

# Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo<sup>1</sup>

Luz Yolanda Sandoval-Estupiñán<sup>2</sup>; Clelia Pineda-Baéz<sup>3</sup>; Rosario Bernal-Luque<sup>4</sup>; Crisanto Quiroga<sup>5</sup>

Recibido: Octubre 2018 / Evaluado: Febrero 2019 / Aceptado: Mayo 2019

**Resumen.** Esta investigación responde a la necesidad de profundizar sobre las problemáticas que enfrenta el director escolar novel en Latinoamérica y sus necesidades de formación. En un marco cualitativo descriptivo e interpretativo, se han entrevistado directores escolares principiantes en Colombia, país donde el estudio sobre este tópico es un campo incipiente. El propósito de este artículo es describir y analizar las dificultades del directivo escolar en sus primeros años. Los resultados señalan que la complejidad y las características peculiares de cada institución, dadas por el contexto, la carencia de recursos financieros y de equipos de apoyo capacitados en los diferentes ámbitos de la gestión, aunados a los vacíos en la formación desbordan sus buenas intenciones y el tiempo real disponible que dedican a su labor. El estudio propone desarrollar un liderazgo escolar que habilite al director novel para incorporar las características sistémicas de las personas, las instituciones y los contextos en la toma de decisiones. Resalta además la necesidad de potenciar en los programas de formación la búsqueda de explicaciones más completas e integradoras para dar respuestas efectivas a los desafíos de realidades escolares, complejas, poliédricas y dinámicas.

**Palabras clave:** director escolar novel; liderazgo; formación.

[En]: Challenges of novice school principals: initial professional development and leadership

**Abstract.** This research responds to the need to examine in depth the problems faced by novice principals in Latin America and to determine their professional development needs. Framed in a qualitative descriptive and interpretative study, interviews were carried out with novice principals in Colombia, where research about school principals is scarce. The study aims to describe and analyze the difficulties of a group of novice principals in their first years in their jobs. The results show that the complexity and peculiar characteristics of each institution, given by the context, the lack of financial resources and trained support teams in different management areas, coupled with gaps in principals' preparation, outweigh their good intentions and limit the time they devote to their work. The study proposes to develop a leadership that enables novel principals to incorporate the systemic characteristics of people, institutions and contexts in their decision-making processes. I also highlights the need to foster in preparation programs the search for complete and integrative explanations to seek effective responses to the complex, dynamic school realities.

**Keywords:** Novice school principals; leadership; professional development.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Fundamentación teórica. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión de resultados. 6. Conclusiones. 7. Limitaciones y prospectivas. 8. Referencias Bibliográficas.

**Cómo citar:** Sandoval-Estupiñán, L.Y., Pineda-Baéz, C., Bernal-Luque, R., y Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117-126.

## 1. Introducción

Los estudios sobre el directivo escolar en Latinoamérica y, en particular, sobre su liderazgo, son aún escasos (UNESCO, 2014). Sin embargo, en México y Chile se han presentado algunos avances sobre los perfiles de los directivos escolares, su desempeño, los problemas que enfrentan y las oportunidades de formación (Montecinos, Bush, y Aravena, 2018;

Weinstein, Cuéllar, Hernández, y Fernández, 2016; García-Garduño, Slater, y López-Gorosave, 2011). En Colombia el análisis sobre la dirección escolar es incipiente y en lo que atañe al director escolar novel es un campo poco explorado. Hace una década, un trabajo daba cuenta de la necesidad de que los programas de formación para directivos escolares incluyesen conocimiento más articulado con las características de las instituciones (Sandoval, Quiroga, Ca-

<sup>1</sup> Trabajo derivado del proyecto financiado por la Dirección General de Investigación y la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana – Código EDUMSC-27-2014.

<sup>2</sup> Universidad de La Sabana (Colombia)  
E-mail: luz.sandoval@unisabana.edu.co,

<sup>3</sup> Universidad de La Sabana (Colombia)  
E-mail: clelia.pineda@unisabana.edu.co

<sup>4</sup> Universidad de La Sabana (Colombia)  
E-mail: rosario.bernal@unisabana.edu.co

<sup>5</sup> Universidad de La Sabana (Colombia)  
E-mail: crisanto.quiroga@unisabana.edu.co

margo, Pedraza y Halima, 2008). Más recientemente, Llanes, Duarte, Navarro y Ramírez (2014) presentan una caracterización de directores del sector oficial y privado en la que alertan a las autoridades educativas colombianas sobre la necesidad de prepararse para un inminente relevo generacional, derivado del gran número de rectores próximos al retiro pensional, y advierten también sobre la necesidad de formar nuevos directores con perfiles que cumplan los parámetros adecuados para desempeñar sus funciones.

Esta investigación hace parte de la iniciativa gestada por el grupo *International Study of Principal Preparation* (ISPP) que indaga sobre la utilidad de los programas de formación para los directivos escolares a nivel mundial y que ha incluido estudios hechos en África, Europa y Norteamérica, incluido México (Webber, Mentz, Scott, Mola y Scott, 2014). Siguiendo la metodología propuesta por el grupo, este trabajo ha tenido como objetivo central la exploración de las problemáticas que enfrenta el directivo escolar novel en las instituciones colombianas, examinar sus experiencias y dar cuenta de su percepción acerca de la utilidad de los programas de formación en los que han participado. Este reporte se centra en problemáticas asociadas con la gestión administrativa de recursos que deriva en otras dificultades que el director escolar novel debe confrontar.

## 2. Fundamentación teórica

La revisión de la literatura sobre la formación del directivo escolar en Latinoamérica muestra la relevancia que ha tomado este proceso en los diez últimos años y señala que la injerencia del director y de su liderazgo en la mejora de la calidad educativa es innegable y de vital importancia (Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Bernal e Ibarrola, 2015; Freire y Miranda, 2014; Chanberlin, 2012).

La debilidad en las políticas de formación del directivo escolar y la falta de oportunidades de profesionalización diferenciada de la docencia son algunos de los señalamientos que la UNESCO (2014) ha planteado. Los programas que se ofertan son cuestionados por su perspectiva reduccionista y la acentuada tendencia en el desarrollo de competencias directivas, de gestión y administración (Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012) también por el estudio de marcos teóricos desarticulados con los contextos de desempeño de los directivos y las limitadas aplicaciones prácticas (Weinstein, Cuellar, Hernández, y Flessa, 2015).

El liderazgo del directivo escolar ha tomado mucha fuerza como estrategia y como necesidad de formación a nivel de políticas y programas para asumir los desafíos de la innovación educativa, una mejora escolar sostenible y una educación de calidad (Maureira, Garay y López, 2016). La complejidad de las instituciones educativas, las necesidades de cada contexto y el perfil del directivo escolar recién nombrado llevan a preguntarse ¿cuál es el tipo de lideraz-

go escolar requerido en la formación y en el ejercicio directivo de los principiantes?

Estudios recientes a nivel Iberoamericano (Maureira, et al., 2016; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013) han analizado la dirección escolar, las prácticas de liderazgo y su incidencia en la organización escolar. En las conclusiones, señalan que no se puede seguir idealizando el liderazgo individual, carismático y jerárquico, ya que se hace necesario darle paso a un liderazgo colectivo de múltiples líderes, en el que se empodere más al equipo directivo en cada uno de los ámbitos de gestión, y a otros miembros de la comunidad educativa, tanto en posiciones formales como informales. «El liderazgo, así entendido, no es una personalidad de un individuo, sino un proceso en el que intervienen varias personas» (Sans-Martín, Guàrdia, y Triadó-Ivern, 2016, p. 87). La distribución del liderazgo según López-Yáñez, García, Oliva, Moreta y Bellerín (2014) no es en sí misma ni positiva ni negativa, sino que depende de la situación en que esté contextualizada. Maureira, Garay y López (2016) sugieren estudios comparativos que profundicen en las prácticas de liderazgo bajo un enfoque distribuido.

De acuerdo con la investigación realizada por Chanberlin en Estados Unidos (2012), el modelo distributivo de gestión (o distribuido) es necesario, pero no suficiente para la dirección educativa. Cuando este tipo de liderazgo se comparte con el instructivo (liderazgo de profesores) en forma integrada, la influencia en el rendimiento escolar es más significativa.

En el estudio europeo desarrollado por Sans-Martín, Guàrdia, y Triadó-Ivern (2016) se concluyó que el liderazgo distributivo emerge como el modelo que necesitan los directores para dirigir los centros educativos y apoyar el compromiso de los profesores. El estudio destaca la necesidad de promover con mayor intensidad la formación de la función directiva, superando el ámbito técnico y formal y las visiones que privilegian el liderazgo tradicional.

Otra línea de discusión gira en torno al dilema: ¿Liderazgo pedagógico o liderazgo administrativo? Izquierdo (2016) señala: «PISA se posiciona en línea con las tendencias internacionales que presentan un perfil de directores eficaces que buscan un equilibrio entre liderazgo administrativo e instructivo» (p. 1201), y destaca cómo el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) reconoce la importancia del liderazgo de los centros y de sus líderes en la enseñanza aprendizaje efectivo. El conjunto de responsabilidades exigentes y amplias a las cuales se enfrentan resultan incluso incompatibles en algunas ocasiones y demandan capacitación para «dirigir recursos humanos y materiales, comunicarse con personas de diversos estamentos, tomar decisiones basadas en datos y promover el liderazgo instructivo en los profesores» (p.1201). Estas responsabilidades demandan mayor autonomía y autoridad a la hora de tomar decisiones.

Los informes internacionales para Latinoamérica y el Caribe abogan por privilegiar el liderazgo pedagógico. En Chile, antes del 2000, el cargo directivo

se podía ejercer en los centros escolares sin formación especializada y los programas de formación tendían a centrarse en la planificación y gestión de las instituciones escolares (Muñoz y Marfán, 2012). Actualmente, están encaminados hacia la formación del liderazgo pedagógico (Donoso et al. 2012). Andere (2017) señala que, en los sistemas educativos del mundo, el liderazgo escolar y pedagógico es medular.

La investigación realizada en España por Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo (2017) –en el marco del proyecto Internacional ISSPP (*International Successful School Principalship Project*) que indaga sobre las prácticas del directivo escolar, en varios países (Inglaterra, Estados Unidos, países escandinavos, China y Australia)– sobre el liderazgo escolar exitoso identificó cuatro elementos básicos:

...a) contribuye a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, b) ha de estar distribuido entre otros miembros de la escuela y de la comunidad educativa, c) establece metas conjuntas y favorece el desarrollo de las personas, así como la redefinición de la organización y de la gestión del currículum y d) promueve prácticas para atender la diversidad de los estudiantes y mejorar la calidad, la equidad y la justicia social (p.514-515).

Se advierte un progreso en las comprensiones de la realidad escolar y el tipo de liderazgo escolar planteado en los estudios y autores citados. Sin embargo, al poner el acento en uno y/o algunos ámbitos de la gestión o abogar por una determinada perspectiva de liderazgo, se dejan de lado aspectos o dimensiones de la realidad institucional. ¿Con cuál quedarse? ¿cómo orientarnos en esa variedad de teorías, de miradas, de lecturas? ¿dónde está la clave? ¿cómo completarlas?, ¿cómo enriquecerlas?, ¿cómo progresar en nuevas comprensiones y explicaciones?

La realidad es compleja y poliédrica, las diferentes perspectivas son verdaderas en lo que afirman, pero se equivocan en lo que dejan fuera (Vélaz y García-Castro, 2011). La sociedad, la institución educativa, y las personas que las conforman son sistémicas; por tanto, su comprensión también lo es. Cuando no se contempla el todo sino la parte, la comprensión de la realidad es parcial y las soluciones que gestionamos también lo son, por ello no resultan efectivas. La clave no es la suma de las partes, porque esto sería un híbrido. La clave está en la capacidad integradora del directivo escolar para no perder de vista en su acción directiva lo “sistémico” que esas realidades configuran y las comprensiones específicas que le aportan las tipologías de liderazgo. Por tanto, se hace necesario tratar a las personas tomando en cuenta lo que ellas son, una unidad, un todo integral; dar respuesta a las diferentes dimensiones organizativas, a las finalidades específicas que caracterizan las instituciones educativas y estudiar las necesidades del contexto en forma holística, sin olvidar que el entorno también es de personas. El director escolar novel debe profundizar en su formación directiva, en estas realidades sistémicas; el saber acerca de estas realidades también ha de ser sistémico.

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque investigativo

Se corresponde con un enfoque cualitativo, descriptivo, interpretativo. Denzin y Lincoln (1994) señalan que el propósito de la investigación cualitativa gira en torno a la descripción de momentos cotidianos, habituales y problemáticos de la vida de las personas. Implica también comprender el significado que le otorgan los individuos a sus acciones, reflexiones y experiencias. Este proyecto precisa las experiencias de los directores escolares noveles en Colombia y revela el sentido de sus reflexiones y acciones, enmarcados en distintas realidades sociales.

#### 3.2. Muestra

Se realizó un muestreo con propósitos específicos, en el que la selección de sujetos está condicionada por la riqueza de información que puedan suministrar sobre la experiencia en relación con el objeto de estudio (Polkinghorne, 2005). Para este caso, interesaban directores escolares novel que cumplieren con estos requisitos: (1) nombrados entre 2014-2016, es decir, con experiencia no mayor a 3 años, (2) de escuelas rurales y urbanas, y (3) de instituciones públicas y privadas en Bogotá, capital de Colombia y Cundinamarca, que es uno de los 32 departamentos de la nación. Para la selección de los directores en escuelas públicas se empleó el Directorio Único de Establecimiento Educativos en Colombia – DUE, Secretaría Educación Distrital-SED y la Secretaría Educación Cundinamarca-SEC del 2016. Según estos directorios, se nombraron 69 directores en Bogotá y 24 en Cundinamarca en el periodo de estudio. Como el sector privado no cuenta con una sistematización de datos, se optó por la técnica denominada “bola de nieve” que alude a que una vez se han identificado algunos participantes, éstos sugieren a otros que se ajustan al perfil del estudio (McMillan y Shumacher, 2005). Esta investigación cumplió con los requerimientos éticos para la investigación en Ciencias Sociales y, por consiguiente, se informó sobre su propósito y las responsabilidades de los investigadores en un formato de consentimiento informado. En total, se incluyeron 37 directores (21 hombres y 16 mujeres), de los cuales 26 (70%) son del sector público y 11 (30%), del privado. La gran mayoría laboran en el área urbana (32) y los restantes (5), en el rural.

#### 3.3. Obtención de los datos

Se realizaron 37 entrevistas semi-estructuradas con una duración de 45 a 60 minutos. La información solicitada se correspondía con las siguientes categorías: aspectos demográficos, formación académica, carácter del sector laboral, características de las instituciones educativas, personas a cargo, experiencias previas, razones para asumir la carrera directiva escolar, proceso de selección del cargo, preparación formal

previa, estructura curricular de la formación previa, utilidad de los programas previos, dificultades presentadas en los primeros años de servicio, necesidades en la formación y características de liderazgo. Para validar el instrumento, se realizó una prueba piloto con un director que cumplía con el perfil para el estudio. Una vez revisadas sus respuestas, se procedió a ajustar el formato de entrevista para aplicarlo con los demás participantes.

### 3.4. Procedimiento para el análisis de los datos

Se empleó el método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967) que propone la comparación continua de la información proveniente de los datos, con conceptos que surgen de los mismos. Es un proceso netamente inductivo en el que los resultados se cristalizan en categorías teóricas que buscan detallar recurrencias en los datos y proveer interpretaciones y reinterpretaciones de incidentes y perspectivas de los participantes. Para tal efecto, las entrevistas fueron transcritas y luego procesadas con el apoyo del software Atlas.ti 7. Se asignaron códigos o etiquetas a los temas que iban emergiendo de los datos y se clasificaron, inicialmente, de acuerdo con las grandes temáticas propuestas en las entrevistas. Nuestras unidades de análisis fueron: formación académica y experiencia, dificultades y tensiones experimentadas (financieras, de gestión, pedagógicas, de convivencia, otras) necesidades y expectativas y liderazgo. La etapa de codificación abierta se hizo con base en esas unidades, lo cual permitió un reagrupamiento de los temas que surgieron en categorías y se establecieron relaciones entre ellas, lo cual corresponde a las etapas de codificación axial y selectiva que se emplean en la teoría fundamentada (Charmaz, 2006). Estas etapas implican un proceso de reflexión continua en el que los investigadores apelan a los datos para ampliar, profundizar y verificar sus interpretaciones. A medida que se avanzó en el procesamiento y reflexión sobre los datos, los investigadores sostuvieron reuniones cuyo propósito era comparar las interpretaciones que se hacían de los datos. Esto se conoce como triangulación por investigador. Su objetivo es minimizar los sesgos de los investigadores y darle mayor robustez y credibilidad a la interpretación que se hace de los datos.

## 4. Resultados

Como resultado del proceso enunciado, se presenta a continuación uno de los principales desafíos que enfrenta el director escolar (rector y director rural<sup>6</sup>) novel en Colombia, en relación con la gestión de re-

ursos: financieros, humanos y tiempo. Se analiza el porqué de esa necesidad y las soluciones requeridas. Otros problemas de orden social y de relacionamiento se reportan en otros documentos que están en proceso de publicación.

### 4.1. La gestión administrativa de los recursos: uno de los retos a enfrentar

Uno de los desafíos más relevantes señalados por los directores escolares noveles se concentró en la gestión administrativa de los recursos: financieros, humanos y tiempo; el primero de ellos ocupa un lugar preponderante y, en particular, lo que atañe al manejo de gastos con recursos públicos.

#### 4.1.1. La gestión de recursos financieros: un tema sensible

Los directores de los colegios públicos entrevistados han priorizado como una de las principales necesidades de formación el manejo de los recursos públicos; los del sector privado, entre tanto, han enfatizado en la sostenibilidad para la supervivencia y en la consecución de los recursos que demanda el Proyecto Educativo Institucional. Esto se debe a que los recursos de los establecimientos estatales se transfieren al director por los organismos gubernamentales, mientras que, el director del colegio privado, en la mayoría de los casos, debe generar estrategias de promoción y mercadeo para la obtención del capital económico necesario para el funcionamiento y la rentabilidad. Mientras un entrevistado de un colegio oficial precisa: «se requiere en la formación un componente fuerte de administración, y todos los procesos de administración pública» (Entrevistado 34), otro del sector privado señala la importancia de desarrollar competencias para la movilización de los recursos: «¿cómo levantar recursos? ¿cómo hacer viable su proyecto social? ¿Dónde tocar la puerta, cómo mapear las políticas de responsabilidad social de las empresas?» (Entrevistado 24).

La gestión financiera es una de las grandes luchas: «la parte financiera le da a uno muchísimo temor, he tenido que aprender con base en la experiencia... por ensayo y error, ...a través de consultas periódicas y constantes» (Entrevistado 18). Aunque las funciones y responsabilidades como administrador y ordenador del gasto se encuentran estipuladas en la normativa, no es suficiente: «Sería muy interesante que uno viviera más de cerca las funciones de verdad porque uno lee los manuales de funciones y eso es como muy genérico» (Entrevistado 33).

Existen guías financieras (SED, 2013) para el manejo del sistema presupuestal y los Fondos de Servicios Educativos (FSE), creados por la Ley 115 de 1994 para atender gastos distintos a salarios y prestaciones, con descripciones procedimentales para la celebración de actos con recursos públicos. No obstante, los directores s consideran muy complejo su manejo porque no tienen dominio. Por ello, se pre-

<sup>6</sup> En Colombia los cargos directivos docentes en las instituciones educativas están definidos con la denominación “rector” y “director rural” según resolución 009317 del 06 de mayo de 2016 del Ministerio de Educación Nacional. En este artículo se utiliza el término “director escolar” como sinónimo para facilitar la comprensión en los países Latinoamericanos

senta mucha investigación, las responsabilidades son de carácter personal, disciplinario, civil, fiscal y hasta penal.

En la ejecución presupuestal, los dineros se gastan de acuerdo con la fuente asignada y, si no han llegado, aunque exista la necesidad, no se puede hacer uso de otros fondos para resolverlo. «Hay montones de criterios para eso y en los mismos lineamientos de ejecución presupuestal y de diseño del presupuesto le dicen a usted qué puede y qué no puede comprar» (Entrevistado 3). La presión del equipo docente y de los coordinadores para que se les apoye en los proyectos o actividades es fuerte: «necesitan plata, pero no se adhieren al cumplimiento de la gran cantidad de normatividad que existe» (Entrevistado 19).

La realidad de las instituciones requiere cierta flexibilidad en el presupuesto, pero también es imperativo cumplir con las normativas y los protocolos para los gastos de funcionamiento y de inversión; de lo contrario se incurre en faltas graves: «los presupuestos deberían ser ajustables a las necesidades, pero a veces esas estructuras [son] tan rígidas. Si usted tiene una necesidad, no puede disponer del recurso, porque se lo adjudicaron para otros rubros (grupo de cuentas)» (Entrevistado 20).

Existe una tensión permanente entre las necesidades, los imprevistos —que son muchos— y el presupuesto asignado, porque los montos cada vez son de menor cuantía y el uso de estos son más limitados.

El manejo de los recursos para solucionar las problemáticas de cinco sedes, que no alcanzan... Yo tuve un inconveniente cuando llegué. El presupuesto no era tan grande. El plan de mantenimiento anual está dado, pero yo no adivino qué hay por la parte baja del edificio. Se colapsaron las alcantarillas. Nadie prevé que en un edificio como este presente una sobrecarga y se generó un cortocircuito que apagó todo el edificio (Entrevistado 3).

Cuando se llega por primera vez, se encuentran inconsistencias: «En la parte financiera, encuentro que no se habían ejecutado ciertas cosas, no se habían presupuestado otras y eso, entonces, de una forma u otra, va a alterar la institución educativa» (Entrevistado 4).

El artículo 13 de la Ley 715 de 2001 sobre los procedimientos de contratación de los FSE establece que el rector o director es quien celebra los contratos que hayan de pagarse con recursos vinculados a los Fondos en las condiciones y dentro de los límites que rigen los reglamentos (SED, 2013, p. 106). La violación de esos preceptos crea responsabilidad personal y pecuniaria (p. 107). Por ello, la contratación con los recursos públicos se considera compleja, minuciosa, y produce temor: «miedo de firmar o miedo de que no estuvieran bien hechos los documentos, o [de] que los usen para la corrupción» (Entrevistado 10).

Algunos, buscan la manera de verificar si la información y el documento que firman son correctos: «llegamos a un momento en que simplemente le digo a la contadora, a la pagadora y a todas las personas, pongan su firma primero. Es la forma como uno se defiende, más que con el conocimiento» (Entrevistado 23); «hay un mínimo de conocimiento que uno debería tener para no firmar lo que no se deba firmar, porque él [contador] te puede decir que está bien. El responsable legal eres tú y si él cometió un error, tú firmas ese error» (Entrevistado 2).

Al director escolar le corresponde la función de suscribir con el contador los estados contables, la información financiera requerida y entregarla a las autoridades competentes en los plazos fijados para tal fin. Por ello, les inquieta el desconocimiento que tienen sobre el sistema: «nosotros no tenemos formación en la parte contable» (Entrevistado 2). Experimentan una tensión diaria porque no están preparados para la administración de inventarios y carecen de conocimiento en los procesos técnicos que deben seguir. Cuando inician su labor directiva, reciben alguna información, muy superficial que desgasta en consultas. «Yo tenía que recibir esos inventarios y veía mucho temor en los colegas cuando estábamos en la capacitación porque me decían: ¡tenga cuidado! Mire qué va a recibir o qué actas debe firmar. Mire que los inventarios correspondan» (Entrevistado 9).

#### 4.1.2. La gestión del recurso humano: carencia de autonomía y gremio difícil

Los directores noveles del sector público han señalado como otro de los retos importantes por enfrentar al inicio de su gestión: el talento humano. En general, califican a quienes configuran el equipo institucional como un gremio difícil para conciliar y cooperar en la solución de los problemas cotidianos: «la dirección del recurso humano es bastante complicado. Somos un gremio bastante difícil. Tal vez a uno le hace falta cierta capacidad de asertividad en algunas cosas» (Entrevistado 13).

En el sector público la dispersión de la planta docente en las diferentes sedes dificulta los procesos de comunicación y coordinación para gestionar la calidad educativa, el trabajo colaborativo y de equipo:

Cada vez que usted va a hacer una reunión, tiene que licenciar, concentrarlos en algún lado. Los profesores están regados en las cinco sedes por disciplinas... Cubrir, por tanto, las horas sin profesor o las horas extras, es titánico. Además del encuadre entre las sedes, está el de los profesores que faltan al colegio por diferentes razones. Aunque hay libertad de horas extras no les motiva hacerlas porque no compensa el incentivo económico (Entrevistado 3).

En el sector privado, la preocupación es la estabilidad de los profesores para asegurar la calidad de la educación que se imparte: «Con esas leyes

que hay ahora, siempre el patrón sale perdiendo porque ellos se pueden ir el día que quieran. Pero uno no los puede botar. Nosotros tratamos de dar mucha estabilidad laboral, por eso ofrecemos unos buenos incentivos» (Entrevistado 27). Además, inquieta no equivocarse en la selección de personal: «Conseguir profesores idóneos en su profesión, que sean un ejemplo para los muchachos» (Entrevistado 25).

#### 4.1.3. La gestión del recurso tiempo: una tensión inicialmente

El manejo del tiempo es una de las principales tensiones a las que se enfrentan los nuevos directores cuando comienzan su ejercicio directivo: «a veces no sé gestionar mi tiempo. Me comprometo con muchas cosas al interior de la institución y a veces no lo logro. Es difícil, pero creo que ya aprendí a no asumir más de lo que puedo» (Entrevistado 24). Muchas veces, a la falta de competencias para el manejo del tiempo, se añade la ausencia de apoyo, que los induce a abarcar más tareas, restando tiempo a la esencia de la función directiva: «Me falta ser más riguroso en la programación y en el seguimiento» (Entrevistado 15). Las multitareas hacen compleja y más demandante la dirección de la institución: «en la parte directiva, tú tienes un tiempo donde empiezas, pero no sabes dónde vas a acabar. No es fácil organizarse, sobre todo cuando tienes tantas funciones por cumplir» (Entrevistado 37).

Los directores que laboran en una institución educativa con tres jornadas manifiestan que no todo es cuestión de manejo de tiempo porque tienen responsabilidades que a veces, aunque quisieran, no pueden dejar de lado, y si a esto se añade un contexto interno y externo difícil, su trabajo se complejiza: «hay cosas en las que materialmente uno no puede decir no puedo» (Entrevistado 7). Otro participante menciona que la carga excesiva de trabajo incide en su ámbito personal y familiar: «me dediqué solamente a eso, mi vida era la institución, y se me olvidó que yo tenía que comer, que tenía marido, hijos, mamá» (Entrevistado 30).

Así como para algunos resulta complejo el manejo del tiempo, para otros es fundamental aprender a administrarlo en su práctica cotidiana para lograr un balance entre el ámbito laboral y familiar: «La experiencia me ha ido mostrando qué es lo que debo hacer y no debo hacer con respecto al manejo del tiempo» (Entrevista 17). Un director explica que algunos hábitos adquiridos previamente le han permitido gestionar el tiempo y articular el trabajo con actividades culturales y recreativas: «Tengo buenos hábitos, manejo del tiempo, personalmente también valoro mucho el descanso. Tener una vida que no se centre solo en el colegio. Me gustan las exposiciones, obras de teatro, un ocio diferenciado» (Entrevistado 10).

#### 4.2. La experiencia y formación previa proviene del ámbito pedagógico y educativo

Los directores escolares noveles ponen de manifiesto que la formación recibida en pregrado y posgrado, tanto en el área de educación como en otras disciplinas de su formación profesional, no incluía el desarrollo de habilidades en gestión de recursos, ni conocimientos de tipo administrativo.

Como ordenador de gasto debería tener un profundo conocimiento de la normatividad, de todo el manejo de inventarios, del manejo de plantas físicas, de una cantidad de cosas. Llegamos a la rectoría de los colegios y no tenemos ni idea. Las universidades no nos proporcionan, o por lo menos en lo que yo estudié, ninguno de esos elementos para fundamentar la labor de rector (Entrevistado 14).

La necesidad de formación en la gestión administrativa de los recursos, que ha sido priorizada por los directores vinculados en los tres últimos años de Bogotá y Cundinamarca, resulta comprensible, si se toma en cuenta que el perfil formativo y de experiencia es más de carácter pedagógico. De los 37 directores entrevistados, el 68% han cursado licenciaturas en educación y el 73% han realizado posgrados en educación. Estos programas no forman en el campo específico que requiere un directivo escolar. Solamente el 27 % han realizado estudios con énfasis en dirección, gestión y administración educativa. Al perfil pedagógico de formación que acreditan los directores escolares noveles, se añade que la experiencia previa del 89% ha sido la docencia, y del 78% la coordinación, acentuando su experticia en la gestión pedagógica; solamente el 22% manifiestan acreditar experiencia administrativa.

Un director del sector público, de una formación profesional distinta a la educación señala: «una cosa es la teoría, otra cosa es la práctica. Uno eso sí lo advierte al llegar al cargo, porque a pesar de que tú tengas formación jurídica, tienes la globalidad, pero no tienes la especificidad del manejo interno del proceso» (Entrevistado 3). Otro participante, del sector privado, destaca el vacío de formación en gestión administrativa-financiera, tanto de los directores que son profesionales de la educación, como de quienes provienen de otros campos disciplinares: «también lo veo con mis compañeros que han sido maestros y después coordinadores. Han hecho una carrera, hay un ascenso meritocrático y eso es muy valioso. Pero el tema administrativo es básico. Estudiar Economía no es estudiar Administración» (Entrevistado 24). Uno más, señala que la experiencia como coordinador es insuficiente para la gestión administrativa: «es diferente ser coordinador a ser rector, y es diferente ser coordinador académico a ser coordinador de convivencia. Se requiere de otro tipo de competencias» (Entrevistado 33).

### 4.3. La expectativa inicial y la realidad institucional

Los directivos escolares noveles, cuando inician su ejercicio directivo, vienen con la ilusión de dirigir una institución educativa en la que lo misional es la “formación de la persona”, y se encuentran con otra realidad. La esencia de su gestión no es lo propiamente educativo sino lo administrativo: «lo misional del colegio es la formación de los niños, pero en la realidad, a lo que nos vemos enfrentados es a la administración pública» (Entrevistado 23).

Los directores escolares noveles que provienen de la docencia o la coordinación, además de su formación, trayectoria y experticia en lo propiamente educativo, cuentan normalmente en las instituciones educativas estatales con el apoyo de los coordinadores académicos y de convivencia, pero en la parte administrativa los apoyos son insuficientes, y no corresponden con el conjunto y variedad de tareas administrativas que deben enfrentar. Perciben que fueron elegidos con un perfil pedagógico, por lo misional de la institución educativa, pero cuando inician su gestión en los primeros años tienen que dedicar mucho tiempo a gestionar la administración de los recursos.

En teoría, las instituciones educativas estatales deben contar con un equipo para administrar los recursos—un contador, un auxiliar financiero (presupuesto, pagaduría, tesorería y contratación) dos auxiliares administrativos (almacén y caja menor) (SED, 2013, pp.13-20)—, pero la realidad es otra. Además de asumir lo propio en lo administrativo, deben suplir responsabilidades en lo operativo, por carencia de personal. Existen unos parámetros para recibir este tipo de apoyos, de acuerdo con el número de estudiantes y la asignación de recursos. En las escuelas rurales no se dispone usualmente de un equipo directivo. Algunas de estas funciones son asignadas a los docentes (UNESCO, 2014, p. 46).

El director de una institución educativa rural manifiesta las dificultades que enfrenta por las multitareas en razón a que, por el número de estudiantes, no cuenta con el apoyo administrativo mínimo requerido: «los parámetros de los que te hablaba de número de estudiantes para darte funcionarios. No tengo secretaria, no tengo coordinador. Un colegio agropecuario que ni siquiera tiene un granjero, un vigilante» (Entrevistado 2). Otra directora describe las dificultades generadas por la carencia de apoyo pedagógico que es insuficiente para dar respuesta a las necesidades del contexto y al número de sedes a su cargo: «aquí en la tarde tengo un solo coordinador por la cantidad de estudiantes, y el contexto exige otras cosas. Aquí, la situación de convivencia es muy complicada. Una sola persona manejando lo académico y lo convivencial. Difícil» (Entrevistada 33).

## 5. Discusión de resultados

La carencia en la preparación previa de una formación específica coherente con su rol directivo y una

experiencia en lo administrativo se configura como una de las razones principales por las cuales los directores escolares noveles en esta investigación presentan dificultades y temores para asumir la gestión administrativa de los recursos financieros, humanos y de tiempo. Es importante señalar que esta explicación coincide con los datos estadísticos que ofrece el estudio de Llanes et al. (2014) con relación a los directores escolares con trayectoria; solamente un 15% de ellos acreditan pregrado y un 30% cuentan con posgrados relacionados con el campo específico de formación en administración o gestión educativa.

El predominio de las actividades administrativas en el quehacer del directivo escolar ha sido señalado por estudios previos como una característica en América Latina y el Caribe, excepto en Cuba, donde el liderazgo pedagógico tiene mayor peso (UNESCO, 2014). En España, Murillo y Barrio (1999), señalan que la administración y gestión, es la tarea que más tiempo le dedican los directivos de primaria, especialmente los menos experimentados del sector público, en contraste con los del sector privado y los más experimentados que dedican más tiempo al liderazgo pedagógico. Esta investigación precisa los motivos por los cuales en Colombia la función administrativa en colegios públicos representa un mayor desafío: 1) la carencia de un equipo completo para la gestión administrativa de recursos. 2) la falta de formación previa específica, en este ámbito de gestión.

Aunque en la región el liderazgo del director escolar es aún incipiente, en algunos países como Chile se ha emprendido una labor caracterizada por fortalecer la formación y el ejercicio del liderazgo pedagógico (Leiva, Montecinos y Aravena, 2017; Llanes, Duarte, Navarro y Ramírez, 2014). Privilegiar el trabajo de los directores escolares en la acción pedagógica, priorizándolo sobre la labor administrativa es uno de los retos importantes planteados por la literatura internacional con relación a las funciones, atribuciones y estándares de desempeño (Centre of Study for Policies and Practices in Education-CEPPE, 2013; UNESCO, 2014). De acuerdo con los resultados aquí expuestos podría pensarse que el tipo de liderazgo requerido por el directivo escolar novel se corresponde con un liderazgo administrativo, pero en realidad lo requerido es dotar a las instituciones de carácter público de un equipo operativo suficiente y competente y exigir en la formación previa del director escolar novel la competencia administrativa.

Al igual que en otros países, el número de coordinadores y de apoyo administrativo está parametrizado. En Colombia ese número depende del tamaño de la matrícula y de la jornada y en las instituciones estatales no alcanza el mínimo requerido para formar el equipo de apoyo necesario. Deben revisarse los criterios de parametrización de acuerdo con el número de sedes, jornadas y compromisos con la calidad educativa para garantizar eficacia.

La administración financiera, estratégica y de los recursos humanos ha sido identificada como

una de las cuatro áreas fundamentales sobre las cuales se deben redefinir las responsabilidades del directivo para generar un impacto en el aprendizaje escolar y potenciar su liderazgo (UNESCO, 2014, p. 22). La autonomía de los directores estatales es limitada, como ya se ha señalado, frente a la disponibilidad y manejo de los recursos financieros y de gestión del recurso humano. Si bien la transferencia de los recursos que provienen de los organismos gubernamentales y la administración del personal –docente y administrativo– está a cargo de las secretarías de educación regionales o municipales, se requiere estudiar más a fondo cómo puede el director incrementar la gobernabilidad en su institución. Aravena (2016) plantea que el administrador escolar es improductivo cuando no toma decisiones en la selección de profesores y en las finanzas

Aunque en Colombia se han dado avances relevantes en el marco normativo de las funciones de los directores escolares y de su equipo directivo y docente (Ministerio de Educación Nacional, 2016) éste no privilegia en el perfil de ingreso la formación específica en dirección, administración y gestión, destacada por los directores escolares noveles, como una necesidad sentida en la dirección escolar. Su selección debe ser más congruente con los estándares establecidos en sus funciones y con las necesidades de las instituciones.

Cabe destacar que en Colombia existen 14 especializaciones y dos Maestrías encaminadas a las necesidades específicas de formación de directivos escolares. Sandoval (2015) reporta una experiencia de formación profesional (Maestría) orientada a la reconfiguración social y a la humanización de la institución educativa, a partir de la transformación personal de los protagonistas del cambio: los directivos escolares. Dinham, Elliot, Rennie y Stokes (2018), en su estudio internacional concluyen que los directores escolares sienten que no hay nada que realmente los prepare para asumir la responsabilidad total de la escuela.

## 6. Conclusiones

Las necesidades de formación que los directores escolares noveles han destacado en esta investigación y el tipo de liderazgo requerido para afrontar los desafíos, tensiones y temores propuesto en el marco teórico nos llevan a concluir:

Si bien los resultados obtenidos reafirman lo expresado en los diferentes estudios internacionales en los últimos 10 años, esta investigación aporta seguimiento a las prácticas en la selección y formación del director escolar, muestra la inconsistencia en la toma de decisiones reciente relacionadas con el perfil de ingreso y la formación previa exigida al director escolar novel en Colombia en las que privilegia el ámbito de experiencia y formación pedagógica y deja de lado el perfil administrativo que requieren las instituciones. De otra parte, se pone en evidencia que en las decisiones no se incorporan las recomendaciones de dichos estudios, en el tópico que estamos tratando.

Al contemplar unas dimensiones y dejar de lado otras, se pone de manifiesto que, en la selección y la formación previa del director escolar novel, no se incorpora la realidad sistémica de las instituciones educativas, del director escolar y del contexto.

Este estudio le apuesta a un liderazgo escolar que contemple la realidad sistémica de las personas, las instituciones educativas y la sociedad y sea capaz de integrar los aciertos del liderazgo pedagógico, administrativo, distributivo y exitoso, a los contextos específicos. Se hace imperativo que los programas de formación de directivos escolares noveles profundicen en estas realidades sistémicas, estimulen comprensiones y explicaciones más completas e integradoras –coherentes con el conocimiento profundo del ser humano, de la institución educativa y del entramado social–, desarrollen la capacidad de síntesis para encuadrar los problemas en el marco de estudio apropiado y para hacer sinergia en la toma de decisiones en función de los fines educativos.

## 7. Limitaciones y prospectivas

Si bien el estudio permitió detectar áreas de trabajo en la formación del directivo novel, es necesario ampliar la exploración de esta temática para incluir visiones y experiencias de diversos grupos y así incluir otros ámbitos geográficos, étnicos y culturales del país. Para ampliar la muestra, podría optarse también por un estudio cuantitativo o mixto. Sería conveniente elaborar un estudio comparativo con otras regiones de Latinoamérica para identificar convergencias y divergencias en la formación inicial de los directivos escolares noveles.

## 8. Referencias bibliográficas

- Andere, E. (2017). *Director de escuela en el siglo XXI. ¿Jardinero, pulpo o capitán?*. México: Siglo XXI.
- Aravena, F. (2016). Preparing School principals in Chile: Lessons from Australia, England and US. *Journal of Educational Administration and History*, 48, 1-16.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Centre of Study for Policies and Practices in Education –CEPPE. (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study. *OECD, Education Working Papers*, 99. Disponible en: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14yydocLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14yydocLanguage=En)
- Chanberlin, J. (2012). Management or leadership? *Management Services*, 56 (1), 30-35.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dinham, S., Elliott, K., Rennie, L., y Stokes, H., (2018). *I'm the principal. Principal learning, action, influence and identity*. Australia: ACER.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 33-160.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI17.pdf>
- García-Garduño, J. M. Slater, C. L. y López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. doi: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209.
- Leiva, M., Montecinos, C y Aravena, F. (2017). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve*, 22(2), art. 8
- Ley 115 del 08 de febrero. (1994). Ley General de Educación". Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 715 del 21 de diciembre. (2001). Congreso de la República. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Llanes, L., Duarte, P., Navarro, H. y Ramírez, Y. (2014). *Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia?* Fundación Compartir y Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio-diagnostico-para-determinar-quienes-son-los-rectores-y-directores-de-las-instituciones-educativas-de-la-edu.pdf>
- López-Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B. y Bellerín, A. (2014). *El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Resolución 009317 del 06 de mayo. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357013_recurso_1.pdf)
- Montecinos, C., Bush, T y Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Murillo, F. J. y Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1). doi: 10.7203/relieve.21.1.5015.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137 – 145.

- Sandoval, L. Y. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 135–156.
- Sandoval, L. Y., Quiroga, C., Camargo, M., Pedraza, A., Vergara, M. y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 12-48.
- Sans-Martín, A., Guàrdia Olmos, J. y Triadó-Ivern, X. M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.
- Secretaría de Educación del Distrito Capital– SED. (2013). *Guía financiera de apoyo para la gestión de los Fondos de servicios educativos – FSE*. Bogotá. Recuperado de: [http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/FSE/2014/enero/guia\\_financiera\\_de\\_apoyo\\_para\\_la\\_gestion\\_de\\_los\\_FSE\\_-\\_2013\(1\).pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/FSE/2014/enero/guia_financiera_de_apoyo_para_la_gestion_de_los_FSE_-_2013(1).pdf)
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Vélaz, I. y García-Castro, R. (2011). *Los ciegos y el elefante. Grandes visiones en dirección de empresa*. Colección: Estudios Civitas. Pamplona, España: Aranzadi.
- Webber, C., Mentz, K., Scott, S. Mola, J. y Scott, D. (2014). Principal preparation in Kenya, South Africa, and Canada *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 499-519.
- Weinstein, J. Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva Latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45.