



Revista Científica General José María Córdova

(Revista colombiana de estudios militares y estratégicos)

Bogotá D.C., Colombia

ISSN 1900-6586 (impreso), 2500-7645 (en línea)

Web oficial: <https://www.revistacientificaesmic.com>

Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de directivos y docentes

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago

<https://orcid.org/0000-0002-9299-6647>

joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

Luis Carlos Ferreira Ojeda

<https://orcid.org/0000-0002-0228-6933>

luisferreira@unimagdalena.edu.co

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

Citación: Sánchez Buitrago, J. O., & Ferreira Ojeda, L. C. (2019). Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de directivos y docentes. *Revista Científica General José María Córdova*, 17(25), 47-66. DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.359>

Publicado en línea: 1 de enero de 2019

Los artículos publicados por la *Revista Científica General José María Córdova* son de acceso abierto bajo una licencia Creative Commons: Atribución - No Comercial - Sin Derivados.



Para enviar un artículo:

<https://www.revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/about/submissions>



Miles Doctus



Revista Científica General José María Córdova

(Revista colombiana de estudios militares y estratégicos)
Bogotá D.C., Colombia

Volumen 17, Número 25, enero-marzo 2019, pp. 47-66
<http://dx.doi.org/10.21830/19006586.359>

Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de directivos y docentes

Needs, expectations, and requirements for the advanced training of administrators and educators

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago y Luis Carlos Ferreira Ojeda

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

RESUMEN. Se realizó una investigación con la finalidad de hacer una lectura crítica de las necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada en gestión educativa para los directivos y los docentes de una institución educativa. De esta forma, se pretende configurar escenarios de formación avanzada que aporten al mejoramiento de la calidad educativa. Esta investigación se enmarca en el área de la etnografía educativa. La técnica de recolección de información utilizada fue principalmente la observación participante, pero también se utilizaron cuestionarios, entrevistas no estructuradas y análisis documental. Mediante el análisis de las características de un establecimiento educativo que mejora permanentemente, se evidenciaron falencias y necesidades de formación: en el diseño, planeación, implementación y evaluación del currículo que promueva el aprendizaje en las aulas (gestión académica), así como en el fomento de las relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten la comunidad (gestión de la comunidad).

PALABRAS CLAVE: calidad educativa; etnografía educativa; formación avanzada; gestión educativa.

ABSTRACT. A critical reading of the needs, expectations, and requirements for the advanced educational management training of administrators and educators of an educational institution was performed in this study. The objective was to create advanced training scenarios that contribute to the improvement of educational quality. This research is framed in the field of educational ethnography. The information collection technique used was mainly participant observation; however, unstructured interviews and documentary analysis were also used. By analyzing the characteristics of an educational establishment that is in a permanent process of improvement, weaknesses and training needs became evident in the design, planning, implementation, and evaluation of the curriculum to promote learning in the classroom (academic management), as well as in the development of collaborative relationships and collective commitment with actions that impact the community (community management).

KEYWORDS: advanced training; educational ethnography; educational management; education quality.

Sección: EDUCACIÓN Y DOCTRINA • Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 23 de julio de 2018 • Aceptado: 17 de diciembre de 2018

CONTACTO: Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago ✉ joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co

Introducción

Según Araujo, Bastidas y Narváez (2008), los procesos de formación de los docentes se encuentran estrechamente relacionados con las dinámicas sociales, políticas, históricas e institucionales de las sociedades actuales, entre otras razones, por dar respuesta a las exigencias internacionales de mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. Rojas (2018) plantea que, a pesar de las transformaciones que se han generado en los sistemas educativos de América Latina en pro del mejoramiento de la calidad, no se han logrado resultados significativos.

La formación de los docentes se configura entonces como una herramienta estratégica para lograr tal desarrollo de la calidad educativa (Cochran-Smith et al., 2017; Egert, Fukkink, & Eckhardt, 2018; Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou, & Creemers, 2017). Sin embargo, en dichos procesos de formación siguen imperando unas racionalidades técnico-instrumentales que intentan fomentar modos tradicionales del ejercicio docente, desde una perspectiva centrada en la interacción coloquial del proceso enseñanza-aprendizaje y en un trabajo directivo fundamentado en procedimentalismos, que desconocen el carácter pedagógico que debe sustentar la función de los directivos y docentes en las organizaciones educativas (Sánchez, Sánchez, & Vilorio, 2016). En términos de Vargas (2016), dicho procedimentalismo se encuentra configurado desde un discurso pedagógico imperialista y burgués.

González y González (2007) sostienen que —si se considera la complejidad propia de las organizaciones educativas— fundamentar en los procesos instrumentales la formación docente se convierte en un ejercicio obsoleto, ya que solo se fomentan las habilidades docentes centradas en la trasmisión de conocimientos y se desestimula el desarrollo profesional integral de estos, con lo cual se limita su ejercicio como proceso innovador y autónomo.

El Estado colombiano reconoce en los docentes y directivos docentes el potencial para contribuir a la sociedad. En consecuencia, expone unas necesidades de formación de estos para lograr mejores resultados y un mayor impacto en las comunidades mediante el desarrollo de planes de intervención social con perspectivas académicas de calidad. Es así como se presenta la finalidad de la formación de los docentes en el artículo 109 de la Ley General de Educación, el cual se materializa en un Sistema de Formación de Educadores (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013). En este sentido, Barber y Mourshed (2007) expresan que la calidad de “un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. La prueba de que contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño es tanto anecdótica como estadística” (p. 19).

Así mismo, los actores sociales vinculados a la institución educativa en la que se desarrolló la investigación expresan que los “procesos de formación docente pueden permitir el desarrollo de unas características ideales para el desempeño de las funciones que tienen que asumir. Además del desarrollo o mejoría de las competencias profesionales, que están constituidas por conocimientos, habilidades y actitudes” (Docente 27, 2017).

Sin embargo, existen debilidades en la formación de los directivos y docentes, las cuales pueden impactar en los desempeños de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Es posible que los problemas en la formación de alto impacto en los docentes tengan hondas repercusiones en la calidad educativa (Sánchez, Sánchez y Viloría, 2017). Las falencias y debilidades en los procesos de formación de los directivos y docentes radican en la ausencia de procesos sistemáticos de formación. Más aún, la formación actual no está incidiendo en el desarrollo de capacidades y competencias investigativas de alto nivel, a pesar de que justamente lo requerido es el desarrollo de tales competencias, pues son estas capacidades las que les permiten a directivos y docentes disponer de referentes conceptuales potentes y consistentes para comprender sus prácticas y disponer de mediadores, de estrategias metodológicas pertinentes y de técnicas efectivas para incidir en la transformación de sus prácticas profesionales; todo ello, en perspectiva del mejoramiento continuo y sostenido de la calidad del servicio educativo.

En el Plan Decenal de Educación del departamento del Magdalena (2010-2019) se reconoce que las problemáticas educativas en el territorio se asocian, entre otras razones, a la formación de los directivos y docentes. Por esta razón, se invita al desarrollo de iniciativas departamentales que promuevan la cualificación de tales actores en perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación, históricamente tendiente a ocupar los últimos lugares en el contexto nacional.

Es así como, desde la Secretaría de Educación Departamental, se han destinado importantes recursos para la formación de los directivos y docentes de las instituciones educativas públicas. Se destaca, por ejemplo, la convocatoria reciente que hará posible la formación de maestría de 300 profesores en cuatro universidades de la región Caribe: Universidad del Magdalena, Universidad Simón Bolívar, Universidad de la Costa y Universidad Autónoma del Caribe. Iniciativa que se suma a otras de formación desarrolladas por Colciencias.

Estas estrategias están enfocadas en el mejoramiento de los procesos académicos de las organizaciones educativas del departamento, especialmente, de las prácticas docentes en el aula, que, si bien son factores determinantes de la calidad educativa, no son los únicos elementos que inciden en esta, ya que la calidad educativa corresponde a un asunto multifactorial en las escuelas (Baporikar, 2015; Rose, 2015; Viloría, Bertel, & Daza, 2015), determinada también por los procesos de gestión educativa.

La gestión educativa se asume en Colombia, según los referentes del Ministerio de Educación, como un proceso sistemático enfocado en el mejoramiento de las organizaciones escolares, de forma que estas puedan responder a las necesidades de los contextos locales, regionales y nacionales. Esta concepción ha sido debatida y cuestionada en diversos escenarios sociales y académicos, con posiciones a favor y en contra, dada la preeminencia administrativa que subyace a su fundamentación y, especialmente, a su práctica (Lián & Polo, 2017).

Es importante reconocer que las organizaciones, especialmente las educativas, trascienden los escenarios formales y se constituyen en complejas por las interacciones sociales (Viloria, Bertel, & Daza, 2015; Viloria, Pedraza, Cuesta, & Pérez, 2016). En este sentido, la gestión educativa debe asumirse como una praxis comprensiva y transformadora, siempre guiada por una intencionalidad teleológica, es decir, en función de finalidades de desarrollo integral de alta calidad, que se construye, además, social e históricamente.

El predominio de una perspectiva clásica de la gestión educativa permite que los actores educativos la valoren positivamente en la institución educativa escogida para la investigación. Tal valoración la hacen desde una mirada coloquial, es decir, sin un ejercicio riguroso, crítico y sistemático que considere los resultados institucionales.

... la institución educativa presenta una excelente gestión educativa, en todas sus áreas, y esto es resultado de sus buenas prácticas de gestión desarrolladas por el cuerpo docente. Además, que presentan fortalezas en todas las áreas de gestión, principalmente en el área de gestión académica; y si llegasen a necesitar formación, esta sería en el área de gestión administrativa y financiera. (Docente 21, 2017)

De acuerdo con lo anterior, la finalidad de esta investigación es hacer una lectura crítica de las necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de los directivos y docentes en el campo de la gestión educativa. De esta manera, se espera configurar escenarios de formación avanzada, significativos y pertinentes, que aporten en el mejoramiento de la calidad educativa.

Metodología

Enfoque investigativo

La investigación se configuró y desarrolló desde una perspectiva cualitativa, de acuerdo con los planteamientos de (Deslauriers, 2004), que la concibe como un tipo de investigación que no rechaza los datos cuantitativos, pero tampoco los privilegia sobre los procesos sociales. La investigación tiene la intención de comprender la realidad institucional y generar rutas para su transformación y el mejoramiento de la calidad.

Esta investigación también se enmarca en la metodología etnográfica, que “intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él” (Mateo, 2001, p. 39). Específicamente, se encuadra dentro de la etnografía educativa, la cual “es un estilo de investigación alternativo para describir, explicar e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en el contexto de la escuela” (Latorre, Rincón, & Arnal, 1996, p. 226). También permite estudiar “cualquier fenómeno relacionado con la organización escolar, la vida del aula o las relaciones entre los centros escolares y los entornos socioculturales” (Maturana & Garzón, 2015, p. 200). En este sentido, la investigación se focalizó en una institución educativa de carácter oficial con características similares a las demás instituciones educativas del

plano departamental y regional, así como con potencial para ser comparada con escuelas parecidas en el plano nacional.

Unidad comprensiva y actores sociales intervinientes en el proceso investigativo

Esta investigación se desarrolló en la Institución Educativa Departamental Rafael Jiménez Altahona (IED RJA) del municipio de Santa Ana, el cual está ubicado en la subregión sur del departamento del Magdalena. Esta institución tiene la misión de propender hacia la formación de estudiantes en aulas regulares, de manera integral en el desarrollo humano y psicológico, y desde las dimensiones ambiental, agropecuaria, tecnológica y cultural. Su misión está comprometida también con principios éticos y morales que le permitan contribuir a mejorar las condiciones de vida de la familia y la comunidad, con base en saberes científicos, tecnológicos y del medio (Institución Educativa Departamental Rafael Jiménez Altahona [IED RJA], 2016).

La institución cuenta con aproximadamente 3.000 estudiantes, una planta de personal de 6 directivos, 74 docentes, 4 sedes urbanas, 2 sedes rurales, una granja experimental, un bus escolar, un tractor con sus equipos de labranza, excelentes salas de sistemas y modernos equipos de audio y video (IED RJA, 2016, p. 14). “El nivel educativo de los padres de familia de este establecimiento educativo es bajo, hecho que genera dificultad en el proceso educativo de los educandos, lo que genera deserción y repetición de años” (IED RJA, 2016, p. 15).

Los actores sociales intervinientes en este proceso investigativo fueron los directivos: el rector y cuatro coordinadores, y 30 docentes de la institución, nombrados en propiedad, pertenecientes a los niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

Técnicas de recolección de la información e instrumentos

En coherencia con la naturaleza de esta investigación (etnografía educativa) y el tipo de datos que se han de manejar, la principal técnica de recolección de información que se utilizó fue la observación participante, principal herramienta investigativa de los etnógrafos (Latorre et al., 1996; McNeill, 1985), en ella se combina la observación con la participación. En esta técnica de recolección de información “algunas veces el etnógrafo asume el papel de observador y en otras el de participante, en ambos roles permanece atento a lo que ocurre, reflexionando y recogiendo registros de campo” (Latorre et al., 1996, p. 229). El uso de esta técnica de información permitió registrar los acontecimientos institucionales relacionados con la gestión educativa.

Los registros de campo durante la observación participante se tomaron a través de un diario de campo, considerado como “uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas; además, permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p. 77). Así mismo, “el diario de campo permite al investigador

un monitoreo permanente del proceso de observación. En él, el investigador, toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 1997, p.129).

Las notas de campo se evaluaron de acuerdo con unas categorías definidas previamente en tres aspectos fundamentales: descripción (lo más objetiva posible), interpretación (análisis de los elementos arrojados por la descripción) y conceptualización (en la cual se integra la interpretación con los aspectos teóricos). Complementariamente, se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas de recolección de información:

Cuestionarios: según Rodríguez, Gil y García (1996), “el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que plantean siempre en un mismo orden y se formulan con los mismos términos” (p. 186). En la presente investigación se aplicaron cuestionarios realizados por un grupo de expertos en gestión educativa, los cuales fueron validados mediante una aplicación previa en la que se abordó el objeto de estudio a través del trabajo de campo. Mediante un cuestionario se analizaron las hojas de vida, las necesidades, las expectativas y los requerimientos de formación avanzada en el campo de la gestión educativa. Con otros se analizó el nivel de desarrollo de los procesos y de las competencias funcionales asociadas a cada una de las áreas de la gestión educativa (directiva, administrativa y financiera, académica y de la comunidad) en el rector, los coordinadores y los docentes de la institución.

Entrevista en profundidad (no estructurada): en este tipo de entrevista “el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema o fenómeno y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que focaliza la entrevista” (Rodríguez et al., 1996, p. 186). La entrevista de la presente investigación analizó cada una de las áreas de la gestión educativa desde el punto de vista de los directivos y docentes de la institución.

Análisis documental: se realizó el análisis documental sobre los informes anuales de autoevaluación institucional y el Proyecto Educativo Institucional.

Resultados

Los datos que fueron recogidos directamente de los actores sociales se clasificaron en categorías, con la finalidad de interpretarlos e integrarlos con claridad a los fundamentos teóricos de la gestión educativa; de esta manera se presentan a continuación.

La calidad educativa de la IED RJA

La institución muestra una tendencia de mejoramiento leve, en lo que se refiere a los resultados de la Prueba Saber undécimo grado, en los que se evidencia que el puntaje promedio del establecimiento educativo fue superior en el año 2015 en comparación con el año 2014, y en el año 2016 en comparación con el 2015 para las áreas de lectura crítica, ciencias naturales, sociales, competencias ciudadanas y razonamiento cuantitativo; mientras que para las áreas de matemáticas e inglés no se presenta esta tendencia (figura 1).

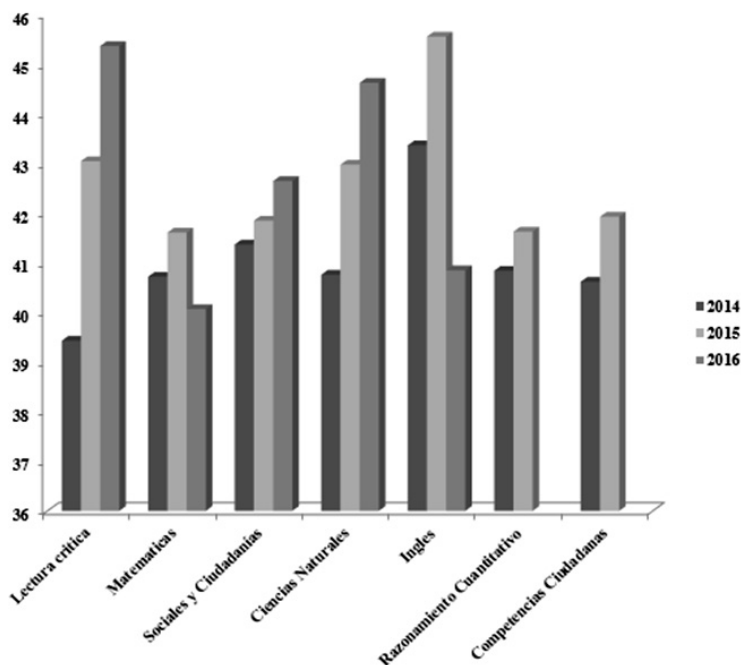


Figura 1. Resultados de las Pruebas Saber 11.
Fuente: Icfes (2017).

La institución ha mejorado significativamente en lo que se refiere a los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), en los cuales se evidencia una tendencia a alcanzar la Meta Mínima Anual propuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cada uno de los niveles educativos (primaria, secundaria y media) (tabla 1).

Tabla 1. Resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa

	ISCE 2015	MMA 2016	ISCE 2016	MMA 2017	ISCE 2017	MMA 2018
Primaria	3,25	4,19	2,65	4,36	4,62	4,60
Secundaria	2,54	3,44	3,88	3,67	3,96	3,99
Media	1,91	3,73	4,96	3,85	4,01	4,02

Fuente: Colombia Aprende (2018).

Caracterización social, educativa y laboral de los docentes y directivos de la IED RJA

Los directivos y docentes están vinculados con nombramiento en propiedad, sin embargo, cabe destacar que los cuatro coordinadores se encuentran nombrados en encargo (13,33

%). La mayoría (60 %) pertenece al Decreto 2277 de 1979, en comparación con los pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 (40 %). En la tabla 2 se muestran los porcentajes de docentes en cada uno de los grados para los respectivos decretos.

Tabla 2. Porcentaje de docentes y directivos según decreto

Decreto 2277 de 1979			Decreto 1278 de 2002					
Grados			Grados					
12	13	14	1A	2A	2A-E	2B	2B-E	2C
10 %	13,33 %	36,67 %	3,33 %	13,33 %	6,67 %	6,67 %	6,67 %	3,33 %

Fuente: elaboración propia.

Estos son los niveles de educación en los que se desempeñan los docentes: preescolar (8 %), básica primaria (36 %), básica secundaria (32 %); asimismo, el 24 % se desempeña tanto en el nivel de básica secundaria como en el nivel de media. De acuerdo con lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución respecto al nivel educación en el que se desempeñan los docentes, estos “tienen características heterogéneas, y laboran de acuerdo con sus perfiles profesionales, siendo idóneos en su saber y comprometidos en su labor para el desempeño de sus funciones” (IED RJA, 2016, p. 16).

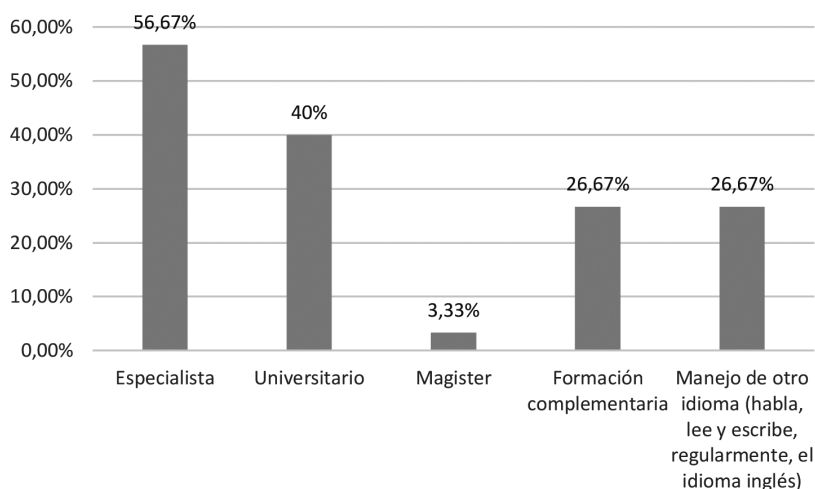


Figura 2. Formación académica de los directivos y docentes.

Fuente: elaboración propia.

Una proporción muy reducida de los docentes cuenta con estudios avanzados en el nivel de maestría, lo que evidencia posibilidades de cualificación en este nivel educativo. En este sentido, las líneas de formación e investigación que mayor interés despiertan en

los docentes son las asociadas con la pedagogía y la gestión de las organizaciones educativas. La de menor preferencia corresponde a la interculturalidad. Sin embargo, existe un porcentaje de los docentes al que le gustaría que los procesos formativos en posgrados estuvieran armonizados con las líneas de profundización o investigación requeridas en la institución.

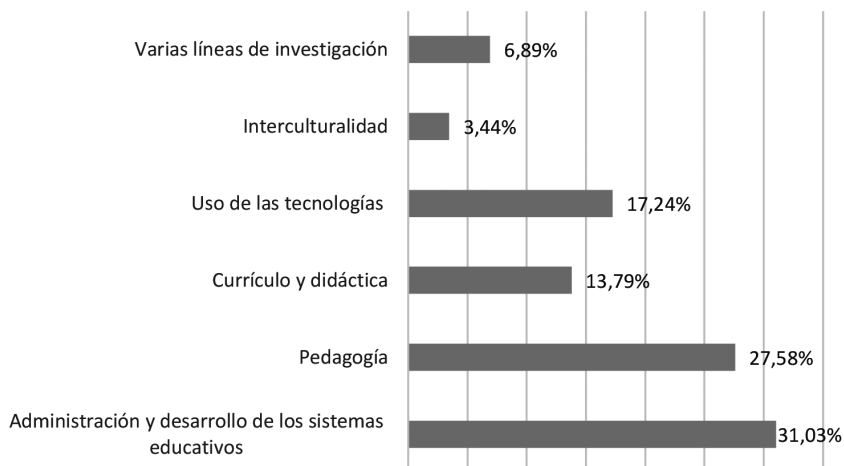


Figura 3. Líneas de investigación de preferencia de los docentes y directivos.

Fuente: elaboración propia

Procesos y competencias asociadas a la gestión educativa en la IED RJA¹

Los directivos y docentes consideran que:

... en la institución los procesos asociados a la gestión directiva están orientados y enfocados acertadamente en procura de la promoción de la identidad institucional, a través de diversas acciones por parte de la institución; sin embargo, algunos procesos de esta área de gestión educativa se dificultan y/o retrasan. (Docente 18, 2017)

[...].

En la institución existe un proceso sistemático de seguimiento y evaluación de esta área de gestión, a través de metas e indicadores acordados y conocidos por la comunidad educativa; lo cual se evidencia en los informes anuales de autoevaluación, y en sus respectivos indicadores. (Directivo docente 4, 2017)

¹ La valoración de los procesos y competencias se realiza teniendo como referente los documentos institucionales del Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, los enunciados en cursiva corresponden a los lineamientos evaluados por el MEN.

Las competencias funcionales de los directivos en la *planeación y organización directiva* tienen un buen nivel de desarrollo: dirigen y apoyan la formulación, revisión y actualización del PEI y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), según recursos, normatividad vigente, características del entorno y metas institucionales. Revisan y manejan diferentes fuentes de información e integran los resultados de la evaluación de gestión del año anterior en la planeación. Especifican actividades concretas, definen tiempos, asignan responsabilidades y organizan equipos para garantizar el logro de las metas propuestas. En la *ejecución* las competencias funcionales son desarrolladas: comunican a los equipos de trabajo los criterios y contenidos del plan de trabajo con claridad y antelación. Verifican indicadores de seguimiento, evalúan los resultados de la gestión propia y del equipo, y establecen alternativas de mejoramiento. Anticipan situaciones críticas, identifican oportunidades para mejorar y proponen acciones que fortalezcan la ejecución de planes y proyectos.

Los directivos y docentes consideran que

en la institución los procesos asociados a la gestión académica reflejan en el plan de estudios los retos del horizonte institucional y no responden a los lineamientos y estándares propuestos por el MEN. (Directivo docente 4, 2017)

[...].

Las prácticas pedagógicas, son el resultado de un plan de estudios producto del esfuerzo individual de cada docente o el común acuerdo de los docentes de cada una de las áreas. (Docente 07, 2017)

Las competencias funcionales de los directivos en *pedagogía y didáctica* son medianamente desarrolladas: orientan el enfoque pedagógico definido en el PEI y conocen el currículo de la institución “a través de la socialización anual del PEI, en el cual está contemplado el enfoque pedagógico de la institución”, sin embargo, no se hace un seguimiento para determinar si es puesto en práctica. En la *innovación y direccionamiento* de procesos académicos las competencias funcionales son medianamente desarrolladas: analizan y socializan con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes. Esta labor compromete a diferentes actores institucionales con propuestas y acciones concretas para mejorar los índices de calidad educativa en la institución. Indagan sobre factores que afectan los índices de retención y promoción, e implementan acciones destinadas a mejorar dichos índices,

mediante el análisis de los resultados históricos de las pruebas censales (Pruebas Saber) y de las actas de comisiones de evaluación y promoción; no obstante, no siempre las acciones propuestas son llevadas a cabo y no se hace seguimiento de las mismas. (Docente 19, 2017)

Las competencias funcionales de los docentes en el *dominio de contenidos* son medianamente desarrolladas: demuestran conocimientos actualizados y dominio de su discipli-

na y de las áreas a cargo. Aplican conocimientos, métodos y herramientas propios de su disciplina en los procesos académicos que dirigen: “los docentes, en su mayoría, realizan clases magistrales con textos publicados hace al menos diez años atrás y, en ocasiones, se desconocen o no se aplican los lineamientos del MEN”.

En *planeación y organización académica*, las competencias funcionales son medianamente desarrolladas: presentan un plan organizado con estrategias, acciones y recursos para el año académico: “aunque existen planes de áreas de cada una de las asignaturas, este (sic) no se cumple a cabalidad y en ocasiones no es considerado por los docentes, debido a que no es exigido por los directivos de la institución”. Establecen y socializan en clase reglas, normas y rutinas de convivencia en el aula, así como las consecuencias del comportamiento de los estudiantes: “se socializa el pacto de convivencia a los estudiantes al inicio del año escolar; sin embargo, existen algunas faltas que no están contempladas en dicho pacto, por lo cual el comportamiento no siempre es el ideal”. Tienen dominio de grupo y mantienen la disciplina en el aula sin acudir al maltrato físico o psicológico: “las excelentes relaciones docente-estudiante que se dan en la institución”.

Las competencias funcionales en *pedagogía y didáctica* son medianamente desarrolladas: utilizan variadas estrategias de enseñanza que se ajustan según las características, las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Usan diferentes escenarios y ambientes para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje y para motivar a los estudiantes: “los docentes, en su mayoría, realizan clases magistrales en aulas convencionales. Los docentes hacen poco uso de las tecnologías de la informática y la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje”. Reflexionan sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes: “dicha preocupación es algo individual de cada docente y no del común acuerdo de los docentes de cada una de las áreas o del grupo de docentes en general”. En la *evaluación del aprendizaje*, las competencias funcionales son medianamente desarrolladas: conocen y aplican diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación, que son coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo. Diseñan actividades pedagógicas (incluidas las de recuperación), con base en los resultados de la evaluación interna y externa. Consideran los estándares básicos de competencias para la evaluación interna. Retroalimentan sus propias prácticas pedagógicas de acuerdo con los resultados de los estudiantes:

los docentes consideran que se les dificulta elaborar preguntas y pruebas que sean acordes con las Pruebas Saber. Pocas veces se hace una evaluación de manera integral, como se profesa en el PEI. Algunos docentes no tienen en cuenta los resultados de los estudiantes en las pruebas censales (Pruebas Saber) para el diseño de sus actividades. En ocasiones, se desconocen o no se aplican los lineamientos y/o competencias del MEN. (Directivo docente 2, 2017)

Los directivos y docentes consideran que los procesos asociados a la *gestión administrativa y financiera* se encuentran en un nivel desarrollado, debido a que: “los recursos de

la institucionales (sic) se orientan adecuadamente y responden a la necesidades y expectativas del área pedagógica de la institución y al apoyo y desarrollo del direccionamiento estratégico propuesto en el PEI” (Docente 29, 2017).

Las competencias funcionales de los directivos en la *administración de recursos* son desarrolladas: identifican necesidades institucionales de recursos físicos, financieros, tecnológicos y logísticos, que son reportadas oportunamente a la Secretaría de Educación. Gestionan y administran con eficiencia los recursos necesarios para la prestación del servicio educativo, el desarrollo de actividades docentes, los proyectos pedagógicos y el PMI. Dirigen y apoyan el proceso anual de autoevaluación institucional y coordinan el desarrollo del PMI. Coordinan y socializan con la comunidad educativa procesos de matrícula, expedición de boletines, informes de docentes y demás procesos académicos. En la *gestión del talento humano*, las competencias funcionales son desarrolladas: orientan, retroalimentan y evalúan periódicamente el desempeño de coordinadores, docentes y personal administrativo.

Las competencias funcionales de los docentes en el *uso de recursos* son desarrolladas: prevén y gestionan los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica. Solicitan y devuelven los equipos y espacios que requieren para su práctica pedagógica oportunamente y de conformidad con los procedimientos establecidos. Usan de forma responsable los equipos e instalaciones de la institución y los mantienen en buen estado. Promueven entre sus estudiantes el buen manejo y el uso racional de la infraestructura y los recursos del establecimiento. En el *seguimiento de procesos*, las competencias funcionales son desarrolladas: asisten a las reuniones académicas y administrativas convocadas y participan activamente en ellas. Apoyan el análisis de la autoevaluación institucional, la actualización del PEI y el desarrollo de nuevas iniciativas.

Los directivos y docentes consideran que los procesos asociados a la gestión de la comunidad se encuentran en un nivel desarrollado, debido a que:

existen planes para favorecer a la comunidad educativa en general, debido a que se propende a la formación integral de los educandos. (Directivo docente 3, 2017)

[...].

La institución posee mecanismos de evaluación y seguimiento de las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes y del entorno. (Docente 13, 2017)

Las competencias funcionales de los directivos en la *comunicación institucional* son medianamente desarrolladas: utilizan diferentes estrategias para comunicarse con la comunidad educativa y promover espacios de participación: “a través de reuniones y asambleas realizadas con la comunidad educativa en general; sin embargo, en ocasiones se evidencia ausentismo por parte de los actores educativos”. Se aseguran de que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y de que se apropie de los principios y normas establecidas: “a través de reuniones y plegables; no obstante, algunos actores educativos lo desconocen y no aplican los conductos regulares para determinados casos”.

En la *integración con la comunidad y el entorno*, las competencias funcionales son medianamente desarrolladas: conocen e incorporan en la planeación y ejecución institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad: “en la actualización del PEI solo participan algunos actores educativos”. Establecen y consolidan pocas alianzas estratégicas con otros sectores, organizaciones, autoridades locales y líderes regionales para el fortalecer el desarrollo del PEI: “son pocas las alianzas institucionales con otras entidades”.

Necesidades de formación avanzada en gestión educativa

Los directivos y docentes expresaron que “presentan mayores fortalezas en el área de gestión académica (70,83 %), específicamente, en los procesos de prácticas pedagógicas (54,16 %) y gestión en el aula (29,16 %)”. Consecuentemente, los directivos y docentes organizan las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias, de forma que estos últimos concretan los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase (MEN, 2008a, p. 29). Los actores educativos consideran que “presentan necesidades de formación en el área de gestión de la comunidad (38,88 %), específicamente, en los procesos de prevención de riesgos (64 %) e inclusión (24 %)”. Por lo anterior, los directivos y docentes necesitan disponer de estrategias para prevenir los posibles riesgos que podrían afectar el buen funcionamiento de la institución y el bienestar de la comunidad educativa, y buscar, así, que todos los estudiantes—independientemente de su situación personal, social y cultural— reciban una atención apropiada y pertinente que responda a sus expectativas (MEN, 2008b, p. 31).

Los directivos y docentes expresaron que “presentan mayores fortalezas en las competencias funcionales asociadas a la gestión académica (54,19 %), específicamente, en las competencias de pedagogía y didáctica (48,15 %) y planeación y organización académica (33,82 %)”. Consecuentemente, los directivos tienen la capacidad para aplicar diferentes modelos y metodologías pedagógicas, así como de incorporar en el currículo las normas técnicas curriculares establecidas por el MEN para facilitar la adquisición y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes (MEN, 2008a, pp. 43-47). También tienen la capacidad para aplicar modelos pedagógicos en el diseño y ejecución de estrategias adaptadas a las características particulares de los estudiantes y al contexto de la institución, de forma que favorecen aprendizajes significativos, apoyos pertinentes y procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el PEI. Asimismo, son capaces de generar y mantener ambientes propicios para el aprendizaje (MEN, 2008b, p. 49).

Puesto que “presentan necesidades de formación en el área de gestión de la comunidad (37,65%), específicamente, en las competencias de comunicación institucional (76,41 %)”, los directivos tienen dificultades para crear canales de comunicación efectivos entre diferentes estamentos de la comunidad educativa y propiciar, en consecuencia, un ambiente favorable para la convivencia armónica, el desarrollo de identidad, de compe-

tencias ciudadanas y la ejecución de proyectos institucionales (MEN, 2008a, pp. 45-48). Los docentes carecen, además, de la capacidad para interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa en un marco de convivencia armónica, respeto por los valores y desarrollo de competencias ciudadanas (MEN, 2008a, p. 51).

Expectativas de formación avanzada en gestión educativa

Dentro de los sueños y aspiraciones de formación avanzada en gestión educativa que anhelan los directivos y docentes de la institución, se destaca, por ejemplo, la cualificación, puesto que les gustaría “llegar a un alto nivel académico y colocarlo al servicio de la comunidad”, “liderar procesos que involucren más a la comunidad educativa para que sean participantes (sic) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos” y contar con “conocimientos que aporten a la gestión educativa y con mayores capacitaciones para mejorar su práctica”.

En cuanto a la praxis pedagógica, quieren “ser profesionales de alto desempeño en la educación”, “atender las nuevas tendencias en educación y estar abiertos al cambio”, así como “aplicar el currículo y hacerlo efectivo en la práctica”. También anhelan la “actualización de sus prácticas con el fin de mejorar sus procesos pedagógicos y la gestión educativa”.

Planeación (malla curricular, proyectos, planes, etc.): les gustaría “diseñar la malla curricular atendiendo referentes nacionales”, “alcanzar las metas de excelencia del ISCE”, llegar a una “planeación e implementación de un currículo que articule la realidad, las necesidades, los lineamientos del MEN y los conocimientos adquiridos”. También esperan “fortalecer los diferentes factores de gestión de aula y nuevas metodologías que ayuden a desarrollar cada vez mejor su labor”.

Con respecto al crecimiento personal, quieren “ser docentes universitarios y pertenecer a grupos de investigación”. Anhelan “formación en valores, ser mejor persona y mejorar la calidad de vida”.

Requerimientos de formación avanzada en gestión educativa

En este apartado se muestran los requerimientos de formación de directivos y docentes para el ejercicio de sus funciones. Con respecto a la gestión de la comunidad —específicamente en los procesos de prevención de riesgos e inclusión, así como en las competencias funcionales de comunicación institucional—, los directivos y docentes expresaron que “en la institución no existen planes de contingencia y evacuación, y consideran que estos son necesarios; es indispensable conocer cómo actuar frente a un riesgo y/o desastre”.

En gestión académica, específicamente, en los procesos de seguimiento académico y en las competencias de evaluación del aprendizaje, los directivos y docentes consideran que “les falta más conocimiento acerca de cómo poder elaborar preguntas y pruebas que sean acordes con las Pruebas Saber, y algunos consideran que no se hace una evaluación de manera integral, como se profesa en el PEI y el sistema de evaluación de la institución”.

Posibilidades y escenarios para la formación avanzada en gestión educativa

Los directivos y docentes de la institución pueden cumplir los deseos de continuar con su formación académica a través del subsistema de formación avanzada en el contexto del sistema de formación de educadores. El subsistema de formación avanzada depende, para sus desarrollos, de diferentes entidades que directa o indirectamente inciden con sus planes, programas y proyectos. Dentro de ellas, está el MEN, el Consejo Nacional de Acreditación, Colciencias, las universidades, los centros o grupos de investigación, las redes de investigación, las organizaciones no gubernamentales y los institutos de investigación. No obstante, los directivos y docentes expresaron que

... desconocen las convocatorias realizadas a través del subsistema de formación avanzada del sistema de formación de educadores y de sus procesos. (Docente 7, 2017)

[...].

Las becas de las convocatorias realizadas por la Secretaría de Educación Departamental no son periódicas y el número de plazas ofertadas es insuficiente. Además, las bases de algunas de estas convocatorias son excluyentes, como por ejemplo la actual convocatoria para 60 becas de maestría para directivos docentes. (Directivo docente 2, 2017)

[...].

Que los programas de formación avanzada deberían, en lo posible, llegar a los distintos municipios del departamento; y así no tener inconvenientes en cuanto a los permisos para adelantar los estudios y a la atención de sus estudiantes (sic). (Docente 24, 2017)

Discusión

La institución muestra una tendencia de mejoramiento en cuanto a su calidad educativa, lo cual se ve reflejado en mejoras en los resultados de las Pruebas Saber, en los resultados del ISCE y en el desarrollo de cada una de las áreas de gestión respectivamente, esto puede deberse a que

[...] usa los resultados de las evaluaciones internas y externas para identificar sus fortalezas y debilidades. A partir de ellas ajusta el plan de estudios y las actividades didácticas, diseña acciones de recuperación, complementa la formación de los docentes y revisa sus propios mecanismos de evaluación. (MEN, 2008b, p. 22)

Para los directivos y docentes, esto puede ser resultado de

las buenas prácticas asociadas a las diferentes áreas de gestión educativa que se han venido adelantando en la institución, donde se destacan la gestión directiva y la gestión académica; sin embargo, señalaron que estas áreas de gestión están un poco desligadas ya que el directivo se encarga más en la parte administrativa gerencial, descuidando los procesos académicos, y el docente no se involucra en los procesos de administrativos. (Docente 17, 2017)

[...].

Los procesos de formación avanzada, que han llevado a cabo algunos docentes y que repercuten directamente en la calidad educativa, en su mayoría a nivel de especialización (Decreto 2277 de 1979) y maestría (Decreto 1278 de 2002). (Directivo docente 1, 2017)

[...].

El desarrollo de programas departamentales y nacionales que se han venido adelantando en los últimos años, como lo son: simulacros para las Pruebas Saber, el programa Ciclón, Saber es la Vía, Todos a Aprender, entre otros. (Directivo docente 2, 2017)

[...].

El compromiso adquirido por los directivos y docentes de la institución, así como de los estudiantes, para el mejoramiento de la misma, cada uno desde su accionar y trabajando en forma conjunta en cada uno de procesos asociados a las diferentes áreas de gestión. (Docente 25, 2017)

[...].

Los incentivos que ha venido ofreciendo el gobierno, tanto a directivos y docentes como a estudiantes, y que buscan alcanzar la excelencia educativa, dentro de los cuales se destaca: el estímulo económico por el logro de resultados en calidad y gestión educativa (ISCE), programas becas para la Formación Docente, el programa Ser Pilo Paga, entre otros. (Docente 07, 2017)

El mejoramiento de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber de la institución concuerda con la mejoría que ha mostrado el departamento del Magdalena en estas pruebas censales, según lo expresado por Eduardo Arteta (2016), Exsecretario de Educación Departamental, quien afirmó que “un total de 18 municipios de los 28 que atiende la Secretaría de Educación del departamento mejoraron en las Pruebas Saber 11”.

Con respecto a la caracterización social, educativa y laboral, los directivos y docentes expresaron que

al analizar la planta de la institución se evidencia una excelente gestión por parte de los directivos en cuanto a la identificación de las necesidades de talento humano de la institución según la matrícula y proponen a la Secretaría de Educación alternativas de organización de la planta. (Directivo docente 1, 2017)

[...].

Al analizar las asignaciones académicas de la planta de la institución se evidencia una excelente gestión de los directivos en lo que respecta a la gestión del talento humano, debido a que los perfiles con que cuenta la institución se usan para la toma de decisiones de personal y son coherentes con la estructura organizativa de la institución; su uso, en procesos de selección, facilita el desempeño de las personas que se vinculan laboralmente a la institución. (Docente 23, 2017)

[...].

En la institución no existen lineamientos para la formación y la capacitación que sean coherentes con el PEI y con las necesidades detectadas en la institución. (Docente 12, 2017)

[...].

La formación y la capacitación son asumidas como un asunto de interés de cada docente y la institución acepta procesos de formación, sin evaluar su pertinencia en relación con su PEI o sus propias necesidades. (Directivo Docente 01, 2017)

A pesar del interés de continuar su formación académica, algunos docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 expresaron que “con la actual evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial muy difícilmente realizarían un programa de formación avanzada, debido a que no ven garantías en dicha evaluación, y no les parece conveniente invertir tiempo y dinero en un proceso al cual no le verán ningún fruto inmediato”. Sin embargo, algunos piensan participar en el programa de becas ofrecidas por la Gobernación del Magdalena y la Secretaría de Educación y así poder seguir su proceso formación.

Conclusiones

Los directivos y docentes de la institución son conscientes de las necesidades de formación que presentan en el área de gestión de la comunidad; sin embargo, tienen muchas expectativas en cuanto a procesos de formación avanzada en el área de gestión académica, ya que esto les permitiría mejorar su praxis pedagógica, lo cual repercutiría directamente en la calidad de la educación de la institución. Por otra parte, consideran que requieren formación en procesos de evaluación, de forma que esta sea coherente con las Pruebas Saber. Finalmente, manifiestan su deseo de adquirir más conocimientos en prevención de riesgos. Estas consideraciones pueden complementarse con la evaluación de desempeño de los docentes y directivos, debido a que esta “da elementos para identificar sus fortalezas y necesidades de formación para superar las dificultades” (MEN, 2008b, p. 19).

El mejoramiento de la gestión educativa y de sus procesos en la institución se puede lograr a través de la formación avanzada de sus directivos y docentes, quienes expresaron al respecto que,

con la formación avanzada, contarán con herramientas necesarias para mejorar sus prácticas pedagógicas, aportar al desarrollo de una gestión educativa en la institución y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del departamento del Magdalena. Sin embargo, consideran que las convocatorias para dicha formación son muy limitadas y de difícil acceso. (Docente 22, 2017)

De acuerdo con el análisis de la información obtenida frente a lo consignado en la *Guía n.º 34* (MEN, 2008b, p. 21), se evidenciaron serias falencias y, consecuentemente, necesidades de formación en lo que se refiere a la consolidación y puesta en marcha de los

planes de estudio, de articulación de grados, niveles y áreas, y de aula. Esto se evidencia en los resultados de las evaluaciones internas y externas, y en los estándares de competencia.

El nivel de formación de los directivos y docentes incide de manera significativa en el desarrollo de los procesos y de las competencias asociadas a la gestión educativa, directiva, administrativa y financiera, pero incide negativamente en aquellas las asociadas con la gestión académica y de la comunidad. En ese sentido, resulta necesario que estos actores educativos cumplan sus intereses de formación académica a través del subsistema de formación avanzada en el contexto del sistema de formación de educadores, de forma que se logre transformar las realidades educativas desde los procesos de cualificación.

Los docentes deben optar por los diferentes escenarios para la formación avanzada, específicamente, en el campo de la gestión educativa, para subsanar las falencias detectadas en las áreas de gestión académica y gestión de la comunidad. Solo de esta manera podrán coadyuvar a la mejora de los procesos y competencias asociadas a las áreas mencionadas, lo cual impactaría de forma positiva en la calidad educativa de la institución y del departamento del Magdalena.

Para las futuras investigaciones relacionadas con el tema, es recomendable indagar a nivel regional y nacional sobre las prácticas de gestión educativa que están incidiendo en la calidad educativa, así como sobre las necesidades reales de los directivos y docentes frente a la aplicación de los procesos y competencias asociados con estas.

Declaración de divulgación

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

Este artículo se deriva del proyecto de investigación “Necesidades, expectativas y requerimientos para la formación avanzada de docentes en el campo académico de la gestión educativa: configuración de escenarios significativos pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la educación en el departamento del Magdalena”, que fue financiado por la Universidad del Magdalena a través del Programa Fonciencias y el Apoyo Económico Especial de Investigación N.º 010 del 2016.

Sobre los autores

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago es docente de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Es coordinador de la línea de investigación doctoral Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos. Es doctor en Educación (Universidad de Salamanca, España). Es magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional, Centro Internacional de Educación y Desarrollo

Humano —Cinde—). Es licenciado en Educación con especialidad en Administración Educativa (Universidad Católica de Manizales). Es bachiller pedagógico (Escuela Normal Superior para Varones de Manizales). Es director del Grace (Grupo de Análisis de la Cultura Escolar, clasificado A1 por Colciencias en 2017). Es investigador sénior (Colciencias / 2017). <https://orcid.org/0000-0002-9299-6647>, contacto: joswaldosanchez@unimagdalena.edu.co

Luis Carlos Ferreira Ojeda es docente de la Institución Educativa Rafael Jiménez Altahona. Es biólogo de la Universidad del Magdalena. Es magíster en Educación de la Universidad del Magdalena y SUE Caribe. Es miembro del Grace (Grupo de Análisis de la Cultura Escolar, clasificado A1 por Colciencias en 2017). <https://orcid.org/0000-0002-0228-6933>, contacto: luisferreira@unimagdalena.edu.co

Referencias

- Araujo, V., Bastidas, I., & Narváez G. (2008). La formación docente en Europa y América. *Revista Unimar*, 46, 33-44.
- Arteta, E. (2016). *Resultados de las Pruebas Saber 11, la educación en el Magdalena mejoró*. Recuperado de <http://enblancocoynegro.co/index.php/on-the-record/515-resultados-de-las-pruebas-saber-11-la-educacion-en-el-magdalena-mejoro>.
- Baporikar, N. (2015). Quality facets in educational process for enhanced knowledge creation. *International Journal of Service Science, Management, Engineering, and Technology*, 6(4), 1-15.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* (McKinsey & Company, trans.). Recuperado de https://www.oei.es/historico/pdfs/documento_pre41.pdf.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Carney, M. C., Chang, W. C., Fernández, M. B., ... & Stern, R. (2017). Teacher quality and teacher education policy: The US case and its implications. In A. Motoko & K. Gerald (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 445-462). England: Routledge.
- Colombia Aprende. (2018). *Resultados del índice sintético de calidad Educativa de la Institución Educativa Rafael Jiménez Altahona*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siemprediae/86438>.
- Deslauriers, J.-P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira: Ediciones Papiro.
- Docentes y directivos entrevistados. (2017, septiembre). Entrevistas a directivos y docentes de la Institución Educativa Rafael Jiménez Altahona realizadas por Ferreira y Sánchez [archivos personales].
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- González, R., & González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017). *Resultados Pruebas Saber 11 Institución Educativa Rafael Jiménez Altahona*. Bogotá: Icfes.
- Institución Educativa Departamental Rafael Jiménez Altahona (IED RJA). (2016). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Santa Ana, Magdalena: IED RJA.

- Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou, A., & Creemers, B. P. M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 465-486.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lián, C., & Polo, M. (2017). La complejidad administrativa de las instituciones públicas de educación básica y media en Colombia: una mirada crítica al contexto. En D. Herrera, G. Ramírez & J. Rosas, J. (Eds.), *Diversidad y complejidad organizacional en América Latina* (pp. 119-152). Ciudad de México, México: Grupo Editorial Hess. Recuperado de <http://remineo.org/repositorio/libros/dcoal/wp-content/uploads/2017/08/09-Practicas-y-realidades.pdf#page=119>.
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>.
- Mateo, J. (2001). *Investigación educativa*. Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona.
- Maturana, G., & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- McNeill, P. (1985). *Research methods*. Londres: Tavistock.
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2013). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2008a). *Guía n.º 31, guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente Decreto Ley 1278 de 2002*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación de Colombia (MEN). (2008b). *Guía n.º 34, guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojas, S. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano? *Revista Científica General José María Córdova*, 16(23), 125-143.
- Rose, P. (2015). Three lessons for educational quality in post-2015 goals and targets: Clarity, measurability and equity. *International Journal of Educational Development*, 40, 289-296.
- Sánchez, J., Sánchez, I., & Vilorio, J. (2017). Expectativas de formación avanzada en el campo de la gestión educativa: una lectura desde las voces de directivos docentes en el departamento del Magdalena, Colombia. En D. Herrera, G. Ramírez & J. Rosas (Eds.), *Diversidad y complejidad organizacional en América Latina* (pp. 21-60). Recuperado de <http://remineo.org/repositorio/libros/dcoal/wp-content/uploads/2017/08/12-Territorio-y-organizaciones.pdf#page=21>.
- Sánchez, J., Sánchez, I., & Vilorio, J. (2016). Problemas y necesidades en la gestión de las organizaciones educativas: implicaciones para la formación avanzada de los docentes y directivos docentes del departamento del Magdalena. En Muñoz, R. (Ed.), *Administración y estudios organizacionales. Complementariedades y contradicciones* (pp. 1224-1244). Medellín, Antioquia: Red Pilares.
- Vargas, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228.
- Vilorio, E. J., Pedraza, A. L., Cuesta, T. K., & Pérez, C. K. (2016). Liderazgo informal en las organizaciones: reflexiones sobre su impacto e influencia en la competitividad. *Clío América*, 10(19), 31-42.
- Vilorio, E. J., Bertel, N. M., & Daza, C. A. (2015). Percepciones estudiantiles sobre el proceso de acreditación por alta calidad del Programa de Administración de Empresas de la Universidad del Magdalena. *Praxis*, 11, 89-102.
- Vilorio, J., Daza, A., & Pérez, K. (2016). Dinámicas e influencias de los grupos informales en las organizaciones. *Ánfora*, 23(40), 169-194.