Objetivo-	Relación sujeto-objeto -Subjetivo-
	Niklas Luhmann	Talcott Parsons	Jürgen Habermas
	Unidad de análisis = la función. Supremacía de la función sobre la estructura. Funcionalismo estructural.	Unidad de análisis = la estructura. Supremacía de la estructura sobre la función. Estructural funcionalismo	Unidad de análisis = la dialógica. Supremacía de la condición humana
	Positivista		Construccionista
	La función tiene un carácter objetivo. La función explica las relaciones entre las "partes" y el "todo" mediante tareas diferenciadas, con las que se satisfacen necesidades de la estructura.	Existen fuerzas externas, independientes a la conciencia y a la experiencia individual, es decir, estructuras que determinan, condicionan y moldean el accionar de los individuos.	Imposición del sujeto sobre el objeto. El sujeto es el que crea los significados sobre los objetos del mundo.
Ontológico	Realista El concepto de función es fundamental. Las funciones de que esta constituido un sistema tienen existencia real; es con este sistema funcional que se trata la externalidad del mundo, que es real, externo y objetivo, y posibilitan la estructura.	Realista La estructura es lo esencial, la función es accesoria. Las estructuras crean pautas cuyo correlato son las instituciones, entes con representación real, externa y objetiva, que buscan el gobierno y control para propiciar el orden y la estabilidad.	Idealista Interacción entre diferentes partes para encontrar una mediación en medio del conflicto. Reproducción dialógica en el sistema de la subjetividad.
	Funciones equivalentes que posibilitan mantener la estructura.	La estructura actúa como patrón que conduce el orden social.	Procura la emancipación del sujeto, su autonomía personal y colectiva. Propicia la comprensión de la realidad como praxis a partir del empoderamiento del sujeto.
	Por su carácter determinista y soporte empírico/observacional, generalmente hace uso de los métodos de las ciencias de la naturaleza.		Hace uso de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Fuente: elaboración propia con base en Sander (1996) y Luhmann (2007).

Precisamente, es desde estos enfoques que se caracterizó la gestión de los directivos docentes en esta investigación. Si bien los dos primeros tienen un tronco común, en la práctica de la gestión educativa se diferencian en el “cómo” es llevada a cabo. En el funcionalista, las instituciones educativas y la gestión realizada en ellas por parte de los directivos docentes vela por el mantenimiento de la organización educativa, es decir, observa qué necesidades existen y cuáles funciones equivalentes deben satisfacerse (Luhmann, 2007); dicho en otras palabras, se enfocan en qué funciones necesitan llevar a cabo los directivos docentes para que las instituciones se mantengan. Este es el caso de las prácticas llevadas a cabo para que las pruebas estandarizadas, como las pruebas Saber en Colombia, logren el objetivo propuesto (a nivel funcional), pues de su resultado depende que se replanteen y hagan modificaciones a nivel institucional (estructural) que reorienten o potencien el accionar de los agentes.

El enfoque estructuralista, por su énfasis objetivista, termina convirtiéndose en el máximo criterio de desempeño. De esta manera, todas las acciones de gestión educativa son determinadas por un nivel estructural y material objetivo, en el que la acción del directivo docente y toda su subjetividad se supeditan a la objetividad estructural (Parsons, 1968). Un ejemplo serían las políticas que a nivel institucional (estructural) se tengan para el desarrollo y cumplimiento de los requerimientos sobre las pruebas estandarizadas y que deben cumplirse por parte de los diferentes agentes institucionales (función). Puede inferirse que la preocupación tanto del enfoque funcionalista como del estructuralista en la gestión educativa gira en torno al orden, la integración y la cohesión social.

Finalmente, el enfoque crítico observa el conflicto como un acontecimiento desde el cual se reafirma la persona y la sociedad. Es desde el conflicto que se hace una interpretación crítica de la realidad, se logra la emancipación de los sujetos y, por esta vía, se transforma la estructura. Desde esta dimensión se viene elaborando una actitud dialógica frente al conflicto por parte del directivo docente, transformando la gestión en una mediación e interacción entre las partes del sistema educativo y la sociedad/economía/

política/cultura. El ejemplo para este enfoque lo constituyen los diálogos que deben darse entre lo técnico-material-económico –del nivel funcional/estructural– y lo social humano –del enfoque crítico–, para crear las condiciones de posibilidad de excelentes resultados de las pruebas estandarizadas, cuya finalidad sea la transformación de los proyectos de vida de los estudiantes.

Dimensiones de la gestión

La *Guía 34* o *Guía para el Mejoramiento Institucional* fue elaborada por el MEN de Colombia (2008) con el objetivo de determinar las etapas que las instituciones educativas del país deben seguir en la búsqueda del mejoramiento continuo, a saber, la autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional. En ella se establece que la gestión del establecimiento educativo debe responder a las siguientes áreas: a) directiva, b) administrativa, c) académica y d) comunitaria. Además de ser de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones, en el país se han hecho varios estudios sobre la gestión de la educación donde dicho instrumento funge como una de sus bases. Ramírez, Laitón y Ruiz (2017) relacionan la gerencia educativa con la gestión del cambio, planteando que las instituciones educativas pueden emplear estructuras organizacionales matriciales, siempre y cuando se busque el mejoramiento institucional; asimismo, ubican la gestión estratégica que plantea la *Guía 34* como el camino para lograr la cultura del mejoramiento. Marulanda (2017) plantea que la autoevaluación institucional es integral si se apoya en las cuatro áreas de gestión que insinúa la guía. Cada una de las áreas tiene diferentes procesos y cada proceso, sus componentes. A partir de esta información se elaboró el instrumento para medir la gestión (tabla 2).

Metodología

El estudio fue una investigación de campo de tipo descriptivo e inferencial, en el que se aplicó una encuesta a 242

Tabla 2.
Dimensiones de la gestión educativa.

<i>Gestión directiva</i>	<i>Gestión académica</i>	<i>Gestión administrativa</i>	<i>Gestión comunitaria</i>
Esta área de gestión coordina e integra los procesos institucionales, e incluye la organización escolar, en los contextos local y regional.	Esta área incluye las responsabilidades por el diseño curricular, la generación y distribución del conocimiento, el desarrollo de las competencias científicas, operativas, laborales y sociales de los(as) estudiantes de acuerdo con la identidad local, regional y nacional.	El área incluye los sistemas de apoyo con beneficio al quehacer pedagógico. Fundamenta la razón de ser de la institución en función de las demandas de la gestión académica-pedagógica.	Consiste en liderar los procesos orientados al análisis y satisfacción de las necesidades de la comunidad y al desarrollo de la capacidad de respuesta de la institución educativa hacia su comunidad y la sociedad.

Fuente: MEN (2008).

directivos docentes de las instituciones educativas de los 117 municipios no certificados del departamento de Antioquia (N = 433), seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado por afijación proporcional (Gutiérrez-Rojas, 2016), cuyos estratos son las nueve subregiones del departamento de Antioquia (Norte, Bajo Cauca, Magdalena Medio, Valle de Aburrá, Occidente, Suroeste, Oriente y Nordeste). Los encuestados en su mayoría eran del sexo masculino (73,6%), más de la mitad indicó tener título de pregrado (51,7%) bien sea de licenciatura (44,2%), profesional (5,4%) o ambos (2,1%) (tabla 3), con una edad promedio de 49,03 ± 6,7 años, teniendo el directivo más joven 31 años y el de mayor edad 65 años y experiencia promedio como director de 11,32 ± 7,5 años de experiencia (tabla 4).

Tabla 3.
Características de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados de Antioquia, Colombia, 2016.

Variable	Categorías	N.º	%	n
Sexo	Masculino	178	73,6	242
	Femenino	64	26,4	
Formación profesional	Licenciatura	107	44,2	242
	Profesional	13	5,4	
	Profesional y licenciatura	5	2,1	
	Especialización	94	38,8	
	Maestría	22	9,1	
	Doctorado	1	0,4	
Estudios sobre gestión de instituciones	Sí	166	68,6	242
	No	76	31,4	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.
Estadísticos descriptivos de la edad y los años de experiencia de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados de Antioquia, Colombia, 2016.

Variable	Promedio	Desviación típica	Valor		Percentiles			n
			mínimo	máximo	25	50	75	
Edad	49,029	6,7168	31	65	45	50	54	242
Años de experiencia	11,320	7,5089	0	40	6	10	17	242

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Cada directivo respondió un cuestionario autoadministrado bajo la plataforma de Google Survey que contenía 20 ítems redactados a partir de las definiciones conceptuales de gestión educativa, distribuidos en las dimensiones de

gestión directiva, gestión administrativa, gestión académica-pedagógica y gestión de comunidad y convivencia (tabla 5). El cuestionario fue sometido a juicio de expertos¹, quienes calificaron cada uno de los ítems de la encuesta, y de sus valoraciones se calculó el coeficiente de validez de contenido (cvc) para cada dimensión. De acuerdo con lo sugerido por Balbinotti (2004, citado por Pedrosa, Suárez-Álvarez, & García-Cueto, 2013), se eliminaron los ítems con cvc menor que 0,7, quedando conformada la dimensión gestión directiva (cvc = 0,76) por cuatro de los cinco ítems propuestos. Del mismo modo, en la gestión académica se excluyeron dos ítems y la dimensión quedó conformada por dos ítems (cvc = 0,74). En la dimensión gestión de comunidad y convivencia, los jueces sugirieron descartar un ítem para tener tres ítems (cvc = 0,82). La única dimensión en la que no se eliminaron ítems propuestos fue la gestión administrativa (cvc = 0,85).

El análisis de los datos se realizó en dos niveles, a saber, descriptivo e inferencial. Para el análisis descriptivo se emplearon frecuencias absolutas y relativas (%), en el caso de las variables categóricas, así como promedios para las variables numéricas. Para el análisis inferencial se empleó la prueba Chi cuadrado de independencia, a un nivel de significación del 5%, con el fin de determinar la existencia de relación entre la gestión educativa y las variables del directivo docente. Se planteó como hipótesis que no existe relación entre las características del directivo docente (sexo, años de experiencia, posgrado) y el tipo o enfoque de gestión en las cuatro dimensiones de gestión educativa.

Resultados

Los resultados se presentan organizados de acuerdo con las dimensiones de gestión, siguiendo la tipología propuesta por el MEN (2008) en la *Guía 34*, con el análisis de las variables asociadas a la gestión educativa.

Gestión directiva

La gestión directiva se exploró a través de cuatro ítems relacionados con las actividades de tipo directivo, cuyas respuestas, que se presentan ordenadas según la ubicación teórica mencionada, se resumen en la tabla 6; en ella, se puede ver que, aunque en la pregunta sobre los objetivos y la gestión de los recursos las respuestas se ubican mayormente en lo funcional estructuralista, su preferencia y lo que prioriza la mayoría de las respuestas se ubican

¹ Agradecemos a los doctores Jair Álvarez (Universidad de Medellín), Darío Maldonado y Jorge Celis (Universidad de Los Andes) por su valiosa participación como evaluadores de los ítems del cuestionario.

Tabla 5.
Operacionalización de la variable gestión educativa: dimensiones e indicadores.

Dimensiones: área de gestión	Indicadores ¹	Puntuación y clasificación
Directiva	Ítem 01. Objetivo de la gestión directiva Ítem 02. En su gestión directiva prefiere Ítem 03. Proceso que prioriza en su institución Ítem 04. La gestión de recursos es	Sumatoria ítems: 1-4 Puntuación mínima: 4 Puntuación máxima: 12. Se generan tres grupos o enfoques de gestión directiva: 4-6 puntos: funcionalista 7-9 puntos: estructuralista 10-12 puntos: crítica
Administrativa y financiera	Ítem 05. En la gestión administrativa usted Ítem 06. Papel fundamental en la ejecución de los recursos Ítem 07. La gestión de los ambientes de aprendizaje de la institución la enfoca hacia Ítem 08. En la gestión administrativa usted Ítem 09. La reorganización o fusión de centros educativos con fines administrativos Ítem 10. El papel que usted cumple en el proceso de vinculación de los docentes a su institución es	Sumatoria ítems: 5-10 Puntuación mínima: 5 Puntuación máxima: 15. Se generan tres grupos o enfoques de gestión administrativa: 5-9 puntos: funcionalista 10-12 puntos: estructuralista 13-15 puntos: crítica
Académica	Ítem 11. En la institución educativa prevalece el seguimiento a Ítem 12. La evaluación para el aprendizaje responde a	Sumatoria ítems: 11 y 12 Puntuación mínima: 2 Puntuación máxima: 6. Se generan tres grupos o enfoques de gestión académica: 2-3 puntos: funcionalista 4-5 puntos: estructuralista 6 puntos: crítica
Comunitaria	Ítem 13. Para lograr la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa privilegia Ítem 14. Para desarrollar los proyectos de prevención de riesgos y programas de seguridad que lidera en su institución educativa	Sumatoria ítems: 13 y 14 Puntuación mínima: 2 Puntuación máxima: 6. Se generan tres grupos o enfoques de gestión de comunidad: 2-3 puntos: funcionalista 4-5 puntos: estructuralista 6 puntos: crítica

Nota. ¹Cada ítem tiene tres alternativas de respuesta, que fueron redactadas según cada enfoque de gestión. Así, una de las alternativas corresponde al enfoque funcionalista, y se le asignó un punto; otra, al estructuralista, con dos puntos; otra, al crítico, con tres puntos.

Fuente: elaboración propia.

en la gestión crítica, dado que el mayor porcentaje de respuestas está en la alternativa funcionalista seguido de la estructuralista. Esto significa que, si bien en la gestión directiva aún hay un anclaje importante en la eficiencia y en la eficacia, quizá para responder a las políticas nacionales, la preferencia del directivo se enfoca a la emancipación de los estudiantes (gestión crítica).

Gestión administrativa

En esta dimensión, la mayoría de las respuestas (la gestión de los recursos, fusión de las instituciones, docentes) revelan un énfasis del directivo en lo estructural-funcionalista, mientras que en las preguntas sobre ejecución de los recursos y de los ambientes de aprendizaje, las respuestas sobre la forma de accionar del directivo se aglutinan en el enfoque crítico. Podría insinuarse que dicho sesgo responde a la falsa autonomía de los directivos, tal como se puede ver en la declaratoria de la aceptación pasiva de las decisiones de la Secretaría de Educación en el proceso de

vinculación de los docentes (40,9%), lo que denota la docilidad de un gestor tradicional, maniatado (tabla 7).

Gestión académica

Los resultados que se presentan en la tabla 8 revelan una alta inclinación a la gestión académica funcionalista por parte de los directivos docentes, en virtud de que las respuestas dadas en las preguntas sobre seguimiento (64,8%) y sobre la evaluación para el aprendizaje (57,4%) son normativas y responden más a las políticas y a la legislación vigente que a las necesidades de los estudiantes

No obstante, se aprecia que, de cada diez directivos, tres revelan tendencia crítica en su gestión académica, al pensar en apoyos pedagógicos para las dificultades en el aprendizaje, así como revisión periódica de la política de evaluación en cuanto a su aplicación, mientras que en su efecto sobre la diversidad se encuentran respuestas acordes con las preferencias que señalaron en la primera pregunta de esta investigación.

Tabla 6.

Respuestas a los ítems de la dimensión gestión directiva de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados de Antioquia, Colombia, 2016.

Ítem	Alternativas de respuesta ¹	N	%
Objetivo de la gestión directiva	La eficiencia y la eficacia de los procesos en pro del desarrollo de las metas institucionales.	102	43,4
	El desarrollo institucional en pro del desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes de cara a las necesidades del país.	73	31,1
	La eficiencia de los procesos en beneficio del desarrollo del proyecto de vida de los estudiantes.	60	25,5
En su gestión directiva prefiere	Dar cumplimiento a los parámetros de ley.	23	9,5
	Brindar de manera unilateral soluciones prácticas a las necesidades institucionales.	11	4,5
	Escuchar activamente a su comunidad y comprometerlos en las soluciones.	208	86,0
Proceso que prioriza en su institución	El plan de mejora y el plan operativo anual de inversión.	43	17,8
	La documentación para la debida articulación del proyecto educativo institucional (PEI) o los objetivos misionales y el modelo pedagógico.	72	29,7
	La formación de los estudiantes.	127	52,5
La gestión de recursos es	Planeación y ejecución presupuestal o adquisición de servicios para la institución	94	38,9
	Consecución de diferentes insumos y condiciones que le permitan a la institución crecer.	106	43,8
	Establecimiento de alianzas con otras instituciones y programas.	42	17,4

Nota: ¹ Están ordenadas según la gestión funcionalista, estructuralista y crítica. En el cuestionario se presentaron aleatoriamente.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Tabla 7.

Gestión administrativa de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados de Antioquia, Colombia, 2016.

Ítems	Alternativas de respuesta ¹	N	%
En la gestión administrativa usted	Asume un rol activo adquiriendo bienes y servicios que considera necesarios para la institución educativa.	36	14,9
	Gestiona los recursos de acuerdo con las necesidades que la comunidad educativa va presentando, o prioriza las necesidades institucionales, apoyado en los avales de los distintos estamentos de participación.	158	65,3
	Parte de proyectos justificados presentados por la comunidad educativa.	48	19,8
Papel fundamental en la ejecución de los recursos	Invertir los recursos dados por el Estado o cubrir las necesidades de planta física y dotación escolar.	86	35,5
	Formar el talento humano.	20	8,3
	Velar por el desarrollo de las habilidades y competencias de los estudiantes de su institución.	136	56,2
La gestión de los ambientes de aprendizaje de la institución la enfoca hacia	El mejoramiento e inversión en espacios comunes o la dotación de recursos didácticos y pedagógicos.	55	22,7
	El mejoramiento de las relaciones interpersonales de docentes, directivos y estudiantes.	50	20,7
	El mejoramiento de procesos que lleven a incrementar la calidad de vida de los miembros de la comunidad educativa.	137	56,6
En la gestión administrativa usted	No permite que los docentes estudien o recibe los docentes con la condición de que ya lleguen formados.	42	17,3
	Brinda las condiciones para que todos los docentes hagan estudios de posgrado.	183	75,6
	Gestiona la consecución de becas para los docentes interesados en estudiar.	17	7,0
La reorganización o fusión de centros educativos con fines administrativos	Ha generado dificultades administrativas, desarraigo de las comunidades y ha afectado la calidad.	102	42,2
	Ha permitido mejorar las prácticas administrativas y financieras para impactar los distintos procesos que se dan al interior de cada una de las sedes.	63	26,0
	Ha proporcionado una oportunidad para reflexionar sobre los alcances de un proyecto pedagógico y su incidencia en la calidad educativa.	77	31,8
El papel que usted cumple en el proceso de vinculación de los docentes a su institución es	Recibir, de manera pasiva, las decisiones de la Secretaría de Educación.	99	40,9
	Concertar, con el equipo directivo, los requerimientos institucionales o sugerir a la Secretaría de Educación el perfil de los docentes que la institución requiere.	136	56,2
	Consultar con la comunidad educativa el tipo de docente que requiere la institución.	7	2,9

Nota: ¹ Están ordenadas según la gestión funcionalista, estructuralista y crítica. En el cuestionario se presentaron aleatoriamente.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Tabla 8.

Gestión académica de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados de Antioquia, Colombia, 2016.

Ítem	Alternativas de respuesta ¹	N	%
En la institución educativa prevalece el seguimiento a	Resultados de las pruebas externas nacionales e internacionales o procesos académicos internos.	157	64,8
	Egresados	3	1,2
	Apoyos pedagógicos para las dificultades en el aprendizaje	82	33,9
La evaluación para el aprendizaje responde a	Lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, o elementos del plan de estudios y la legislación vigente	139	57,4
	Criterios de los docentes	9	3,7
	Revisión periódica de la política de evaluación en cuanto a su aplicación, así como en su efecto sobre la diversidad	94	38,8

Nota. ¹ Están ordenadas según la gestión funcionalista, estructuralista y crítica. En el cuestionario se presentaron aleatoriamente.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Gestión de comunidad y convivencia

Las respuestas en esta área (tabla 9) denotan la ubicación crítica del directivo docente, quien tiene como pretensión acercar cada día más a la comunidad en la toma de decisiones y el establecimiento de alianzas, mientras que en lo concerniente a la prevención de riesgos y programas de seguridad aún son del resorte institucional (funcionalista), ya que le da poca participación a la comunidad u otros estamentos que pueden colaborar.

Análisis de las variables asociadas a la gestión educativa

Tener estudios de posgrado se asoció tanto con la gestión administrativa como con la de comunidad y convivencia.

Los resultados de la tabla 10 muestran que, entre los directivos cuya gestión administrativa es crítica, más de la mitad ha realizado estudios de posgrado, mientras que, entre los catalogados como funcionalistas, el 68,8% no tiene dichos estudios. Resultados similares se registraron en la gestión de comunidad y convivencia, en la que se aprecia una tendencia de los directivos que tienen posgrado a realizar gestión crítica y los que no tienen postgrado a ser funcionalistas. Estas diferencias en las frecuencias muestrales son estadísticamente significativas; el valor de probabilidad asociado al estadístico Chi cuadrado lleva a rechazar la hipótesis nula de ausencia de relación entre las variables y a concluir que tener posgrado se asocia con la gestión administrativa ($p = 0,036$) y de comunidad y convivencia ($p = 0,012$).

Tabla 9.

Gestión de comunidad y convivencia de los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de los municipios no certificados de Antioquia, Colombia, 2016.

Ítem	Alternativas de respuesta ¹	N	%
Para lograr la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa privilegia	El desarrollo de actividades para la comunidad en respuesta a situaciones específicas o problemas críticos.	17	7,0
	La implementación de estrategias de comunicación que permiten que la institución y la comunidad se conozcan mutuamente; organiza las actividades de manera conjunta.	65	26,9
	La participación de la comunidad en la vida institucional, procesos de seguimiento, evaluación de los programas y las actividades, además de alianzas con diferentes organizaciones que sirven como base para la realización de acciones conjuntas.	160	66,1
Para desarrollar los proyectos de prevención de riesgos y programas de seguridad que lidera en su institución educativa	Trabaja los temas de prevención de riesgos (físicos y psicosociales) y cuenta con algunos planes de acción o dispone de programas para la prevención de riesgos desde los proyectos transversales.	140	57,9
	Diseña programas de prevención con otras entidades y los evalúa periódicamente para mejorar modelos de intervención.	31	12,8
	Lleva a cabo programas organizados con el apoyo de otras entidades los cuales pretenden crear una cultura del autocuidado y de la prevención.	71	29,3

Nota. ¹ Están ordenadas según la gestión funcionalista, estructuralista y crítica. En el cuestionario se presentaron aleatoriamente.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Tabla 10.
Prueba de Chi cuadrado para la relación entre gestión educativa y estudios de posgrado.

Dimensión de gestión	Tipo de gestión	Posgrado		Total	Chi cuadrado	p
		Sí	No			
Gestión administrativa	Funcionalista	14	31	45	6,636	0,036*
	Estructuralista	74	69	143		
	Crítica	29	25	54		
	Total	117	125	242		
Gestión de comunidad y convivencia	Funcionalista	14	24	38	8,916	0,012*
	Estructuralista	59	75	134		
	Crítica	44	26	70		
	Total	117	125	242		

Nota. * Significativo $\alpha = 0,05$.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Experiencia como directivo y Gestión

La experiencia del directivo docente se asoció de manera significativa con la gestión de comunidad y convivencia. En la tabla 11, se observa que la gestión crítica es más frecuente en directivos que tienen más de diez años de experiencia, en tanto que los que tienen menos experiencia como directivos tienden a una gestión funcionalista.

Tabla 11.
Prueba de Chi cuadrado para la relación entre gestión de comunidad y convivencia y experiencia como directivo.

Gestión de comunidad y convivencia	Experiencia como directivo		Total	Chi cuadrado	p
	< 10 años	≥ 10 años			
Funcionalista	24	14	38	6,254	0,043*
Estructuralista	68	66	134		
Crítica	27	43	70		
Total	125	117	242		

Nota. * Significativo $\alpha = 0,05$.

Fuente: elaboración propia con base en los resultados arrojados por SPSS.

Estos resultados permiten establecer que los directivos con posgrado y con más de 10 años de experiencia como directivos tienden a realizar una gestión educativa considerada crítica. También se encontró que las cuatro dimensiones de gestión no están asociadas con el sexo del directivo.

Discusión y conclusiones

El estudio puso en evidencia que, en el conjunto de la gestión que realizan los directivos docentes desde las dimensiones administrativa, directiva, académica y de comunitaria, una gran parte se ubica en la gestión de corte

tradicional, donde predominan los enfoques funcionalista-estructuralista (de 14 características consideradas, cuatro son estructuralistas y cinco son funcionalistas). Específicamente, en la gestión directiva predomina el enfoque crítico; en la gestión administrativa, el enfoque estructuralista; mientras que en la gestión académica la tendencia es hacia el funcionalismo y, en la gestión comunitaria, se está entre el funcionalismo y el enfoque crítico.

La caracterización del perfil del directivo docente realizado en esta investigación permitió determinar que hay una tensión en cuanto a la gestión directiva que realizan los investigados, que se focaliza en el logro de los objetivos institucionales a la manera normativa-estructural-funcionalista, aunque su prioridad y preferencia sea desde el enfoque crítico, específicamente en el desarrollo de las habilidades y proyectos de vida de los estudiantes. Es necesario recordar que tanto el funcionalismo como el estructuralismo favorecen ciertas superestructuras que son proclives al mantenimiento del *statu quo* de las condiciones materiales y económicas en la que se haya inscrita la institución educativa, que tienen que ver con ciertas formas ideológicas relacionadas con el modelo económico imperante y que los directivos docentes no son ajenos a ello.

Frente a las aspiraciones de la gestión crítica de sujetos emancipados y autónomos, el funcionalismo estructural se eleva para instalar una suerte de pseudoautonomía. En el funcionalismo, el directivo docente es medianamente autónomo, es decir, puede hacer lo que quiera hacer, siempre y cuando se satisfagan los objetivos trazados por la institución, esto es, la estructura. De esta forma, la subjetividad queda cooptada por la objetividad de la estructura y esto es evidente en la respuesta de los directivos docentes.

En cuanto a la gestión administrativa, al directivo docente aún le cuesta establecer alianzas y otras figuras en la búsqueda de más recursos que le posibiliten realizar mejor su trabajo, aspecto primordial en instituciones educativas de municipios no certificados, que se encuentran lejanos de la capital donde está focalizada su coordinación, lo que podría contribuir a una futura certificación del municipio. Asimismo, en la pregunta por la fusión de las instituciones, que se realizó para cumplir con uno de los requisitos que plantea el Decreto 2007 de 2004, que rezaba que para certificarse los municipios debían tener instituciones que ofrecieran todos los ciclos (básica primaria, secundaria y media vocacional), se nota cómo después de más de una década casi la mitad de los directivos docentes respondieron de modo funcionalista al considerar que ha generado dificultades administrativas y que es un factor que va en contra de la calidad.

En la gestión académica, el accionar de los directivos docentes se orienta a atender la política de concepciones de calidad de la educación del país, al priorizar el seguimiento y la evaluación de los estudiantes en dar respuestas a las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales y cumplir la legislación vigente, lo que denota el rol normativo-funcionalista que le impone la *Guía 34* (MEN, 2008), que no le permite ser totalmente autónomo y ver la educación desde otras cosmovisiones críticas y más pensadas en el desarrollo humano. Es en la gestión de comunidad y convivencia donde se aprecia mayor presencia de perfiles que corresponden a la gestión crítica, y que esta forma de ver la institución lo acerca al interés por el desarrollo humano.

Una de las preocupaciones del enfoque crítico es saber diferenciar, pero también retener como separadas, la esfera funcional y técnico material de lo eminentemente social y humano en la institución educativa, porque se ha producido una "colonización interior" del mundo de la vida social por lo técnico. De allí el potencial dialéctico y transformador de este enfoque, que le apuesta a entender y comprender las interrelaciones de lo social y lo técnico de la gestión del directivo docente y, a partir de allí, propiciar el cambio y su desarrollo. El lenguaje es el que ha fracturado lo técnico (funcionalismo/estructuralismo) y lo social (criticismo), pero debe ser el mismo lenguaje el que debe posibilitar el entendimiento diferenciado de ambos.

Los resultados del cruce de variables indican que el sexo del directivo docente no se relaciona con ninguna de las dimensiones de gestión, mientras que tener estudios de posgrado y más de 10 años de experiencia está relacionado con un perfil de gestión ubicado en el enfoque crítico.

Una de las limitaciones de esta investigación fue haber abordado solo el rector de las instituciones, por lo que se

recomienda que en futuras investigaciones se incluya a los coordinadores para tener la visión de los directivos docentes tal como lo plantea la *Guía 34* del MEN (2008).

Declaración de conflicto de interés

Los autores no manifiestan conflictos de intereses institucionales ni personales.

Referencias bibliográficas

- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 17-34. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.2>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *National professional standard for school leadership*. https://www.unrwa.org/sites/default/files/australian_principals_standards.pdf
- Ávila-Aponte, R., & Sáenz-Obregón, J. (2009). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1639-1674. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000300020&lng=en&tlng=es
- Casassus, J. (1997). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Ed.), *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"* (pp. 13-28). Santiago de Chile: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Em Aberto, volumen 19(75), p. 49-69. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Gest%C3%A3o+educacional+o+Brasil+no+mundo+contempor%C3%A2neo/d2f71dc2-cae7-477d-8119-73b40758b146?version=1.3>
- Corcoran, R. P. (2017). Preparing principals to improve student achievement. *Child & Youth Care Forum*, 46(5), 769-781. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9399-9>
- DiMaggio, P., & Powell, W. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Escott, S. (2017). A social epistemology for educational administration and leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315380>
- Fasasi, Y., & Oyeniran, S. (2014). Assessing principals' quality assurance strategies in Osun State secondary schools, Nigeria. *International Journal of Instruction*, 7(1), 165-176. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085250>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. E. (2015). Resumen y precisiones sobre Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 89-105. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>
- Gros-Salvat, B., Fernández-Salineró, C., Martínez-Martín, M., & Roca Casas, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos & P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y educación* (pp. 173-192). Universidad de Cantabria.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2017). Educational administration and history part 1: reviewing the agenda. *Journal of Educational Administration and History*, 49(3), 187-195. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1315383>

- Gutiérrez-Rojas, H. (2016). *Estrategias de muestreo, diseño de encuestas y estimación de parámetros*. Bogotá: Ediciones la U.
- Habermas, J. (1966). *Teoría y Praxis: Ensayos de Filosofía Social*. Buenos Aires: Sur.
- Hernández de La Torre, E., & Murillo Estepa, P. (2017). ¿Las evaluaciones externas repercuten en mejoras y cambios en los centros educativos? Dos estudios de caso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 79-95. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20120>
- Herrera Meza, S. R. & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). *Marco de referencia preliminar estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. TALIS 2018*. Bogotá. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237714/Marco%20de%20referencia%20talis-2018.pdf>
- Jackson, M. (1994). Más allá de las modas administrativas: El pensamiento sistémico para los administradores. *Innovar*, 4, 6-21.
- Klar, H. & A. Brewer, C. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: the case of County Line Middle School. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2013-0056>
- Kradolfer, C., & Geiss, M. (2016). The backbone of schooling: Entangled histories of funding and educational administration – Introduction. *Paedagogica Historica*, 52(4), 315-324. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1167747>
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. (10 de diciembre de 2013). *Boletín Oficial del Estado de España, Madrid, España*. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- López, A. A. (2013). Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El caso de la prueba Saber de Matemáticas en Colombia. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(2), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.19.2.3024>
- Luhmann, N. (2007). *La sociedad de la sociedad*. Ciudad de México: Herder.
- Lynch, D., Smith, R., Provost, S., & Madden, J. (2016). Improving teaching capacity to increase student achievement. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 575-592. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2015-0092>
- Mahajan, R., Agrawal, R., Sharma, V., & Nangia, V. (2014). Factors affecting quality of management education in India. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 379-399. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2012-0115>
- Marulanda-Aguirre, J. M. (2017). *Implementación de un instrumento de autoevaluación institucional en el Jardín Infantil San Agustín* (Trabajo de grado). Universidad Católica de Manizales, Manizales. <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/1738>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Guía No. 34: Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar de Chile*. Santiago de Chile. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Miranda, N., & Ramírez, L. E. (2011). ¿Quiénes dirigen las instituciones educativas en Cali? Perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de estratos 1 a 4. *Educación y Educadores*, 14(3), 559-576.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) & Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2016). *Educación en Colombia: Aspectos destacados*. París. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from talis*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pallarès-Piquer, M., Chiva-Bartoll, Ó., Planella, J., & López-Martín, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles Educativos*, 41(163), 143-157. <http://hdl.handle.net/10234/182337>
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Exdiciones Universidad Católica de Chile.
- Pozner, P. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Módulo 2: Gestión educativa estratégica. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: iipe Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Unesco.
- Ramírez-Cardona, C. A., Calderón-Hernández, G., & Castaño-Duque, G. A. (2015). Enfoques administrativos presentes en establecimientos educativos: un estudio empírico en instituciones colombianas de educación básica y media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 911-940.
- Ramírez, D. A. O., Laitón, S. B. B., & Ruiz, J. A. M. (2017). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de Saberes*, 46, 187-200. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.1429>
- Real Academia Española (RAE). (2017). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Madrid: RAE.
- Sacristán, G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Samier, E. (2017). Towards a postcolonial and decolonising educational administration history. *Journal of Educational Administration and History*, 49(4), 264-282. <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1343288>
- Sander, B. (1982). Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. *Educação Brasileira, Brasília*, 4(9), 8-27.
- Sander, B. (1994). Gestión educativa y calidad de vida. *La Educación: Revista interamericana de desarrollo educativo*, 118(2), 237-264.
- Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas: Autores Associados.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Troquel.
- Secretaría de Educación Pública de México. (2016). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión*. México: SEP. http://www.sec.gob.mx/portal/docs/cepd/PPI_DESEMPE_Directores_080118.pdf

- Sifakakis, P., Tsatsaroni, A., Sarakinioti, A., & Kourou, M. (2016). Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 35-67. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1040377>
- Sun, R., & Henderson, A. (2017). Transformational leadership and organizational processes: Influencing public performance. *Public Administration Review*, 77(4), 554-565. <https://doi.org/10.1111/puar.12654>
- Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&tlng=es
- Verger, A., Curran, M., & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36(132), 675-697. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015152619>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-619. <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>
- Wang, Y., & Bowers, A.J. (2016). Mapping the field of educational administration research: a journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2015-0013>
- Wilson, C. M. (2016). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: an African-American principal's counter narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 557-577. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023360>
- Wiyono, B. (2017). The effect of school based management implementation on the education quality. *Advanced Science Letters*, 23(9), 8612-8616. <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9939>
- Yalçın, M., Bektaş, F., Öztekin, Ö., & Karadağ, E. (2016). Factors affecting the identification of research problems in educational administration studies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(1), 23-52. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0206>