

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

IMPACTO DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN
DIRECTIVOS GRADUADOS DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA, COLOMBIA

2017



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS


ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 29 de julio de 2017, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: *“Impacto de las competencias investigativas de directivos docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá egresados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana”* bajo la dirección del docente Investigador Carlos Humberto Barreto

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por los estudiantes: *David Galicia Casallas, Reyes Riscanevo Oicata y Miguel Orlando Moreno*; los jurados les otorgaron la calificación de:

Notable (4.2)


Mg. ÁNGELA MARÍA RUBIANO
Jurado


Mg. JOSÉ MARÍA LEITÓN
Jurado


Dr. JAVIER BERMUDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN DIRECTIVOS
DOCENTES GRADUADOS DE LA MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

MIGUEL ORLANDO MORENO GONZÁLEZ

DAVID ANTONIO GALICIA CASALLAS

REYES RISCANEVO OICATA

ASESOR

CARLOS HUMBERTO BARRETO TOVAR

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

CHÍA, CUNDINAMARCA 2017

AGRADECIMIENTOS

A Dios por consentirnos tanto.

A nuestras familias por el apoyo permanente, acompañamiento y motivación en cada una de las etapas en el caminar de esta Maestría.

A nuestros niños, niñas y jóvenes inquietos que creen en el sueño de transformar su realidad.

A mis maravillosos compañeros de Proyecto y de la Maestría.

A nuestro maestro Carlos Barreto, por su entrega, paciencia, dedicación y calidad humana que a través de su gran sabiduría sacó lo inesperado por nosotros mismos.

A la Secretaría de Educación del Distrito que cree en nuestros talentos y nos apoya para aportar a esta compleja labor: dirigir instituciones educativas.

A la Universidad de la Sabana, porque pudimos vivir el estilo humano como hábito y luego como virtud.

A cada uno de los maestros que compartieron su saber y su experiencia en cada uno de los seminarios.

MIGUEL

Al único responsable de los triunfos, éxitos y alegrías que nos da la vida: Dios

A nuestras familias por ser incondicionales, pacientes y alicientes determinantes para alcanzar un peldaño más de nuestra profesión.

A nuestros hijos, Matías, Miguel y José quienes son el sustento de soñar en la vida y para quienes luchamos por alcanzar sus sueños.

A quienes la vida nos otorgó la oportunidad de compartir tiempos, espacios, risas, preocupaciones y una que otra pilatuna: mis compañeros de proyecto.

A Carlos Barreto, maestro de maestros, de quien su pasión contagiosa es el argumento más fuerte para continuar aprendiendo, quien presionó de mil maneras para obtener nuestro mejor esfuerzo y quien definitivamente nos enseñó a pescar aun cuando muchos peces se encuentran en su alacena.

A la Secretaría de Educación del Distrito a quien le debo toda mi experiencia y quien apuesta en nosotros para crecer como Nación.

A la Universidad de la Sabana, donde el estilo humano se hizo parte de nuestros estilos de vida.

A Reyes Rite, maestra de la vida, de quien aprendí cómo vivir la vida en coherencia con el discurso a pesar de las dificultades, y de quien me llevo una gran amistad.

A Juan Carlos Bayona, de quien entendí que lo realmente importante no está en cómo engalanas la hoja de vida sino en cómo engrandesces tu historia a partir de la vida y quien me permitió ver la grandeza epistemológica y gnoseológica de quienes entienden la imposibilidad de mostrar su servís ante otro ser humano aún en condiciones vulnerables.

DAVID

A nuestro Dios, a la Vida, a la Familia, a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, a la Universidad de la Sabana, a la agrupación rural OHACA, al asesor del proyecto Carlos Humberto Barreto Tovar, a los dos compañeros y amigos: Miguel Orlando Moreno González y David Antonio Galicia Casallas y en general, infinitas gracias a todas las personas e instituciones que de una u otra forma contribuyeron en la realización de este proyecto.

A todos y a cada uno gracias por ser parte de la transformación para bien.

REYES

Tabla de contenido

Introducción	22
Planteamiento del problema.....	25
Pregunta problema	29
Justificación	30
Contexto institucional	35
Formulación del problema y pregunta de investigación	36
Objetivos	41
Objetivo general.....	41
Objetivos específicos	41
Marco referencial.....	42
Marco legal	42
Estado del arte.....	48
Referentes teóricos.....	76
Evaluación de impacto.....	78
Investigación - Competencias investigativas	78
Directores escolares	79
Evaluación política pública.....	80
Metodología.....	80
Enfoque	82
Estrategia de investigación	84
Población objeto de estudio	85
Categorías de análisis.....	85
Dominio epistemológico.....	88

Identificación y reconocimiento contextual.....	89
Identificación de problemas y establecimiento de planes de acción	89
Comunicación	89
Instrumentos de recolección de información	90
Plan de acción	93
Estrategias metodológicas.....	95
Resultados y análisis de los resultados	96
Análisis documental.....	97
Revisión de los 101 documentos de grado de la MADGIE encontrados en el repositorio de la Universidad de la Sabana	97
Análisis de los 11 trabajos de grado seleccionados en la cohorte 2015 -2	105
Mapa de Bogotá por UPZ	118
Desde la revisión documental	148
Dominio epistemológico.....	148
Identificación y reconocimiento contextual.....	148
Identificación de problemas y establecimiento de planes de acción	148
Comunicación	149
Desde el estudio de casos.....	149
Descripción Directivo Docente 1	150
Descripción Directivo Docente 2.....	150
Descripción Directivo Docente 3.....	150
Categoría Dominio epistemológico	151
Análisis de caso 1	151
Análisis de caso 2	153

Análisis caso 3	154
Categoría identificación y reconocimiento contextual (Reconocimiento de territorio, colegio contexto)	156
Análisis caso 1	156
Análisis caso 2	158
Análisis caso 3	160
Categoría identificación de problemas y establecimiento de planes de acción	163
Análisis caso 1	163
Análisis caso 2	166
Análisis caso 3	169
Categoría comunicación	172
Análisis caso 1	173
Análisis caso 2	176
Análisis caso 3	179
Conclusiones	182
Sugerencias y recomendaciones	186
Alcances y limitaciones	190
Alcances	190
Limitaciones	190
Referencias	192
Anexos	203

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Caracterización de la Universidad de la Sabana</i>	35
Tabla 2. <i>Número de documentos encontrados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico con relación a las categorías iniciales definidas en el desarrollo de la investigación</i>	49
Tabla 3. <i>Número de documentos encontrados en Colombia en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico con relación a las categorías iniciales definidas en el desarrollo de la investigación</i>	50
Tabla 4. <i>Descripción de categorías de análisis</i>	87

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Número de documentos encontrados en Colombia en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico con relación a las categorías iniciales definidas en el desarrollo de la investigación	52
<i>Figura 2.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados Colombia en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a las categorías iniciales planteadas para el desarrollo de la investigación	52
<i>Figura 3.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de impacto	53
<i>Figura 4.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de impacto en Colombia.....	53
<i>Figura 5.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a competencias investigativas en Colombia.....	57
<i>Figura 6.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a competencias investigativas	57
<i>Figura 7.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a los directores escolares	63
<i>Figura 8.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a los directores escolares en Colombia	63
<i>Figura 9.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de políticas públicas	69
<i>Figura 10.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de impacto-políticas públicas en Colombia.....	69
<i>Figura 12.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a investigación en Colombia	72
<i>Figura 11.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a investigación.....	72
<i>Figura 13.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos	

Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a directivos docentes – investigación...	73
<i>Figura 14.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a directivos docentes -investigación en Colombia	73
<i>Figura 15.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a impacto de programas o proyectos	74
<i>Figura 16.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a impacto de programas o proyectos en Colombia	74
<i>Figura 17.</i> Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a las categorías iniciales planteadas	75
<i>Figura 18.</i> Diagrama de los conceptos estructurantes para el desarrollo del proceso de investigación.....	77
<i>Figura 19.</i> Plan de acción para el desarrollo de la investigación.	95
<i>Figura 20.</i> Gráfica de los asesores de tesis de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017	97
<i>Figura 21.</i> Gráfica de número de autores y el género quienes realizaron los 101 trabajos de grado en la MADGIE a marzo 2017.....	98
<i>Figura 22.</i> Gráfica del eje de profundización de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017	99
<i>Figura 23.</i> Gráfica estadística de la valoración final obtenida en los 101 trabajos de grado realizados para la MADGIE a marzo 2017	100
<i>Figura 24.</i> Gráfica del enfoque metodológico de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017	101
<i>Figura 25.</i> Gráfica del porcentaje de los 101 trabajos de grado realizados para la MADGIE a marzo 2017 que presentan resumen en el documento final.....	102
<i>Figura 27.</i> Gráfica del porcentaje de formulación de objetivos de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017.....	103
<i>Figura 26.</i> Gráfica del porcentaje formulación de pregunta de investigación en los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017.....	103

<i>Figura 28.</i> Gráfica del tipo de estudio empleado en la elaboración de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017	103
<i>Figura 29.</i> Gráfica del porcentaje de formulación de pregunta de investigación en los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017	104
<i>Figura 30.</i> Gráfica de aspectos de caracterización de los directivos docentes graduados de la MADGIE 2015- 2	106
<i>Figura 31.</i> Gráfica estadística de género de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá	107
<i>Figura 32.</i> Gráfica de edades de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá.....	107
<i>Figura 33.</i> Gráfica de los decretos de nombramiento de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá	108
<i>Figura 34.</i> Gráfica de los cargos de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá.....	109
<i>Figura 35.</i> Gráfica de los cargos en relación al decreto de nombramiento de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	110
<i>Figura 36.</i> Gráfica de los cargos en relación al género de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital.....	111
<i>Figura 37.</i> Gráfica de la distribución de los directivos docentes de Bogotá según la localidad en la que laboran.....	112
<i>Figura 38.</i> Gráfica de la distribución de los rectores de Bogotá según la localidad en la que laboran	113
<i>Figura 39.</i> Gráfica de la distribución de los coordinadores de Bogotá según la localidad en la que laboran.....	114
<i>Figura 40.</i> Gráfica del porcentaje de directivos docentes de Bogotá graduados de MADGIE 2015- 2 y financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá según la localidad en que laboran	115
<i>Figura 41.</i> Gráfica del porcentaje de directivos docentes por localidad graduados de MADGIE 2015- 2 y financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá	116

<i>Figura 15.</i> Mapa de Bogotá distribuido por UPZ	118
<i>Figura 16.</i> Gráfica de ubicación por la UPZ en que laboran los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital.....	119
<i>Figura 17.</i> Gráfica de los estudios de pregrado de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	120
<i>Figura 18.</i> Gráfica de los ejes de profundización elegidos por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	121
<i>Figura 19.</i> Gráfica de las metodologías de investigación implementadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	122
<i>Figura 20.</i> Gráfica de los objetos de estudio en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	123
<i>Figura 21.</i> Gráfica de los niveles de educación afectados en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	124
<i>Figura 22.</i> Gráfica de técnicas de recolección de datos utilizadas en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	126
<i>Figura 23.</i> Gráfica de las categorías de análisis más frecuentes en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital.	128
<i>Figura 24.</i> Gráfica de las palabras claves más frecuentes en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	129
<i>Figura 25.</i> Gráfica de las referencias bibliográficas más frecuentes en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	130
<i>Figura 26.</i> Gráfica de los asesores que acompañaron el desarrollo las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la	

Secretaría de Educación Distrital	132
<i>Figura 27.</i> Gráfica de las asesorías que acompañaron el desarrollo las investigaciones realizadas según el género de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital.....	133
<i>Figura 28.</i> gráfica de las asesorías que acompañaron el desarrollo de las investigaciones realizadas según el cargo de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital.....	134
<i>Figura 29.</i> Gráfica de los jurados evaluadores de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	135
<i>Figura 30.</i> Gráfica de los jurados evaluadores de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá.....	137
<i>Figura 31.</i> Gráfica de los meses de sustentación de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	138
<i>Figura 32.</i> Gráfica de las fechas de sustentación de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	139
<i>Figura 33.</i> Gráfica de las valoraciones de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	140
<i>Figura 34.</i> Gráfica de las valoraciones de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital sustentados en el mes de julio.....	141
<i>Figura 35.</i> Gráfica de las valoraciones de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital sustentados en el mes de agosto	142
<i>Figura 36.</i> Gráfica de las valoraciones según el eje de profundización de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la	

Secretaría de Educación Distrital	143
<i>Figura 37.</i> Gráfica de las valoraciones según el asesor de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	144
<i>Figura 38.</i> Gráfica de las valoraciones según los jurados de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	145
<i>Figura 39.</i> Gráfica de las valoraciones según los jurados de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital	146

Lista de anexos

Anexo 1. Matriz Bibliométrica 101 trabajos de grado	2033
Anexo 2. Base de datos estudiantes 2013-2 SED MADGIE UNISABANA	2033
Anexo 3. Documento maestro MADGIE	2033
Anexo 4. Matriz comparativa bases de datos	2033
Anexo 5. Matriz entrevistas directivos docentes	2044
Anexo 6. Matriz comparativa de bases de datos	2043
Anexo 7. Tablas con conceptos de referentes teóricos	2044
Anexo 8. Consentimiento informado directivos docentes.....	2044
Anexo 9. Consentimiento informado directivos docentes 2.....	2044
Anexo 10. Instrumento de entrevista a estudiantes y docentes	2044
Anexo 11. Categorías de análisis.....	2044

Resumen

Este trabajo se desarrolla en el eje de profundización de calidad educativa, presenta un análisis sobre el impacto de la formación en competencias investigativas de los Directivos graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en adelante (MADGIE) de la Universidad de la Sabana y que estuvieron vinculados a través del proyecto denominado “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación” para la administración 2012-2016, hoy denominado “Bogotá reconoce a sus Maestros y Maestras, Directivos Líderes de la transformación educativa”. Una evaluación con estas características no ha sido llevada a cabo en Colombia y pretende saber si la formación en competencias investigativas desarrolladas durante el curso de la Maestría trasciende, generando un directivo docente que es investigador de las problemáticas de sus entornos escolares o investigadores de nuevos conocimientos con aportes a la academia

Además, se presentan tres ejercicios investigativos en cada una de las instituciones educativas de los directivos docentes autores de este estudio para validar las competencias investigativas que se desarrollan en la MADGIE, desde el precepto que “a investigar se aprende investigando”; y también evidenciar a su vez que es posible hacer investigación acción liderada desde los directivos en dichos espacios educativos públicos.

Palabras clave: evaluación de impacto, investigación, competencias investigativas, evaluación de políticas públicas, directivos docentes, directivos escolares.

Abstract

This work is developed in the axis of deepening of educational quality, presents an analysis on the impact of the training in research competences of the Masters of Address and Management of Educational Institutions (MADGIE) of the University of La Sabana and that were linked through the project called "Empowered Masters with well-being and better training" for the 2012-2016 administration, now known as "Bogotá recognizes its Teachers and Teachers, Managers Leaders of educational transformation." An evaluation with these characteristics has not been carried out in Colombia and it tries to know if the training in research competences developed during the course of the masters transcends, generating a Principal's Schools who is a researcher of the problems of their school environments or researchers of new knowledge with contributions to the academy.

In addition, three investigative exercises are presented in each of the educational institutions of the Principal School of this study to validate the investigative competences that are developed in the MADGIE, from the precept that "investigates is learned by investigating"; and also demonstrate that it is possible to do action research led by managers in these public educational spaces.

Key words: impact assessment, research - investigative skills, evaluation of public policies, Principal's School's, school administrators.

Introducción

El rol de los rectores es el oficio del capitán de barco... Tiene que aventurarse en el océano inmenso e incierto con una tripulación que generalmente no ha sido elegida por él, en una nave con características determinadas que debe cumplir un itinerario en un cierto tiempo bajo condiciones muchas veces impredecibles. La responsabilidad que se le encomienda es transportar un grupo de personas con seguridad de un lugar a otro durante un trayecto de varios días o semanas... por eso cuando partían se les deseaba “buen viento y buena mar”.

Necesitaban dos cosas fundamentales: conocimiento y liderazgo.

Francisco Cajiao

El desarrollo de esta investigación presenta un horizonte determinado que consiste en realizar una evaluación de impacto frente a las competencias investigativas que pueden encontrar o fortalecer los directivos docentes de educación pública que han realizado la MADGIE en la Universidad de la Sabana. Para este proceso, además, de las revisiones teóricas y conceptuales, consolidar y desarrollar la metodología de investigación, entre otras, es necesario realizar una serie de reflexiones que presenten o ratifiquen concepciones o posturas propias de los directivos que se encuentran dentro del ámbito educativo, y que muy seguramente reconocen la importancia de este en los procesos de formación de las personas que asumen el rol de estudiante en un momento determinado.

Esta investigación se centra en el concepto de competencias investigativas y evaluación de impacto. Sin embargo, se hace necesario entender y tener presente que los directivos docentes se enfrentan a procesos educativos muy complejos y que su labor no se limita a lo administrativo, de hecho la razón de ser está dada en la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje y esto los ubica en el plano de docentes directivos, lo que podría diferir según algunas concepciones de los directivos docentes. Miñana (2000) sugirió un cambio de lo burocrático y administrativo en camino a lo pedagógico sin importar los intereses determinados por otros actores externos.

Pensar en la vinculación o el desarrollo de competencias investigativas en los directivos docentes que hacen parte de la educación pública en Colombia implica tener presente la responsabilidad social que se tiene. ¿Quién lidera las instituciones educativas es entonces administrador, pedagogo y además investigador? Muy posiblemente la respuesta es tan compleja y profunda como la pregunta misma y está cargada de la gravedad de la multiplicidad de tareas a las que se ve abocado el rector o el coordinador escolar en su devenir diario.

Como producto del trabajo realizado por el grupo investigador de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de La Sabana, se presenta este documento que contiene los hallazgos derivados de la evaluación del impacto en las competencias investigativas de los estudiantes de la MADGIE. Es decir, se pretende valorar si una vez el directivo se gradúa, esas competencias investigativas trascienden impactando y transformando la realidad de las instituciones educativas en las que ejercen su labor directiva.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes del problema de investigación, la justificación, la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos. Para los antecedentes del problema se tuvieron en cuenta las principales problemáticas evidenciadas en los ámbitos internacional, nacional, local e institucional referentes al objeto de estudio.

En el segundo capítulo se presentan los resultados del rastreo bibliográfico realizado sobre investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, teniendo en cuenta los referentes legales que son relevantes tanto en el contexto internacional como nacional. Los antecedentes y aportes para la investigación de experiencias previas y los referentes teóricos se construyeron desde la revisión analítica y reflexiva de la literatura pertinente relacionada con la problemática: evaluación de impacto, competencias investigativas, investigación directivos escolares y evaluación de políticas públicas.

En el tercer capítulo se aborda la metodología y las categorías de análisis de información. Se plantea la investigación desde un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo y bajo el diseño de investigación-acción educativa, a través del cual se busca entender la realidad y

generar participación de la comunidad en torno a la valoración de las competencias investigativas de los directivos docentes. En cuanto a la población objeto de estudio fueron seleccionados tres directivos docentes que ingresaron a la MADGIE en la cohorte 2013- II y se graduaron en 2015- II, que pertenezcan al proyecto 894 y que adicionalmente su caracterización determine que pertenezca a una de las diferentes clasificaciones según Miñana (2000). Las categorías de análisis emergieron como resultado del diagnóstico del problema y se clasificaron de la siguiente forma: evaluación de impacto, competencias investigativas, investigación Directivos Escolares y evaluación de Políticas Públicas. Para la recolección de la información, se realizaron matrices de evaluación, instrumentos elaborados por el grupo investigador, encuestas y entrevistas con la intención de describir la realidad de lo que acontece en la cotidianidad escolar; aplicada a docentes y estudiantes en contraste con la muestra población objeto de estudio.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación y el análisis a la luz de la fundamentación conceptual y la intervención realizada. Atendiendo a la estructura del plan de acción diseñado, se registran los resultados en contraste con el diagnóstico y los hallazgos. Los resultados se exponen de manera comparativa entre lo diagnosticado inicialmente (momento I) y lo observado después desde los actores externos (momento II). Se presentan los puntos convergentes y divergentes entre los hallazgos de los tres directivos docentes y se analizan desde los dos momentos con el propósito de comprender la realidad de las competencias investigativas en las instituciones educativas oficiales estudiadas.

En el quinto capítulo se presentan las reflexiones finales del estudio. Se destaca la importancia de la formación de los directivos docentes en competencias investigativas. La importancia de poner estos conocimientos al servicio de las comunidades educativas y liderar las instituciones educativas no solamente desde las competencias humanistas y antropológicas, sino transformarlas en semilleros de investigación que generen nuevas alternativas de guiar la escuela. Por último, se presentan las conclusiones, sugerencias, recomendaciones y reflexiones derivadas de la investigación para futuros estudios.

Planteamiento del problema

Esta investigación se desarrolla con directivos docentes graduados de la Universidad de la Sabana en la MADGIE que hayan sido financiados por el Proyecto 894 del 28 de junio de 2012 liderado y ejecutado por la Secretaría de Educación Distrital, en adelante (SED), a través del programa “Docentes empoderados con bienestar y mejor formación”, actualmente “Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa” en el cual se pretenden entre otros aspectos, “garantizar a los Docentes y directivos docentes mejores condiciones laborales, promover procesos de mejoramiento profesional a través de programas de formación y empoderar a maestros y maestras como líderes de las transformaciones sociales, culturales y económicas de la ciudad” (Proyecto 894, 2012, p.2)

Este trabajo parte de la necesidad de identificar el impacto que tiene en los directivos docentes de la SED haber realizado un estudio post gradual, en este caso la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana, a nivel de sus competencias investigativas y la trascendencia que ha tenido al interior de las instituciones educativas en la cuales se desempeñan. Es importante mencionar que el Proyecto 894 surge como respuesta a lo siguiente:

Se identificaron docentes con deficientes condiciones laborales, motivacionales y con enfoques pedagógicos tradicionales, que no permiten enfrentar las exigencias que demanda la escuela a través de la implementación de proyectos pedagógicos que den respuesta a las identidades específicas de los estudiantes y de la sociedad. (Proyecto 894, 2012, p.2)

Una vez puesta en marcha la estrategia de formación de los directivos docentes, se hace necesario identificar la repercusión e incidencia que este proceso tiene en la escuela y en las personas que cursaron dicha maestría.

Al analizar los estudios tanto a nivel internacional, nacional y distrital en cuanto a competencias investigativas y evaluación de impacto, se vislumbra que en materia de

investigación educativa ha existido un debate frente al tema y varios procesos de construcción teórica; faltan herramientas en los procesos de formación docente que traen como consecuencia el bajo índice de producción investigativa, situación que presenta mucho más ahínco en los directivos docentes, quienes de manera frecuente dan relevancia a las funciones administrativas y financieras; dejando relegada la perspectiva pedagógica que debe ser la que da soporte al desarrollo de su labor en las instituciones educativas del país; esto supone en algunos casos que dejar de lado o renunciar involuntariamente a procesos enriquecedores que se pueden generar desde la realización y el planteamiento de ejercicios de IAP que desarrollados en colaboración de la comunidad educativa brindan aportes fundamentales para la transformación de prácticas educativas y procesos de formación.

En Bogotá, en el marco del Plan Sectorial de Educación “Bogotá Humana” 2012 – 2016 se propuso fortalecer las instituciones educativas con el empoderamiento de Docentes y luego la “Bogotá mejor para todos” 2016-2020, promueve la formación de excelencia, la dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente. Por esta razón, la Secretaría de Educación ha diseñado los proyectos “Docentes empoderados con bienestar y mejor formación 2012-2016” y “Bogotá reconoce a sus Maestros y Maestras, Directivos Líderes de la transformación educativa 2016-2020”, que tiene como objetivo principal garantizar a los docentes y directivos docentes condiciones laborales y motivacionales para su empoderamiento como sujetos protagonistas de las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación y el reconocimiento social de su labor.

Los dos proyectos financian programas de posgrado de excelencia en los niveles de Especialización, Maestría y Doctorado; esperando beneficiar a más de 8.000 docentes en programas de alto nivel académico que respondan a los retos del sistema educativo actual, a las necesidades de los colegios y a los programas prioritarios de las dos últimas administraciones. En la actualidad diez directivos docentes por corte están vinculados con este apoyo en la Maestría en la Universidad de la Sabana.

El plan de desarrollo Bogotá Humana 2012 -2016 estuvo estructurado en tres ejes: eje uno / Una ciudad que supera la segregación y la discriminación, el ser humano en el centro

de las preocupaciones del desarrollo; Eje dos / Un territorio que enfrenta el cambio climático y se ordena alrededor del agua y el Eje tres / Una Bogotá que defiende y fortalece lo público. En el artículo 4 del segundo eje denominado “Fortalecimiento de las instituciones educativas con empoderamiento ciudadano, docente, y mejoramiento de la gestión sectorial” se dice que este plan promoverá:

La dignificación laboral y el reconocimiento social de la profesión docente y la formación de excelencia para los maestros y maestras reconociendo su propio saber. Incrementar los incentivos para el reconocimiento de la labor docente; apoyar el bienestar y la salud ocupacional de los maestros y las maestras y valorar sus diferencias de género. Fortalecer en lo institucional a las organizaciones vinculadas al aprendizaje de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, incluyendo los niveles institucional, local y distrital en los sectores educativo; de inclusión social; cultura, recreación y deporte; ambiental; salud y de participación ciudadana. (Art. 4)

El plan de desarrollo Bogotá mejor para todos 2016 – 2020 presenta en las bases del plan, programas del sector educación, en ellas se destacan cuatro pilares y específicamente el segundo denominado “igualdad en calidad de vida” en el que uno de sus programas es el de “calidad educativa para todos”. En este programa se plantea la continuidad en los procesos de formación posgradual de los docentes y directivos docentes del Distrito “Bogotá reconoce a sus maestros, maestras y directivos como líderes de la transformación educativa”. La Secretaría de Educación contempla:

El apoyo al fortalecimiento de las licenciaturas y el acompañamiento a los docentes nóveles, la creación de la Red de Innovación del Maestro y el fomento a la innovación educativa. Esta Red comprenderá acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes. De igual forma, la red de maestros

potenciará el aprendizaje grupal, fortaleciendo el liderazgo del rector y de los docentes a partir de sus experiencias en el aula, contando siempre con apoyo de pares y centrado en la autoevaluación y construcción de un plan de mejora. Más de 11.000 maestros participarán en los diferentes programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación al Maestro, incluyendo estudios post graduales a nivel nacional y pasantías a nivel internacional en universidades de alta calidad. (Alcaldía de Bogotá, 2016, p.1)

La Secretaría espera que esta oferta educativa de excelencia para los Docentes del sector oficial de Bogotá, permita el desarrollo de experiencias de innovación y proyectos de investigación en Educación, para así contar cada vez más con docentes y directivos docentes de alto nivel, que dinamicen desde sus instituciones y localidades proyectos pedagógicos, investigaciones y acciones administrativas que beneficien a la comunidad y aporten a la transformación pedagógica para la calidad de la educación. Esta apreciación es reconocida en otros escenarios:

This shift brings with it dramatic changes in what public education needs from principals. They can no longer function simply as building managers, tasked with adhering to district rules, carrying out regulations and avoiding mistakes. They have to be (or become) leaders of learning who can develop a team delivering effective instruction. [Este cambio conlleva cambios dramáticos en lo que la educación pública necesita de los directores. Ya no pueden funcionar simplemente como administradores de edificios, encargados de adherirse al distrito normas, reglamentos y evitar errores. Tienen que ser (o llegar a ser) líderes del aprendizaje quién puede desarrollar un equipo que proporcione una instrucción efectiva]. (The Wallace Foundation, 2013, p.6)

Una inversión de más de 40 millones de dólares exige una responsabilidad social en los docentes y directivos docentes. En los Docentes para poner en práctica la creatividad en las aulas y en los directivos docentes para dirigir sin el uso del autoritarismo, ni la racionalidad sin conciencia crítica, reflexionando de forma profunda sobre la libertad desde la conciencia

crítica, pensar en la coexistencia como la abertura de la esencia, la meditación trascendental para la comunión con el todo, tomar conciencia sobre el método y arriesgar y convocar hacia adentro tanto de la persona como de la institución. Lo expresaron Darling, LaPointe, Meyerson, Orr y Cohen (2007):

A growing consensus on the attributes of school principals successful school leaders influence students' achievement through pathways - the support and development of effective teachers and the effective organizational processes. [Un consenso cada vez mayor sobre los atributos de los directores de escuelas líderes escolares exitosos influyen en el logro de los estudiantes a través de vías - el apoyo y el desarrollo de profesores eficaces y la aplicación de procesos organizativos eficaces]. (p.143)

En cuanto a la evaluación de impacto se evidencia que a pesar de ser una importante herramienta, no existen numerosos registros bibliográficos que permitan identificar la medición del impacto de procesos educativos realizados en Colombia, de igual manera y frente a los elementos rastreados no es posible identificar varias referencias del impacto de políticas públicas

Este trabajo pretende identificar el impacto que tiene tanto en directivos docentes como en los contextos escolares en que se desenvuelven haber realizado el estudio de maestría, especialmente en lo que respecta a la formación en competencias investigativas y en el marco de la implementación de una política pública educativa.

Pregunta problema

Luego de la realización del análisis sobre la problemática planteada, se define la siguiente pregunta de investigación como eje central del trabajo a realizar:

¿Cuál es el impacto de la formación en competencias investigativas desarrolladas en la Maestría en dirección y gestión de instituciones educativas en los directivos docentes graduados?

Justificación

La presente investigación presenta relevancia por cuanto aporta a la discusión de la investigación pedagógica, para este caso específico el desarrollo en competencias investigativas en directivos docentes, y además evidencia resultados del impacto de la implementación de una política pública establecida en relación a los procesos de formación de estos y su incidencia en las instituciones educativas del país.

En cuanto al marco internacional, la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- presenta un artículo titulado “Investigación pedagógica y formación del profesorado”. En él Munévar Munevar y Quintero (2000) plantearon el debate sobre el maestro y la investigación. La primera distinción hace referencia al oficio del maestro. O se es maestro o se es investigador o se es investigador y maestro o se es maestro investigador. Un primer punto por aclarar es el relacionado con la diferencia de aquellos que se dedican a la investigación educativa, pedagógica o didáctica, de aquellos que se dedican a la innovación, a la creación de teoría y a la solución de problemas. En este mismo documento De Tezanos (1998) contribuye a aclarar el debate delimitando que unos tendrán el oficio de la investigación y el maestro contribuye a la producción de conocimiento en dos vías lo pedagógico o lo didáctico. Aparecen entonces dos oficios: el de investigar y el de enseñar. Los límites entre el oficio de investigar, el oficio de enseñar y el oficio de formar no son claros.

En la misma línea AncIzar et al. (2000) mencionaron que (Kemmis y McTaggart, 1998) han presentado una guía para que los propios actores de las comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela mediante el empleo de métodos de investigación acción. Las instituciones educativas pueden mejorar todo aquello que hacen y también su comprensión de lo que hacen. La investigación-acción se define a continuación:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. De esta manera, la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los mismos maestros en su cotidianidad a partir

de la comprensión, la reflexión y la acción. La acción participativa de los sujetos se coincidiera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción para generar el cambio. La investigación-acción es una tradición que aplicada al aula y a la escuela puede ayudar a los maestros y demás actores a solucionar sus problemas. Tiene sustento metodológico porque busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas. En esto ayudan las tradiciones cualitativas predominantemente hermenéuticas o interpretativas, tanto como las que tienen pretensiones explicativas más allá de la interpretación. (Ancizar et al., 2000, p.3)

Continúan Munévar et al. (2000) diciendo que el soporte conceptual de la investigación acción educativa y la concepción de profesor investigador se debe en gran parte a Stenhouse (1993) y a Elliott y Ebutt (1994). Ellos cimientan la importancia de aplicar la investigación acción en educación y concretamente su proyección práctica en el aula como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores.

Una tendencia clara en la formación de docentes es procurar que ellos puedan reflexionar profundamente sobre la práctica de la educación a partir de la comprensión de los problemas que los rodean donde los alumnos también son participantes activos. La dinámica cambiante de la enseñanza actual, cruzada por innovaciones tecnológicas requiere el continuo desarrollo de teorías en la acción y para esto, la investigación-acción es un paradigma disponible. (Munévar et al., 2000, p.3)

El concepto de Universidad Investigativa, dirigida y enriquecida por Humboldt y otros pensadores universales, ayuda a la comprensión de lo que significa la investigación pedagógica. Según Ancizar et al. (2000)

En un ambiente educativo, profesores y estudiantes se dedican prioritariamente a la investigación como sustento primero para el progreso de la ciencia. (Müller de Ceballos, 1995:9). La tarea de la universidad no es meramente docente, es decir, la transmisión de los conocimientos científicos por medio de textos y currículos preestablecidos, sino investigativa: la comunicación de los resultados de la

investigación, en la cual participan los alumnos que a su vez se educan en el proceso, o sea que la investigación en sí es un proceso pedagógico. (Como se citó en Munévar et al., 2000, p.4)

A nivel nacional, la investigación se enmarca entre otros, a los fines del artículo 67 de la Constitución Política de 1991, el cual establece:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función de los derechos sociales, económicos y culturales; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... (Constitución Política de Colombia, 1991, Art 67)

En la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, art 5) en el denominado “Fines de la educación”. Según La Real Academia de la Lengua Española, un fin es “con objeto de, para”. Entonces se pretende presentar la educación para qué, o con qué objeto. Entre ellos el numeral séptimo específicamente habla de la importancia en el fomento de la investigación “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (Ley 115, 1994, Art 5, núm. 7).

En la Educación Superior la Ley 30 de 1992 en el artículo 4 pretende delegar a la educación superior la organización de ambientes de las comunidades científicas. Este artículo expresa lo siguiente:

La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico... Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. (Ley 30, 1992, Art. 4 p. 1)

Ya en este artículo se puede percibir en la intención de la norma la importancia de la investigación como pilar dinamizador de la educación superior. En el Artículo 6° de la misma Ley 30 se destacan dos objetivos de la Educación Superior “Profundizar en la formación

integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”. (Ley 30, 1992, Art. 6 p 1). En ellos se observa cómo la investigación es considerada además una necesidad sentida del país para la formación integral de los colombianos. Se propone no solo desde lo científico sino en lo cultural, económico, político y ético. También en el Artículo 12 es enfático en establecer:

[Que] Los programas de maestría, doctorado y post-doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes.

Parágrafo. La maestría no es condición para acceder a los programas de doctorado. Culmina con un trabajo de investigación. (Ley 30, 1992, Art. 12 p .2)

Entonces la investigación solucionará problemas de diferente orden. Con las herramientas que le proporciona la Universidad de la Sabana, el magister queda preparado para ser investigador en un área específica. Además, al culminar el trabajo de investigación exigido por este artículo, el magister aprende desde la práctica y desarrolla competencias investigativas.

A nivel institucional, la Universidad de la Sabana tiene claro que no se trata solamente de formar a los docentes y directivos docentes en el mejoramiento de sus áreas disciplinares, se trata de adicionar una esencia, un sentido más espiritual y profundo. Es así como se preocupa por la trascendencia de la persona y la familia. Al respecto, de acuerdo con Vargas (2015) “para Benedicto XVI la Universidad es la casa donde se busca la verdad propia de la persona humana”.

Por ejemplo, para la MADGIE, la Universidad de la Sabana en su justificación expresa:

Las instituciones educativas necesitan directivos líderes con capacidad para asumir su función profesionalmente, con cualidades personales y competencias directivas fundamentadas en el conocimiento profundo de la organización educativa objeto de su acción directiva y con clara comprensión de los contextos educativos complejos y cambiantes. Fundamenta su acción formativa en un enfoque antropológico de las organizaciones, la educación como una institución autónoma, formadora y humana (UNISABANA, MADGIE, p.2)

De nuevo se refleja la importancia de la formación de un ser humano trascendente y el compromiso de servir y ser agentes de transformación social.

Ahora bien, la Maestría también se trazó como uno de sus objetivos “Profundizar y desarrollar habilidades investigativas en la dimensión institucional de los fenómenos educativos para dar solución a problemas relacionados con la dirección y gestión y en el énfasis elegido” (UNISABANA, MADGIE, p. 3) en modalidades de investigación aplicada, estudio de caso, solución de problema práctico y análisis de una situación particular.

Después de este recorrido, es entonces cuando resulta importante saber ¿Cuál es el impacto de la formación en competencias investigativas de directivos docentes de Bogotá, graduados de la Universidad de la Sabana en la MADGIE y financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá? Para ello se realizó un análisis de todos los trabajos de grado presentados a marzo de 2017 en la MADGIE; resulta evidente que algunos de estos se constituyen en una alternativa para transformar procesos educativos, haciendo apuestas diferenciales al interior de un gran sistema educativo ya planteado, con la incertidumbre que genera no tener certeza de los resultados, sin embargo con el mayor interés del servicio puesto para el bien común. Abordar la reflexión académica enfocada al desarrollo de competencias en investigación significa pensar también cada acción educativa, compararla, prospectarla, medirla, entre otras; con el único fin altruista de formar seres humanos con calidad humana.

Contexto institucional

A continuación, se describen en detalle el contexto institucional y diagnóstico de la Universidad de la Sabana a través de diferentes instrumentos que permitieron encontrar divergencias y convergencias en los trabajos de grado de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas para formular la pregunta de investigación y los objetivos.

Tabla 1. *Caracterización de la Universidad de la Sabana*

Características institución educativa	Universidad de la sabana
Dirección	Km. 7 autopista norte de Bogotá, d.c.
Localidad	Chía Cundinamarca
Jornadas	Diurna
Sedes	Chía, (puente del común) Calle 80 (forum)
Fundación	21 de septiembre de 1979
Rector	Obdulio Velásquez Posada
Programas formales activos	121
Programas pregrado	22
Programas de especialización	70
Maestrías	26
Doctorados	3
Programas de pregrado acreditados	12
Número de estudiantes	11.659
Estudiantes de pregrado	7778
Estudiantes de postgrado	3881
Docentes de planta	357
Docentes cátedra	1379
Título pei	Proyecto educativo institucional unisabana
Unidades académicas	13
Grupos de investigación clasificados por Colciencias	46
Patentes de la universidad	6
Software registrado por la universidad	7
Total, terreno en hectáreas	110.5
Total, terreno construido en hectáreas	4,8
Número de aulas	124
Número de laboratorios talleres y aulas especializadas	98

Fuente: elaboración propia

Como carta de navegación o guía orientadora el Proyecto Educativo Institucional - PEI de la Universidad de la Sabana aporta a este trabajo de investigación creando sólidas bases o pilares del mismo.

Se destaca en la *identidad* el compromiso de la universidad por la trascendencia en la

sociedad, lo denomina “irradiación de su acción a la sociedad”. En la *misión* institucional de nuevo aparece el carácter humano o humanista de la universidad, en el que la dignificación del trabajo es fundamental vivido desde el servicio para la construcción de un mejor país. En los principios se habla de la libertad en la enseñanza, investigación y cátedra; lo cual fortifica el concepto recurrente en el PEI de verdad. En la *visión* institucional la universidad presenta unas pretensiones importantes como querer: estar abierta a quien quiera adquirir competencias profesionales sobre la rectitud y el servicio; estar dispuesta a propiciar la investigación y la formación humanista desde sus profesores; también está el compromiso por el desarrollo de conocimiento que aporte soluciones a problemas sociales. Por último, en los *propósitos* se propone un capítulo inicial sobre la investigación; en el cual se hace referencia a la importancia de investigación en ciencias sociales, en humanidades y en artes creativas al interior de la universidad. La presente investigación deberá entonces atender a esta carta o guía de navegación y deberá aportar a su seguimiento.

Formulación del problema y pregunta de investigación

La finalidad de este estudio de investigación de la MADGIE es examinar en tres estudios de caso, el grado de interiorización y puesta en práctica de las competencias investigativas de sus egresados, específicamente los financiados por el Proyecto 894 de la Secretaría de Educación del Distrito. Se indaga con graduados de la Maestría que cumplan con estos requisitos y, docentes y estudiantes de las instituciones educativas distritales en las que laboran. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas para la recolección de información.

La evaluación de impacto de las competencias investigativas de los egresados de la MADGIE financiados por el Proyecto 894 de la Secretaría de Educación del Distrito “maestros empoderados con bienestar y mejor formación” para la administración 2012-2016. Actualmente denominado “Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa” La evaluación de impacto puede definirse según (Aedo, 2005) en los siguientes términos:

La evaluación de impacto tiene como propósitos determinar si un programa produjo

los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales éste se aplica; obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa.

Así, son del interés de la evaluación de impacto las siguientes preguntas: ¿se contribuye a resolver el problema en la población objetivo del programa? ¿Cuál fue el efecto del programa sobre sus beneficiarios? ¿Los beneficios recibidos por los participantes en el programa son los que se propuso lograr o son diferentes a los propuestos? ¿Son éstos positivos o negativos? En caso de un mejoramiento en la situación de sus participantes, ¿Es esto una consecuencia del programa o se hubiese obtenido de todas maneras? A la luz de los beneficios, directos e indirectos, obtenidos, ¿Se justificaban los costos del programa? ¿Cuál es la tasa de retorno del programa por recurso invertido en el programa? (p.17)

Es importante decir que para este caso, se pretende indagar si existe un impacto sobre las competencias investigativas de los directivos docentes, si es positivo o negativo y si el proceso de formación a través de la Maestría ayudó en la consecución de dichas competencias. Así mismo, se espera establecer si dichas competencias trascienden el claustro universitario y se convierten en agentes de transformación en las instituciones educativas.

Según la Real Academia de la Lengua la palabra impacto proviene del latín tardío *impactus*, el impacto es el golpe anímico causado por una noticia sorpresiva o desconcertante y el efecto producido por un acontecimiento en la opinión pública se conocen como impacto: *“La renuncia del presidente causó un gran impacto en la sociedad”*.

Por otra parte, el término competencias comprende las características inherentes a las personas en su desenvolvimiento natural y profesional, que se pone de manifiesto en diferentes situaciones; sobre este particular Levy (1997) manifiesta la directa relación entre competencias y actividades profesionales y más concretamente obedecen a la posibilidad de cumplimiento perfecto de las misiones asignadas dentro de una labor profesional.

Es decir, las competencias facilitan las actividades que se desarrollan con razonamiento y

juicio propio, según el puesto de trabajo, de acuerdo a lo que debe hacerse y lo que realmente se hace en un conjunto de situaciones, considerando los grados de dificultad. En tal sentido, Dalziel et al. (2000) hacen referencia a la competencia como un atributo implícito de una persona que se relaciona con un desempeño exitoso en el lugar donde labora.

Según la Real Academia de la Lengua la palabra competencia proviene del latín *competentia*, se refiere a la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Mientras que Aguilar (2003) afirmó que la competencia entrelaza tres conceptos fundamentales: (a) habilidad o predisposición profesional intelectual o física para realizar muy bien algo; (b) actitud o predisposición emocional hacia diversos hechos o actitudes; y (c) aptitud que coordina y armoniza las anteriores, es alguien con habilidad y talento, tiene voluntad y afecto al servicio de esa habilidad; vale decir que se mantiene un concepto en el plano individual, solo que diversifica el conjunto de aspectos que deben manejarse en forma integrada en términos de posibilidades que pueden ser demostradas en un escenario laboral. Existen diferentes concepciones de la palabra competencia como lo expone también Mulder, Weigel y Collins (2007):

The first use of the concept occurs in the work of Plato (Lysis 215 A., 380 B.C.). The root of the word is ikano, a derivative of iknoumai, which is to arrive. The ancient Greek language had an equivalent for competence, which is ikanótis (ικανότης). It is translated as the quality of being ikanos (capable), to have the ability to achieve something; skill. Epangelmatikes ikanotita stands for professional/vocational capability or competence. This should not be confused with dexiotis (δεξιότης) which relates more to cleverness, like in the expression ‘αμαθία μετά σωφροσύνης ωφελιμώτερον ή δεξιότης μετά ακολασίας’ (Lit: ignorance together with wisdom (is) more useful than cleverness together with immorality). [El primer uso del concepto lo encontramos en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC). La raíz de la palabra es “ikano”, un derivado de “iknoumai”, que significa llegar. El antiguo griego tenía un equivalente para competencia, que es ikanótis (ικανότης). Se traduce como la cualidad de ser ikanos (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. Epangelmatikes ikanotita significa capacidad o competencia profesional/vocacional.

Esto no debería ser confundido con dextiotis (δεξιότης) que tiene que ver más con la inteligencia, como en la expresión “αμαθία αετά άωφροσύνηζ ωφελιμώτερον ή δεξιότηζ μετά ακολασίαζ” (literalmente “ignorancia junto con sabiduría (es) más útil que la inteligencia junto con la inmoralidad”). (p.3)

Desde esta perspectiva, para hacer referencia al concepto de competencia es importante mencionar que contiene un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos, comportamientos, actitudes, valores y otros atributos, que adecuadamente combinados frente a una situación laboral, predicen un desempeño superior en un determinado puesto de trabajo; por lo tanto tienen un componente individual que se demuestra y componente organizacional y que se manifiesta a través de la productividad, calidad o innovación.

Según Muñoz et al. (2001), las competencias investigativas son aquellas necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela. Este señalamiento coincide con lo expresado por Borjas (2000) en cuanto a la capacidad crítica que debe poseer el docente, para lograr un desempeño académico eficiente, convirtiendo el quehacer educativo en objeto de estudio y acciones creativas, haciendo de la escuela un espacio de intercambio y confrontación de ideas.

En consecuencia, el docente debe desarrollar habilidades para aplicar los conceptos básicos, los métodos y las técnicas de investigación educativa en las situaciones cotidianas de la vida escolar, tomando en cuenta las características del contexto, y la cultura escolar.

El propósito de desarrollar competencias investigativas, según Muñoz et al. (2001) es el siguiente:

- Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador.
- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares.

- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos.
- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se dan a los problemas investigativos detectados.
- Perfeccionar las prácticas escriturales, redactando notas de campo sintetizando datos, textos y sistematizando informes de investigación acerca de un problema identificado en el aula o en la escuela. (pp. 15-16)

Estos autores manifiestan que el docente y el directivo docente juegan un papel protagónico en los complejos procesos de transmisión y renovación cultural y lo hará, dependiendo de las concepciones que tengan sobre el conocimiento, la formación del hombre, el tipo de sociedad, el papel de la escuela, el acercamiento a la realidad y el para qué de su acción. Para Ollarves y Salguero (2009) el educador se define de la siguiente forma:

Un investigador por excelencia, y por lo tanto debe manejar competencias investigativas que les permita: 1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica. 2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizajes 3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación. 4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados. 5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación. (Pp.124-125)

En virtud de lo anterior, el presente trabajo se orienta al estudio del impacto de las competencias investigativas de los graduados de la MADGIE en las instituciones educativas en que se desempeñan, pero específicamente a los financiados económicamente por el Proyecto 894 de la Secretaría de Educación del Distrito “maestros empoderados con bienestar y mejor formación” para la administración 2012-2016. Actualmente “Bogotá reconoce a sus

maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa”; por tanto, el estudio busca responder a las siguientes *preguntas de investigación*:

¿Qué impacto ha tenido la formación en competencias investigativas desarrolladas en la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas en las instituciones educativas del Distrito y en el desempeño laboral de los graduados?

¿Qué contribuciones surgen del proceso de investigación realizado en los trabajos de grado de la MADGIE sobre las competencias investigativas de sus graduados?

¿Cuál es la aplicabilidad y trascendencia que tienen los aportes realizados durante en proceso de investigación de la MADGIE, en el desarrollo de las labores directivas de sus graduados?

¿Qué aporte documental se le sugiere a la Universidad de la Sabana que sirva como referente en los procesos de reestructuración y consolidación de plan de estudios y/o algunas de sus estructuras microcurriculares en el programa de la MADGIE?

Objetivos

Objetivo general

Identificar el impacto que tiene en las instituciones educativas y en la vida profesional, la formación en competencias investigativas de los directivos docentes graduados de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana.

Objetivos específicos

a) Identificar las contribuciones que surgen del proceso de investigación realizado en los trabajos de grado de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, sobre las competencias investigativas de sus graduados.

b) Identificar la aplicabilidad y trascendencia que tienen los aportes realizados durante

el proceso de investigación de la Maestría, en el desarrollo de las labores directivas de sus graduados.

c) Realizar un aporte documental a la Universidad de la Sabana que sirva como referente en los procesos de reestructuración y consolidación de plan de estudios y/o algunas de sus estructuras microcurriculares en el programa de la Maestría.

Marco referencial

Este capítulo presenta los referentes en el marco de la ley, los aportes de investigaciones previas tanto internacionales como nacionales y por último los referentes teóricos que sirvieron para delimitar la acción investigativa y pedagógica.

Marco legal

Al interior del marco legal para esta investigación se tiene como referente inicial la Constitución Política de Colombia, que en su artículo 67 refiere a la educación como un derecho, un servicio público para las personas que cumple con algunos elementos específicos y fundamentales para el desarrollo y la información de las personas al interior de la cultura y la sociedad.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.67)

En el artículo 68 se presenta la necesidad de establecer procesos de dirección al interior de las instituciones con la participación de la comunidad educativa, y señala como características principales la idoneidad ética y pedagógica para liderar este proceso, entre

otras cosas manifiesta la garantía del estado para establecer procesos de profesionalización y dignificación de la actividad docente, lo que se articula con el desarrollo del Proyecto 894 Bogotá Humana “Docentes empoderados con bienestar y mejor formación” hoy denominado “Bogotá reconoce a sus Maestros y Maestras, Directivos Líderes de la transformación educativa” por la nueva administración Mejor para Todos en el marco del cual se desarrolla esta investigación.

De igual manera desde la perspectiva constitucional se reglamentan aspectos con respecto a la educación superior y las universidades; en el artículo 69 además de la garantía de la autonomía universitaria en cuanto a la formulación de sus propios estatutos se identifica la preocupación por el desarrollo de conocimiento a través de la investigación: “El Estado fortalecerá la investigación científica, en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo” (Constitución Política de Colombia, 1991, Art.69 p,24)

Así mismo se encuentran los aspectos contenidos en la ley General de Educación 115 de 1994, que ponen de manifiesto diferentes elementos con respecto a la calidad de la educación y al establecimiento de perfiles y funcionamientos de los directivos docentes; el artículo 4 hace un claro señalamiento hacia el mejoramiento del proceso de formación de docentes y directivos docentes, para mejorar la calidad del sistema educativo, y resalta la necesidad del desarrollo de la innovación y la investigación educativa como elementos fundamentales para tal fin.

En el artículo 5 destinado para determinar los fines de la educación, se establece el numeral 13; el cual refiere la investigación como uno de los requerimientos que se deben desarrollar en los estudiantes para que se desenvuelvan adecuadamente en la sociedad y presenten la posibilidad de ingresar al sector productivo, además el artículo 6 nuevamente pone en evidencia la necesidad de establecer un o unos directivos que en compañía de la comunidad educativa permitan la organización de las instituciones educativas a través del diseño y direccionamiento del PEI (Proyecto Educativo Institucional) que promueva procesos educativos a partir de la formación ética y moral en la estructuración del currículo

según lo estipula el artículo 25.

Además de estos aspectos que legitiman desde la perspectiva legal la necesidad de la investigación en los procesos educativos, en los docentes y directivos, es posible encontrar algunos artículos como el 80 y el 82 varios elementos en relación a la evaluación de los directivos docentes estatales, y aunque se determinan los procedimientos logísticos para dicho proceso no se dan criterios que permitan identificar las competencias, tareas o perfiles que debe tener un directivo docente para Colombia y para su sistema educativo.

Los docentes y directivos docentes al sistema de educación estatal, así como la organización general de los concursos realizados para acceder a las vacantes presentadas; el artículo 109 presenta las finalidades de la formación de los educadores desde la perspectiva de alta calidad y desarrollo ético, entre las principales finalidades se hallan varias.

Es importante resaltar que este artículo contempla una formación fuerte tanto en pregrado como en postgrado que permita responder a las exigencias contextuales del medio y de los estudiantes, para lo cual el desarrollo de competencias investigativas como por ejemplo la identificación del contexto y el desarrollo de la caracterización institucional son fundamentales.

Por otra parte, el artículo 110 y 111 ponen de manifiesto unos planteamientos frente al desarrollo o perfil profesional de los docentes y directivos docentes, así como los criterios generales de formación de estos mismos con los cuales se busca elevar los niveles de calidad del sistema educativo, allí toman relevancia la actualización, la formación pedagógica, y el desarrollo de la investigación en las áreas del conocimiento.

El artículo 112 y 113 contempla lo relacionado a las instituciones formadoras de educadores y el fin del proceso educativo con estos, como lo es el mejoramiento continuo de la calidad, el 114 pone de manifiesto la función que asumen estas instituciones y las secretarías de educación para brindar asesoría en el desarrollo de procesos investigativos, que a su vez sirven para estructurar las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional en adelante (MEN).

Es a partir del artículo 126 que esta Ley General de Educación establece elementos focalizados en los directivos docentes, en el artículo 126 presenta una breve descripción del ejercicio directivo docente, aduciendo que “los educadores que ejerzan funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría, son directivos docentes.” (Ley 115, 1994, Art.126), además de esta definición, el artículo 127 presenta las entidades responsables encargados de realizar el proceso de nombramiento de directivos, para lo cual propone el artículo 128 que retoma o estipula los requisitos necesarios para ejercer cargos directivos, y el 129 evidencia cuáles son los cargos existentes con respecto al direccionamiento institucional.

El Decreto 1860 de 1994 que es el Decreto reglamentario de la ley 115 de 1994, expresa de manera más amplia en el artículo 25 las responsabilidades que asumen los directivos docentes escolares, se hace evidente que para el cumplimiento adecuado de estas funciones expresadas desde el Decreto 1860 el desarrollo de competencias investigativas es innegable, en el sentido que permiten estructurar con mayor asertividad, orden y sistematización el ejercicio de dirección y gestión de la institución educativa.

De igual manera, el artículo 27 presenta las funciones que debe desarrollar un directivo docente que justifican también la pertinencia de desarrollar en estos procesos de formación en relación con la adquisición de competencias investigativas que de la mano de las competencias de gestión permitirían el cumplimiento de las perspectivas legales del proceso educativo

En el numeral a del artículo 2° del decreto 1001 de 2006 el MEN determina que las especializaciones, maestrías y doctorados deben propiciar la formación integral en “El desarrollo de competencias para afrontar críticamente la historia y el desarrollo presente de su ciencia y de su saber” (Decreto 1001, 2006, Art. 2 p. 1) entre las que podrían encontrarse las competencias investigativas en el sentido que permiten cumplir con el propósito planteado y que se establecen como fundamentales para el fortalecimiento de la labor docente.

El artículo 6 del mismo Decreto define los programas académicos de maestrías, los cuales podrán ser de profundización o de investigación.

Dando continuidad a la búsqueda por la referencia o marco legal que presente y sustente los perfiles, funciones o competencias que son pertinentes en el desarrollo de la labor directiva docente, se identifica el Decreto 490 de 2016 del MEN, “por el cual se reglamenta el decreto ley 1278 de 2002 en materia de empleos del sistema especial de carrera docente” (p. 1); intentando dar respuesta a una de las estrategias propuestas desde el plan decenal de educación 2015-2025 “Colombia la más educada”, en donde se plantea la necesidad de hacer expresos esos perfiles definidos con respecto a los cargos docentes y directivos docentes, al igual que los planes generales de educación a nivel nacional; de hecho, es de los pocos decretos revisados que describen más detalladamente las funciones, perfiles y requisitos, para este caso de los profesionales de la labor directiva que puedan hacer parte del proceso de selección definido a partir del concurso de méritos establecido en la actualidad.

Con respecto al proceso de formación y profesionalización tanto de docentes como de directivos docentes también se encuentran políticas establecidas desde el MEN (Ministerio de educación nacional) a través del plan decenal de educación 2015 – 2025, que se estructura tomando como un referente el Plan Nacional de Desarrollo en adelante (PND) 2014 – 2018 que reconoce la educación como uno de sus tres pilares fundamentales

El PND asume la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. (PND, 2014, Art. 3)

El plan contempla el desarrollo de 19 líneas estratégicas entre las que se destacan para esta investigación las siguientes:

- Excelencia docente programa de becas docentes.
- Excelencia docente programa todos a aprender.
- Excelente acompañamiento al docente.
- Política de excelencia docente.
- Evaluación docente.

- Incentivo por la calidad educativa.
- Colombia aprende y red de maestros, conexión total con docentes.
- Ser piloto paga, fomento a la educación superior.

Algunas de estas líneas estratégicas responden a la necesidad de garantizar mejores procesos de calidad en la educación y fortalecer la formación docente, de manera tal que permita realizar mejores procesos de formación hacia la nueva cultura de vida enfocada en la paz en la que se va a encontrar inmersa la nación colombiana.

Uno de las líneas propuestas se denomina programa de becas para la excelencia docente del cual hacen parte planteamientos en cuanto a la necesidad de mejorar los elementos de profesionalización de los docentes y directivos docentes, y que permitan de igual forma aumentar la calidad educativa, así como lograr un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber y PISA

Así las cosas, el programa de Becas para la Excelencia Docente busca incidir en uno de los factores que más afecta el aprendizaje y desempeño de los estudiantes –la calidad de la práctica docente–, esto sin desconocer la influencia que tienen para la calidad de la educación factores relacionados con los materiales de aprendizaje, los currículos, la organización escolar, la evaluación formativa, la formación en competencias educativas, entre otros.

Ahora bien, aunque la formación docente tiene esas correlaciones que también son consistentes con numerosos trabajos internacionales en el campo. En Colombia, solo el 28% de los docentes vinculados en el sector oficial tiene estudios de posgrado (especialización y maestría), frente al 71% conformado por licenciados o profesionales con diferente formación que certifican estudio de pregrado.

Adicional al anterior aspecto, la formación posgradual se convierte en una de las condiciones para mejorar en la carrera profesional, ascenso para el escalafón, y por qué no decirlo, mejorar el reconocimiento social del docente; para que a futuro sean los mejores bachilleres los que se vinculen para esta profesión. Así, el estatuto docente – Decreto Ley 1278 de 2002 - establece como uno de los requisitos para alcanzar el grado 3:

Poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño o en un área de formación que sea considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes”, lo cual hace que, además del interés por el desarrollo profesional, también exista un interés relacionado con mejores ingresos para los docentes que cuentan con estudios de maestría. No obstante, el acceso a esta formación resulta difícil para los docentes por los costos que representa esta inversión. (Decreto 1278, 2002, p. 5)

Estado del arte

Una vez realizado el análisis del repositorio institucional de la Universidad de la Sabana, se procedió a revisar en el Tesoro de la UNESCO que es una “lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático y la búsqueda de documentos y publicaciones en los campos de la educación, cultura, ciencias naturales, ciencias sociales y humanas, comunicación e información” (Unesco).

Es importante mencionar que esta base es continuamente ampliada y actualizada, el Tesoro contiene 7000 términos en inglés y en ruso, y 8600 en francés y en español, lo que permite identificar un campo o categoría semántica más universal. Se revisaron los términos que son fundamentales para este trabajo de investigación; de esta manera luego de identificar diferentes entradas y campos semánticos relacionados fue posible concretar las siguientes categorías:

- Evaluación de impacto.
- Investigación - competencias investigativas.
- Directores escolares.
- Evaluación de políticas públicas.

Posteriormente se efectuó el ejercicio de rastreo bibliográfico en tres bases de datos en español: Redalyc, Dialnet y Google académico. Este rastreo se realizó buscando documentos a partir del año 2000 en adelante, y permitió identificar las tendencias académicas y los trabajos realizados con respecto a los descriptores que inicialmente fueron definidos como

importantes para el desarrollo de la investigación y que han sido mencionados con anterioridad.

Este rastreo bibliográfico se realizó en dos fases; una inicial en donde se indagó por cada uno de los descriptores en las tres bases de datos mencionadas sin establecer ningún filtro, y la segunda en donde se investigó por documentos existentes para Colombia, fase que se realizó a través de los buscadores avanzados de cada una de estas bases de datos.

Durante la primera indagación se halló que en las bases de datos, al buscar cada uno de los descriptores (ver Tabla 2), los documentos que los contienen son en cifras muy altas, es decir, que se pensaría que el contenido es voluminoso y abundante en estos temas. Para corroborar lo anteriormente expuesto se tomaron los diez primeros documentos, libros o artículos en cada uno de los descriptores, en las tres bases de datos.

Tabla 2. *Número de documentos encontrados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico con relación a las categorías iniciales definidas en el desarrollo de la investigación*

Descriptores	Bases de datos		
	Redalyc	Dialnet	Google académico
Evaluación de impacto	184797 Documentos	2840 Artículos de revista 436 Artículo de libros 307 Tesis 141 Libro 3724 Documentos	1110000 Documentos
Competencias investigativas	305755 Documentos	1122 Artículos de rev. 229 Artículos libro 190 Tesis 50 Libros 1691 Documentos	26700 Documentos
Directores escolares	97041 Documentos	137 Artículos de revista 22 Artículos de libro 16 Tesis 9 Libros 184 Documentos	53100 Documentos

Directivos docentes- investigación directivos docentes	466079 Documentos	186 Artículos 72 Tesis 8 Artículos de libros 8 Libros 274 Documentos	18700 Documentos
Evaluación políticas públicas	345131 Documentos	950 Artículos de revista 193 Artículos de libro 82 Tesis 43 Libros 1268 Documentos	30100 Documentos
Investigación directivos docentes	236334 Documentos	414 Artículos de revista 97 Tesis 19 Artículos de libro 12 Libros 542 Documentos	65700 Documentos
Investigación	3006 Documentos	96827 Artículos de revista 28751 Artículos de libro 6914 Tesis 4877 Libros 137369 Documentos	2210000 Documentos
Impacto de programas o proyectos	460739 Documentos	323 Artículos de revista 13 Artículos de libro 40 Tesis 30 Libros 406 Documentos	417000 Documentos

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. *Número de documentos encontrados en Colombia en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico con relación a las categorías iniciales definidas en el desarrollo de la investigación*

Descriptor	Redalyc	Dialnet	Google académico
Evaluación de impacto	1 Documento	245 Artículos de revista 20 Tesis 2 Artículos de libro 267 Documentos	43 Documentos
Competencias investigativas	114 Documentos	99 Artículos de revista	1 Documento

			22 Tesis	
			3 Artículos de libro	
Directores escolares		8 Documentos	1 Artículo de revista	1 Documento
			2 Tesis	
			3 Documentos	
Directivos docentes		4 Documentos	44 Artículos de revista	4 Documentos
investigación			19 Tesis	
			3 Artículos de libro	
			66 Documentos	
Evaluación públicas	políticas	0 Documentos	27 Artículos de revista	2 Documentos
			8 Tesis	
			35 Documentos	
Directores investigación	escolares	0 Documentos	2 Tesis	1 Documento
			2 Documentos	
Investigación		752 Documentos	6343 Artículos de revista	216 Documentos
			220 Tesis	
			79 Artículos de libro	
			25 Libros	
Impacto de programas y proyectos		6 Documentos	51 Artículos de revista	7 Documentos
			13 Tesis	
			1 Artículo de libro	
			1 Libro	
			66 Documentos	
Competencias investigativas en directivos docentes		0	0	0

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se presenta la primera búsqueda realizada en las tres bases de datos (Redalyc, Dialnet y Google académico) sin ningún tipo de filtro y con los descriptores más comunes arrojados en la búsqueda del Tesoro de la UNESCO. Como la búsqueda no está inicialmente filtrada se puede observar que es bastante amplia y que arroja documentos en diferentes áreas y saberes disciplinares que no presentan directa relación con los procesos educativos, esto constituye un universo documental compuesto por 6.175.640 documentos.

Luego se realizó una segunda fase de rastreo documental donde se filtró las mismas categorías en Colombia (tabla 3); del desarrollo de estas dos fases es pertinente identificar las características que se desarrollan a continuación.

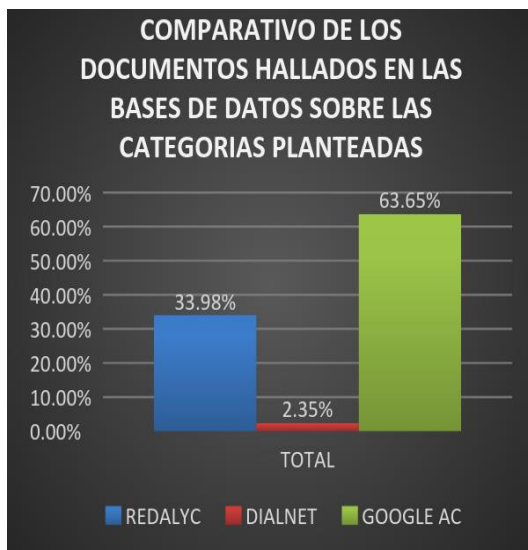


Figura 1. Número de documentos encontrados en Colombia en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico con relación a las categorías iniciales definidas en el desarrollo de la investigación

Fuente: elaboración propia

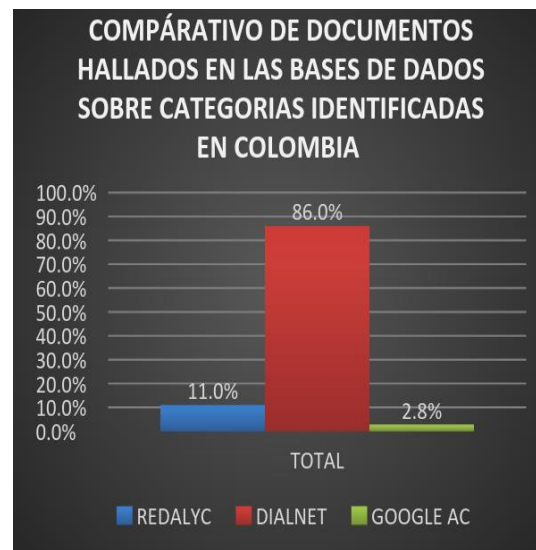


Figura 2. Gráfica del comparativo de los documentos hallados Colombia en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a las categorías iniciales planteadas para el desarrollo de la investigación

Fuente: elaboración propia

Al interior de las figuras 1 y 2 se identifica el proceso de búsqueda documental de la primera fase que se realizó de los 8 ejes temáticos o categorías establecidas, fue posible identificar que el 33.9% de los documentos se hallaron en Redalyc, el 2.35% en Dialnet, y el 63.6% en Google Académico. En la revisión realizada en la segunda fase el 11% de los documentos fueron hallados en Redalyc, el 86% en Dialnet, y el 2.8% en Google Académico. Es importante mencionar que los documentos encontrados en la fase 2 representan tan solo el 0.13% de los hallados en el universo documental.

Además, es posible evidenciar que en el ejercicio de realizar búsqueda documental para Colombia el mayor porcentaje de documentos es hallado desde Dialnet, aunque represente un pequeño porcentaje del universo identificado.

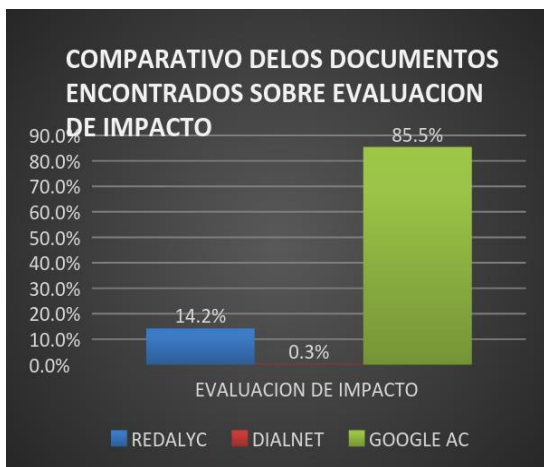


Figura 3. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de impacto

Fuente: elaboración propia

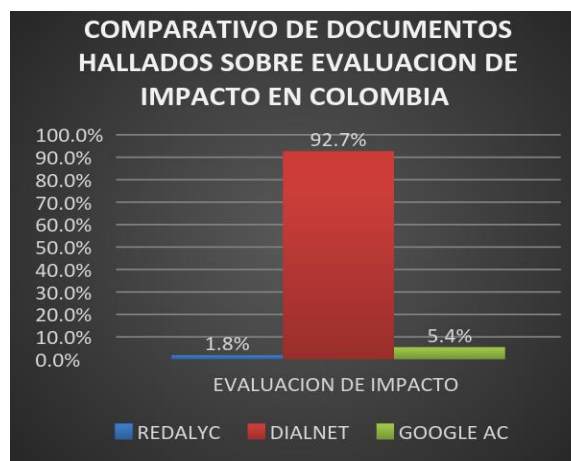


Figura 4. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de impacto en Colombia

Fuente: elaboración propia

Con referencia a la búsqueda realizada en relación a la evaluación de impacto las figuras 4 y 5 muestran que en el universo documental el 14.2% de los documentos encontrados se hallaron en Redalyc, el 0.3% en Dialnet y el 85.5% en Google Académico; contrario a la búsqueda para Colombia, en donde el 1.8% es hallado en Redalyc, el 92.7% en Dialnet y tan solo el 5.4% en Google Académico. Es muy importante mencionar para ampliar la perspectiva de este análisis que los documentos hallados con respecto a la evaluación de impacto en Colombia tan solo representan el 10.6% del universo documental hallado.

De acuerdo con la revisión bibliográfica y a partir del análisis de la información obtenida en las bases de datos se encontró que entre los países de América Latina que han investigado sobre la “*evaluación de impacto*” se destacan Chile, Cuba, España, México, Colombia, y Brasil¹).

¹ Considerando los documentos hallados después del 2000.

Las investigaciones que se han desarrollado en Chile (Aedo, 2005; Diez, 2004; Navarro, 2005), han centrado su atención en efectuar una presentación de la evaluación de impacto, sus propósitos y los principales conceptos involucrados. También, Diez (2004) ha diseñado un manual que sirve como herramienta concreta que facilita los procesos de evaluación. Por su parte, Aedo (2005) presenta en un documento conceptos y definiciones importantes de la EI, entre los que se destacan:

La estimación del impacto de un programa sobre un participante, variable que se ha escogido como indicador de resultados del programa, entre la situación que presenta un individuo (o el cambio en ésta) después de haber participado en el programa, versus la situación en que intenta establecer la diferencia, en alguna se encontraría (o el cambio en ésta) si no hubiese sido beneficiario (estado contrafactual). Una EI debe identificar si existen o no relaciones de causa efecto entre el programa y los resultados obtenidos y esperados, ya que pueden existir otros factores que ocurren durante el periodo de intervención del programa, que están correlacionados con los resultados y que no han sido causados por el programa. (Aedo, 2005, p.8).

Navarro (2005) toma definiciones como la del Banco Mundial (2003a):

La EI como la medición de los cambios en el bienestar de los individuos que pueden ser atribuidos a un programa o a una política específica. Su propósito general es determinar la efectividad de las políticas, programas o proyectos ejecutados (Patton, 2002).

La EI se puede utilizar para determinar hasta qué punto los resultados planificados fueron producidos o logrados, así como para mejorar otros proyectos o programas en ejecución o futuros (Brousseau y Montalvn, 2002). (Como se citó en Navarro, 2005, p. 17)

Para este caso se pretende evaluar una parte de un programa educativo y de paso una política pública de financiamiento a docentes y directivos docentes, con el fin de sugerir algunas acciones de mejoramiento.

En Cuba Libera (2007) abordó las definiciones de impacto, impacto social y evaluación del impacto desde la perspectiva de múltiples autores, válidas para diversas disciplinas. La autora de este estudio recoge varias definiciones de evaluación de impacto entre las que se encuentran: “la valoración de los resultados de la aplicación de una acción en un grupo, que indaga en todo tipo de efectos, tanto los buscados, de acuerdo con los objetivos de la acción, como otros no planificados” (Libera, 2007, p.9) y otras como la de Cohen y Franco quienes exponen que esta evaluación “[...] trata de determinar ... si hubo cambios ... la magnitud que tuvieron...a qué segmentos de la población objetivo afectaron y en qué medida (y) qué contribución realizaron los distintos componentes del proyecto al logro de sus objetivos” (como se citó en Libera, 2007, p. 6). Camacho planteó y definió la EI como sigue: “[...] es la valoración de los cambios producidos en un grupo social debido a la inserción de un nuevo componente” (como se citó en Libera, 2007, p.6).

En España se destaca la investigación de Pineda (2005), en donde se manifestó que la evaluación de la formación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo en su seno, y para impulsar el proceso de aprendizaje constante que el entorno actual exige. Según Tejada y Fernández (2007) la EI:

Opera después de transcurrido un tiempo de la acción formativa, con el propósito de verificar la permanencia y consistencia de los cambios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los cambios institucionales, etc., según las metas del plan de formación” [...] Se puede definir la EI como "un proceso orientado a medir los resultados generados (cambios y causas) por las acciones formativas desarrolladas en el escenario socio-profesional originario de las mismas al cabo del tiempo" [...] la EI será un proceso clave para programar nuevas acciones formativas o incluso convertirse en un factor de detección de necesidades o de evaluación diagnóstica. (Tejada & Ferrández, 2007, p. 4)

En México se destaca la investigación de Parker (2003) que presentó una evaluación del impacto de oportunidades en la inscripción a escuelas de nivel secundaria y medio superior y en las tasas de reprobación y abandono en escuelas primarias en zonas rurales y urbanas.

En Colombia, las investigaciones de Aedo, Gaviria y Bernal (2009) les han permitido desarrollar un documento en el que se presentan los principales resultados de la evaluación de impacto del programa “Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF”. Por su parte Torres y Rojas (2009) presentaron varias definiciones del concepto de Evaluación de Impacto y sus características. Entre ellas la siguiente apoya el motivo de esta investigación:

La EI entendida como la valoración que se hace, en el largo plazo sobre su incidencia en el medio es un tema actual y de mucha vigencia, es un elemento de tipo evaluativo y social que contribuye tanto a mejorar los programas objeto de evaluación como a suministrar información a la sociedad en general sobre la manera como las entidades operan a partir, por ejemplo, del uso de recursos públicos. (Torres & Rojas, 2009, p.3).

Otras de sus características son:

Un aspecto importante a resaltar dentro de este tipo de evaluación es la necesidad de estar abierto: i) a captar incidencias previstas por el desarrollo del programa (por ejemplo, lo establecido en sus objetivos), pero también, ii) aquello que haya podido generar el programa y que no estaba previsto pero que ocurre a raíz del programa, así como también, iii) dentro de lo previsto o lo no previsto, aspectos que eventualmente puedan considerarse como positivos o negativos. (Torres & Rojas, 2009, p. 3)

Torres y Rojas (2009) así como Bernal y Peña (2011) invitaron a agudizar los procesos de observación y seguimiento, no solo útiles para la realización de una evaluación de impacto, sino para cualquier ejercicio de investigación.

Las autoras Bernal y Peña (2011) enseñan las características importantes de la EI como evaluador de políticas públicas y cómo las técnicas cualitativas apoyan la evaluación.

La información cualitativa sirve, entre otras cosas, para anticipar la heterogeneidad, para intuir algunas de las características y atributos de los individuos que afectan o confunden los impactos y, en general, para interpretar mejor los resultados de la evaluación de impacto. (Bernal & Peña, 2011, p.6)

Ellas plantean un interrogante complejo: “¿Qué habría pasado con los beneficiarios en ausencia del programa en cuestión?” (Bernal & Peña, 2011, p.3).

En Brasil, Pérez (2007) propone analizar la evolución de los estudios sobre la educación superior y las relaciones con la evaluación institucional universitaria.



Figura 5. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a competencias investigativas en Colombia

Fuente: elaboración propia



Figura 6. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a competencias investigativas

Fuente: elaboración propia

Las figuras 5 y 6 permiten identificar que en relación a competencias investigativas el porcentaje de documentos encontrados fue más alto en Redalyc con un 91.5%, el 0.5% en Dialnet y el 8% en Google Académico; para el caso de Colombia el 46,7% de documentos

fueron hallados en Redalyc, el 51,9% en Dialnet y el 0.4% en Google Académico. Los documentos hallados en la segunda fase son el 0.071% de los hallados en el universo documental.

Es posible encontrar la misma tendencia de la gráfica anterior, en donde el buscador que arroja mayor número de documentos en Colombia es Dialnet, a pesar de tener el porcentaje más pequeño dentro del universo hallado; aunque también se identifica un porcentaje más alto en lo que respecta a Redalyc.

De acuerdo con la revisión bibliográfica y a partir del análisis de la información obtenida es posible identificar que entre los países de América Latina que han investigado sobre “*competencias investigativas*” se destacan Venezuela, España Colombia, Cuba, Chile y Costa Rica.² También algunas otras de Norteamérica.

De las investigaciones que se han desarrollado en Venezuela, Ollarves y Salguero (2009) se han enfocado en una investigación documental a partir del análisis crítico reflexivo de la formación del docente investigador, se presenta una propuesta de competencias investigativas para los docentes en el sector universitario; las competencias investigativas son una alternativa organizacional que implica la comprensión y transferencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores orientados a estimular significativamente el potencial investigativo de los docentes, y obtener resultados y hallazgos de situaciones de la vida real con impacto social en su comunidad intra y extrauniversitaria.

Según Ollarves y Salguero (2009) se pueden clasificar tres categorías de competencias investigativas. Las organizativas: se refieren al conjunto de actividades planificadas por la universidad para brindar la visión sistémica de la función de investigación en cuanto a su organización, estructura, funciones, políticas y acciones fundamentales. Las comunicacionales: incluyen el conjunto de acciones sincrónicas y asincrónicas que con apoyo de la tecnología de la información y la comunicación emprende el investigador para intercambiar experiencias, compartir conocimientos y generar alternativas conjuntas de

² Se consideraron los documentos posteriores a 2000.

solución hacia problemas específicos de su entorno educativo. Las colaborativas: se vinculan a todas aquellas actividades que requieren de la validación, colaboración, integración y coordinación de pares investigativos, o bien se nutre de la participación de otros investigadores para generar un producto, evento o servicio de calidad donde el acompañamiento es mutuo o compartido; posibilitando el uso, la asesoría o la evaluación de métodos y técnicas de investigación en situaciones cotidianas, que desde la ubicación del paradigma epistémico se pueda asumir una actitud reflexiva y crítica frente a los productos investigativos propios, compartidos y ajenos.

Es necesario implementar dispositivos de formación y actualización que los comprometa a aumentar sus capacidades de observación, agudizar prácticas reflexivas, fortalecer el sentido de su propia identidad profesional, desarrollar inteligencias múltiples, atender a los valores y de contribuir a la producción de conocimientos en sus respectivas áreas disciplinares; para que puedan responder al reto actual y que nuestro desarrollo profesional se asuma como una de las prioridades en los próximos años. (Ollarves & Salguero, 2009, p. 129)

González (2007) propuso dar una visión de conjunto sobre la formación de competencias para la investigación del docente universitario y las redes del saber hologógico. Dentro de este contexto las competencias del docente universitario investigador y las redes del saber hologógico³ se analizan desde esa complejidad de la totalidad, con la esperanza de crear una alternativa novedosa de entender y significar la realidad de la investigación que se realiza en las instituciones universitarias.

Por su lado, Salas y Martínez (2011) realizaron un estudio que estuvo dirigido a describir las competencias técnicas de los docentes universitarios hacia la investigación. Se concluyó que los docentes en cuanto a la dimensión conocimientos manifiestan tener que reforzar la

³ (Gallego 1997) habló de que el saber hologógico se asume como una construcción de saberes que el hombre construye durante toda su vida; está conformada por un discurso, un objeto de conocimiento, un escenario y unas reglas de producción y demostración que le son propias; en este caso se puede asumir que los requisitos básicos en la construcción del saber son la discursividad, las reglas y el escenario; a ellos se puede agregar la categoría del tiempo y los contextos sociales e institucionales en los que se produce la construcción de ese saber, todo lo cual habla de su complejidad.

actualización, poseen debilidades en la experiencia en el área, en la divulgación y coordinación de proyectos. En cuanto a las habilidades, estas son altas en lo referente al planteamiento de investigaciones, pero con debilidades en los aspectos estadísticos y de construcción de instrumentos de medición.

Balbo (2008) por su parte planteó la posibilidad de diseñar una propuesta para la formación de competencias investigativas en los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira, que surge de una vivencia personal de la autora como docente de Metodología de la Investigación, que posee experiencia y formación investigativa; esta determina que se requiere que los docentes que imparten la cátedra Metodología de la Investigación incorporen nuevas estrategias de enseñanza, donde el privilegio no solo se concentre en el conocer, sino que desplieguen un conjunto de acciones para desarrollar a través de la clase el ser, hacer y conocer, vinculado con la temática investigativa.

Para Balbo (2008) un alumno que es competente investigativamente hablando es aquel:

[Que] sabe hacer, que hace, participa, se involucra, se apasiona por lo que hace, comunica resultados y se maneja dentro de los parámetros del trabajo colaborativo, con respeto por el otro y por supuesto con responsabilidad social que garantiza la preservación del planeta para las futuras generaciones” (Balbo, 2008, p.9). De igual manera, plantea que para enseñar investigación “se pudieran tomar como referencia algunas propuestas, que catalogan como competencias: • Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas • Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación • Acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación • Enseñar a investigar investigando • Investigar en y con la comunidad • Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación • Practicar la investigación significativa”. (Balbo, 2008, p.12)

En España, Tobón (2009) presentó un documento que expone una síntesis de los principales lineamientos metodológicos de la Formación Basada en Competencias en la educación superior desde el pensamiento complejo. De acuerdo con esto se plantea que las competencias son procesos complejos de desempeño ante problemas con idoneidad y

compromiso ético, y se enmarcan en la formación integral. Esto exige procesos de transformación curricular basados en el direccionamiento estratégico.

De igual manera Perrenou (2009) llevó a cabo un estudio donde el enfoque por competencias se presenta como potente al complementar una pedagogía que tradicionalmente se ha centrado en las disciplinas y en los saberes.

En Colombia existen importantes y muy variadas investigaciones en este tema, por ejemplo, para Sandoval (2008) la definición de competencia se puede precisar así:

La competencia hace referencia a la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios del trabajo. Puede entenderse como la exigencia clásica del saber científico, pero con los respectivos ajustes y enriquecimiento, pues no se refiere a un saber teórico, sino a un saber práctico: es la realización del saber teórico en una subjetividad, desde la experiencia y con un conocimiento suficiente, distinto y actualizado de la finalidad. La persona competente no es tanto la que sabe y por eso puede hacer; sino la que sabe obrar y hacer y puede afrontar los problemas prácticos en su complejidad. En el ofrecimiento que hace de la competencia, el profesional se hace cargo del interés y beneficio del otro. (Sandoval, 2008, p. 242)

También, Sandoval, Monroy, Piedrahita, Vargas y Villamizar (2014) presentaron las competencias investigativas en la MADGIE, que están definidas en seminarios con componentes como: conceptualización, intervención diagnóstica, precisar marcos, intervención propuesta e intervención evaluación. Este recurso es la base en la definición de las categorías y competencias investigativas.

Por su parte, Tejada y Villabona (2008) describieron una estrategia para articular la investigación formativa y la formación en investigación desde el inicio del pregrado. Como resultado se creó un semillero de investigación articulado al grupo de investigación del programa de Ingeniería Química de la Universidad de Cartagena (Colombia).

También, Luque, Quintero y Villalobos (2012) expusieron los resultados de una investigación cuyo propósito fue examinar el desarrollo de competencias investigativas

básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza, en los estudiantes de los semilleros de investigación de la Institución Universitaria Latina (Unilatina).

En Cuba, la investigación realizada por Álvarez, Orozco y Gutiérrez (2011) forma parte de un estudio que desarrolla el autor, relacionada con la formación de competencias investigativas en los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Guantánamo Cuba. Se identificaron insuficiencias en la formación investigativa de los estudiantes una vez graduados relacionadas con el uso de las herramientas que le aporta la disciplina *Metodología de la Investigación* en el desempeño laboral de su perfil profesional, a partir de otros elementos que se señalan en el desarrollo del trabajo.

A nivel de Chile, la Dra. González y el Dr. Álvarez (2012) hicieron un estudio teórico de las competencias en la formación del profesional de la educación, ellos plantearon la necesidad de diseñar el currículo con una visión global, donde se tenga que desarrollar competencias en el plano cognitivo, comunicativo, educativo, práctico e investigativo.

En Costa Rica, Estrada (2014) hizo una revisión bibliográfica donde se evidencia que la formación de competencias en la educación superior ha tomado mayor auge en el siglo XXI, y una de las competencias en las cuales se ha trabajado es la investigativa. El principal resultado que se obtuvo es que no se ha logrado integrar completamente un componente profesional y otro tecnológico a la estructura de la competencia investigativa.

En Norteamérica Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg (2007) escriben sobre las competencias clave y la forma de adquirir las competencias

The acquisition of skills is hardly comparable to learning as an acquisition of knowledge. Competencies are described as learnable but can not be taught. This leads to increased relevance of the question of whether and how they can be acquired through learning (Weinert, 2001). [La adquisición de competencias es difícilmente comparable con el aprendizaje como adquisición del conocimiento. Las competencias se describen como aprendibles pero no se pueden enseñar. Esto conduce al aumento

pertinencia de la cuestión de si y cómo se pueden adquirir a través del aprendizaje (Weinert, 2001)]. (Como se citó en Barth, Godemann, Rieckmann, & Stoltenberg, 2007, p. 422) (Traducción propia)

Otros autores como McCroskey (s.f.) han estudiado las competencias comunicativas desde una perspectiva pedagógica y de investigación. Steiner y Hassel (s.f.) aseguran que los usos de competencias del directivo pueden asegurar la eficacia de la escuela y critican la forma de contratación de directivos en Estados Unidos.

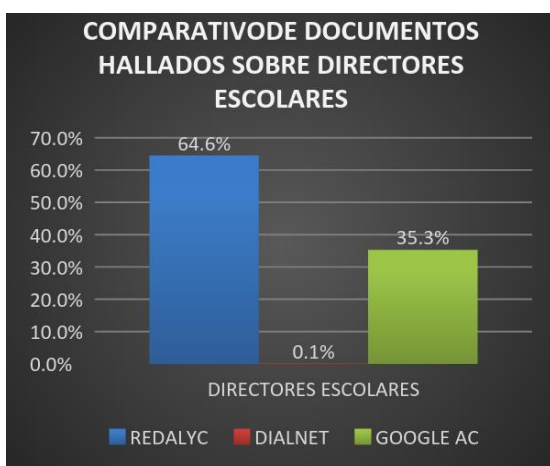


Figura 7. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a los directores escolares

Fuente: elaboración propia

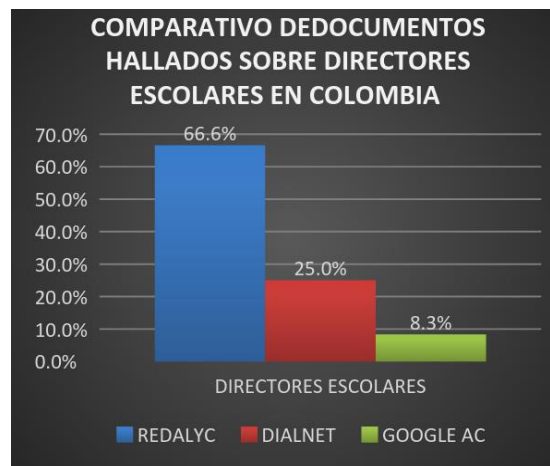


Figura 8. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a los directores escolares en Colombia

Fuente: elaboración propia

En el rastreo realizado para la categoría Directores Escolares es posible identificar a través las figuras 7 y 8, que al interior del universo documental hallado el 64.9% de los documentos se encontraron en Redalyc, el 0.1% en Dialnet y el 35.3% en Google A; para los documentos de la segunda fase que equivalen al 0.007% del universo hallado, el 66.6% se identificaron en Redalyc, el 25% en Dialnet y el 8.3% en Google Académico. Para esta categoría el porcentaje tanto en el universo documental como para Colombia el buscador más consistente

es Redalyc; en lo que respecta a Dialnet, este continúa con la tendencia de ser una mínima referencia al interior del universo, pero un aporte significativo en Colombia aunque en esta ocasión no es el más fuerte.

De acuerdo con la revisión bibliográfica se encontró que entre los países de América Latina que han investigado sobre “*directores escolares*” se destacan España, Chile, México, Colombia y Venezuela⁴. Otras de Norteamérica.

Las investigaciones que se han hecho en España y que son pertinentes son pocas. Escamilla (2007) realizó un estudio en una dinámica de cambio educativo, cuyo horizonte fue la profesionalización del trabajo directivo; en específico estuvo dirigido a conocer las necesidades de formación de los directores escolares desde la perspectiva de los sujetos involucrados en la práctica directiva, considerando también el contexto escolar donde se desarrolla el ejercicio de las funciones directivas y el contexto social con el que interactúa. Por su lado, Murillo (2006) hizo una revisión de la investigación sobre dirección para el cambio, partiendo de los primeros momentos de la investigación y llegando a la promisoría idea del liderazgo distribuido.

Los estudios realizados en Chile tampoco son abundantes. Gorrochotegui (2011) describe cómo se realizó un “coaching” de liderazgo a 28 directivos escolares de cuatro escuelas municipales durante un año, con todas las herramientas y procedimientos utilizados. Se utilizó una parte del modelo de competencias de liderazgo de Cardona y García-Lombardía (2009), el cual se adaptó para el ámbito escolar.

Murillo (2009) presentó una investigación que pretendía indagar en las percepciones del estado actual del clima escolar, y en los elementos obstaculizadores de este, en tiempos de cambios complejos como los que se están viviendo.

También en Chile, Concha (2007) planteó un estudio reflexivo en donde la pregunta principal que el texto intenta responder es qué características debiera tener una experiencia de formación para que comunique a los equipos directivos las perspectivas teóricas

⁴ Se consideraron los documentos posteriores a 2000.

disponibles sobre la gestión de instituciones educativas y los ponga en situaciones de reflexión y análisis de problemas reales complejos que permitan el aprendizaje, la producción de conocimientos y el desarrollo de sus capacidades de gestión a nivel personal y de equipos de trabajo.

De igual forma en México, Antúnez (2004) estudió la obra *Organización escolar y acción directiva* de Serafín Antúnez. Es un estudio dedicado a la reflexión sobre la teoría de la gestión escolar y el trabajo real que enfrentan directores, supervisores y jefes de sector en las escuelas de la educación básica mexicana.

A su vez, Villela (2015) mostró un modelo de competencias del director escolar exitoso; define las competencias desde diferentes autores y luego plantea aquellas propias de un director escolar exitoso. Este éxito no solo es visto individual, sino como transformador de la sociedad.

El director escolar exitoso comprende y modifica las condiciones derivadas del contexto que rodea a la escuela. Específicamente la competencia diagnóstico del entorno, le permite al director estudiar el contexto escolar y adaptar sus estrategias y acciones. Asimismo a través de la competencia de funciones educativas el director aporta la guía para respetar y aplicar las normas educativas del país en su escuela, además del conocimiento para saber cómo adaptarlas. De igual forma se observa que el director puede utilizar diversas competencias para adaptar el ambiente a favor de las mejoras escolares, entre ellos se distingue que el director hace uso de las competencias liderazgo, comunicación efectiva y organización para incluir, orientar y comprometer la participación de sus colaboradores escolares; como también a través de las competencias de altas expectativas, orientación a la mejora e Interacción social formal direcciona el actuar de todos los miembros de la comunidad escolar hacia la visión, metas y cultura escolar establecidas. En consecuencia el director logra la reestructuración (Giddens, 2009) y se convierte así en el agente de cambio definido por Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013), uno que a partir de la comprensión del contexto y su estructura social puede aprovechar las fortalezas de su escuela y/o hacer

las adaptaciones que considere necesarias para guiar hacia la mejora. (Como se citó en Villela, 2015, p. 117)

En Colombia, Cajiao (2014) presentó una mirada del liderazgo pedagógico y el oficio del rector resulta ser una crítica a la rol del directivo docente rector en Bogotá. Define claramente que el oficio de un rector consiste:

Consolidar una comunidad humana orientada al aprendizaje y formación de niños y jóvenes en un marco institucional”... “no es trivial la tarea de “hacer comunidad humana”. No se fabrica un ciudadano consciente, solidario, colaborativo, responsable, ético...de manera espontánea. No se logra conocer profundamente el entorno social y familiar de donde proviene la enorme diversidad de niños que concurren en el aula de clase. No se consigue mágicamente que maestros diversos, con orígenes, motivaciones y expectativas diferentes constituyan un equipo profesional sólido. Se requieren directivos con liderazgo y preparación académica, con experiencia y con posibilidad de trabajar en equipo contando con el apoyo y el respaldo de los niveles administrativos locales y nacionales. (Cajiao, 2014, p. 158-159)

Camargo (2007) hizo un análisis sobre el directivo docente en todo su contexto. Qué debería ser y cuál es la realidad, un ejemplo de ello es esta reflexión:

Por su parte, la práctica reflexiva es caracterizada a partir del abordaje del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción, de la reflexión sobre la acción, y sobre la reflexión en la acción. Son modos en los que los profesionales reflexivos elaboran comprensiones específicas de situaciones cotidianas en el propio proceso de actuación...La práctica reflexiva no es una práctica individual, requiere coexistencia de ciertas condiciones sistémicas e institucionales para desplegarse, exige una formación específica y no puede formar parte de enfoques reduccionistas sobre las instituciones y sus actores (Poggi, 2001). Esta práctica reflexiva ha estado más ausente en el ejercicio de la labor de los directivos docentes. (Camargo, 2007, p. 43)

Igualmente, Sandoval (2015) presentó la experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. Esta es una mirada en la formación en la Universidad de la Sabana, incluyendo la MADGIE:

La estabilidad de las innovaciones educativas y su capacidad de impacto en las transformaciones sociales configuran un gran interrogante. Sin embargo, la iniciativa de formación profesional para directivos escolares en Colombia es un referente no solo para ese país sino también para Iberoamérica, porque su experiencia muestra que existen formas de generar impactos duraderos en los protagonistas del cambio mediante la configuración de ethos personal, ethos docente, ethos del directivo escolar, ethos institucional...El ethos docente y del directivo docente es el cauce natural en el que ha de apoyarse una institución educativa que pretende ser innovadora, en la medida en que a través de ese ethos el docente y el directivo escolar deja la impronta de la novedad de su ofrecimiento. Las condiciones y las virtudes del innovador, y de quienes participan de la innovación como colaboradores o beneficiarios, aseguran la eficacia pretendida a través de su propia mejora y el impacto social duradero. (Sandoval, 2015, p. 152-153)

En Venezuela, Molina y Contreras (2007) construyeron un documento que presenta los resultados de un estudio cuyo objetivo fue caracterizar las funciones del equipo directivo de escuelas municipales, analizar sus actuaciones como agentes de innovación educativa y cómo asumen el liderazgo y promueven la participación.

Por otra parte, en Norteamérica Krasnoff (2015) presentó las características que debe tener un director escolar eficaz, así como sus relaciones con maestros y comunidad. Cabe destacar de este documento:

Teachers say that principals provide instructional support by:

- Emphasizing the value of research based strategies and applying them effectively to their own school.
- Encouraging teacher collaboration.

- Providing more time for teacher planning.
- Observing teachers' work.
- Offering constructive feedback.
- Providing instructional guidance.
- Developing an atmosphere of caring and trust (From Hull, 2012).

[Los maestros dicen que los directores proporcionen instrucción, basados en:

- Hacer hincapié en el valor de la investigación estrategias y aplicarlas efectivamente a su propia escuela
- Fomento de la colaboración de los maestros
- Proporcionar más tiempo para el maestro planificación
- Observar el trabajo de los profesores
- Ofrecer comentarios constructivos
- Proporcionar orientación de instrucción
- Desarrollar un ambiente de cuidado y confiar (De Hull, 2012)]. (Como se citó en Krasnoff, 2015, p. 6) (Traducción propia)

Asimismo, The Alberta Teachers Association (2010) mostró en su documento las principales prácticas de calidad y las dimensiones relacionadas con el rol, que están interrelacionadas y vinculadas con los administradores escolares.



Figura 9. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de políticas públicas

Fuente: elaboración propia



Figura 10. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a evaluación de impacto-políticas públicas en Colombia

Fuente: elaboración propia

Las figuras 9 y 10 revelan el rastreo documental realizado en relación a la evaluación de impacto de políticas públicas en el que se encuentra que el 91.7% de los documentos rastreados fueron hallados en Redalyc, el 0.3% en Dialnet y el 8% en Google Académico, por el contrario en Colombia los documentos en Redalyc representan el 0% en Dialnet el 94.5% y en Google Académico el 5.4%. El porcentaje de representación de los documentos en Colombia con respecto al universo documental es del 0.009% y como se ha identificado en las gráficas anteriores, se mantiene la variable de Dialnet como la base de datos que menos aporta en el universo documental, pero la más significativa para Colombia.

De acuerdo con la revisión bibliográfica en las bases de datos el análisis de la información obtenida encontró que entre los países de América Latina que han investigado sobre “*evaluación de políticas públicas*” se destacan España, Chile, México y Venezuela.⁵

En España se hallaron tres estudios (Pérez, 2006; Escudero, 2010; y Carnoy 2005). En el primero, Pérez (2006) analizó la evaluación de programas en la doble perspectiva de la mejora de la acción educativa de profesores y educadores por un lado, y de la investigación evaluativa por otro.

En el segundo, Escudero (2010) hizo ver la evaluación como una investigación práctica y aplicada que documenta y analiza políticas, prácticas y resultados educativos de acuerdo con valores de justicia social, ética y democracia, conectando por lo tanto con el cambio social y educativo, y con la mejora social.

Para el tercero, Carnoy (2005) examinó el papel de la educación en la reducción de la desigualdad social y económica.

En cuanto a los estudios realizados en México se encontró el trabajo realizado por Bonal (2002), el cual desarrolló un análisis crítico de las políticas educativas del Banco Mundial (BM) a lo largo de las dos últimas décadas en América Latina. Evaluó diferentes aspectos del impacto de las políticas de ajuste estructural desarrolladas por el BM sobre las políticas y los sistemas educativos.

En Chile, la investigación realizada por Espinoza (2009) provee una mirada crítica en relación a tres aspectos: a) los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional y las interrelaciones que tienen éstos al momento de conducirse el análisis de políticas; b) algunos procedimientos para conducir el análisis de políticas; y c) algunas tendencias observables en el campo de los procesos de desarrollo e implementación de políticas educacionales a partir de los fundamentos y supuestos que dan sustento tanto a la teoría crítica como al paradigma funcionalista positivista.

⁵ Se consideraron los documentos posteriores a 2000.

En Colombia durante las últimas administraciones la política pública le ha apostado a la formación de docentes y directivos docentes colombianos, y con ello también la exigencia en competencias investigativas. Adicionalmente se ha procurado la investigación e innovación con estímulos de reconocimiento y económicos en diversos premios.

Los documentos que dan cuenta de ellos entre otros son:

- SEDBOGOTA Proyecto 894 (2012) “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación”.
- Plan de desarrollo 2012- 2016.
- Plan de desarrollo- Bogotá mejor para todos 2016 – 2020.
- Bases del plan programas del sector educación (2016).
- Secretaría de Educación del Distrito Plan Sectorial de Educación 2012-2016.
- Premio a la investigación e innovación educativa.
- Premio compartir.
- Premio a la Excelente Gestión Institucional Corporación calidad – Secretaría de Educación 2016 (Bonilla & González, 2009).

A nivel internacional se tuvo presente el TERCE:

La UNESCO-OREALC (2016) en el Reporte Técnico Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – TERCE plantearon algunas hipótesis sobre los resultados de desempeño académico de los estudiantes contrastado con factores sociales e institucionales.

Adicionalmente en Australia, específicamente en Melbourne, se evaluó en el documento de Gurr (1996) el rol de los directores escolares en un programa denominado “Escuelas del futuro” el cual demuestra ser fundamental.

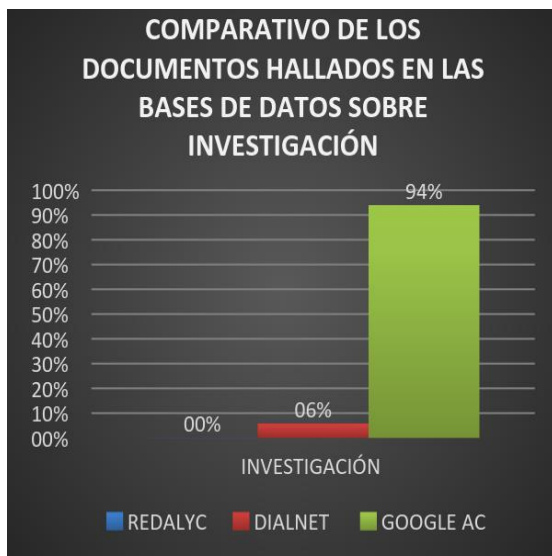


Figura 11. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a investigación

Fuente: elaboración propia

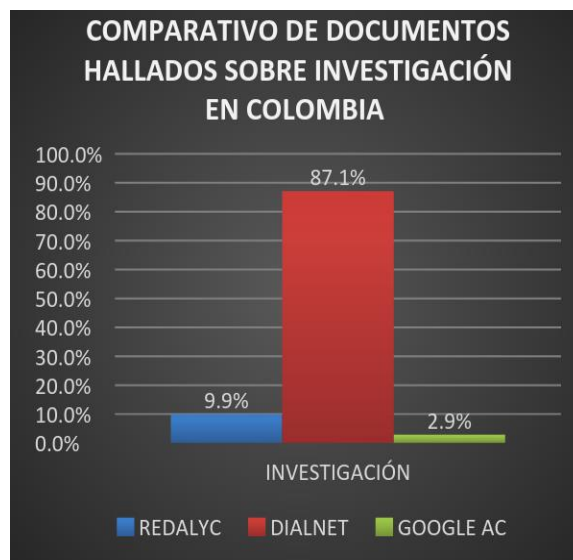


Figura 12. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a investigación en Colombia

Fuente: elaboración propia

Las figuras 11 y 12 evidencian que la categoría investigación representa el mayor valor porcentual tanto para el universo documental como para Colombia, sin embargo, la distancia entre esta y las demás categorías propuestas en cuanto a rastreo de documentos es más relevante en lo que se refiere a este rastreo en Colombia; en el caso del universo documental Redalyc representa el 0% de documentos hallados, Dialnet aporta el 0.6% y Google Académico el 94% de documentos. Contrario a lo que se identifica para Colombia donde Redalyc aporta el 9.9% de documentos, Dialnet el 87.1% y Google Académico el 2.9%.

De acuerdo con la revisión bibliográfica en las bases de datos el análisis de la información obtenida encontró que son bastantes los países de América Latina y de diferentes partes del mundo que hacen referencia sobre “*Investigación*”, y además presentan conexiones de esta categoría con gran variedad de saberes disciplinares que son posibles de identificar; por esta razón resulta muy importante realizar una delimitación de la categoría investigación en una

que resulte complementaria o más relacionada con el trabajo de investigación planteado.(investigación -directivos docentes), lo que permite realizar un rastreo documental menos generalizado y más relacionado con lo establecido en el desarrollo de la presente

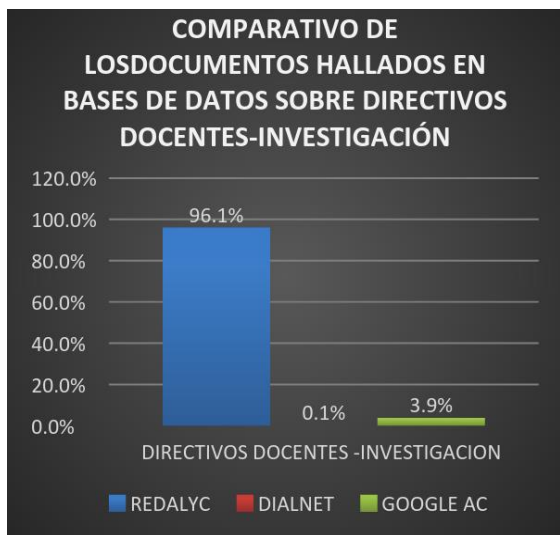


Figura 13. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a directivos docentes – investigación

Fuente: elaboración propia

investigación.



Figura 14. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a directivos docentes - investigación en Colombia

Fuente: elaboración propia

Para el caso de la categoría que resulta de la combinación de dos que se han analizado con anterioridad, denominada directivos docentes-investigación, las figuras 13 y 14 permiten identificar que en el universo documental el 96,1% de los documentos rastreados se encontraron en Redalyc, el 0.1% en Dialnet y el 3.9% en Google Académico; en el caso de Colombia el 5,4% de los documentos encontrados se rastrearon desde Redalyc, el 89.1% desde Dialnet y el 5.4% en Google Académico, los documentos rastreados para Colombia representan el 0.001% del universo documental al respecto de esta categoría.

De acuerdo con la revisión bibliográfica en las bases de datos, el análisis de la información obtenida encontró que entre los países de América Latina que han investigado sobre “*Directivos docentes - Investigación*” se destacan España, Chile, Costa Rica Uruguay y Brasil; no obstante, se identifica que los documentos rastreados son directamente relacionados con el ámbito de la salud; en Colombia se encontró a Jaime (2015) quien realizó una investigación referente al liderazgo de docentes y directivos docentes de algunos programas tecnológicos que trabajan por competencias en la Universidad Cooperativa de Colombia.

En la misma línea, Miranda (2016) presentó un artículo sobre la conceptualización de la categoría gestión directiva como resultado de un posdoctorado de administración y gestión de planteles educativos, donde recoge y plantea elementos epistemológicos y vivenciales frente a la construcción de la gestión directiva a partir del estudio de las praxis y percepciones de directivos docentes de Bogotá, con el objetivo de realizar una contribución a la transformación de la escuela.

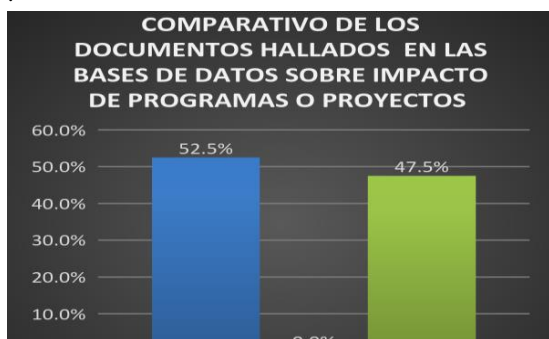


Figura 15. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a impacto de programas o proyectos

Fuente: elaboración propia

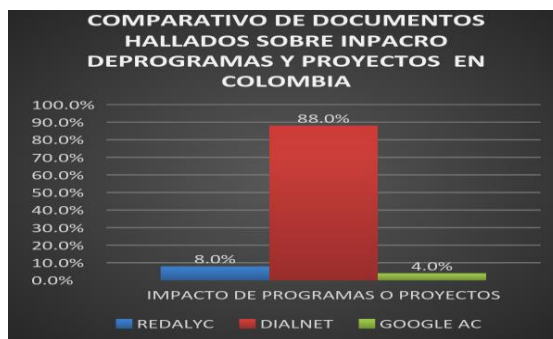


Figura 16. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a impacto de programas o proyectos en Colombia

Fuente: elaboración propia



Figura 17. Gráfica del comparativo de los documentos hallados en las bases de datos Redalyc, Dialnet y Google académico en relación a las categorías iniciales planteadas

Fuente: elaboración propia

Con respecto a la comparación de documentos que se rastrearon haciendo uso de las tres bases de datos mencionadas tanto en la fase 1 que permite identificar el global de documentos al cual se denominó universo documental, y la fase dos en donde se delimitaron los documentos en Colombia, es posible identificar una variación bastante amplia desde el punto de vista global (figura 15 y 16) y más aun realizando el análisis de categoría por categoría (figura 17) teniendo presente que los tres buscadores presentan alta incidencia de documentos en América Latina. De esta manera es preciso mencionar las diferencias porcentuales obtenidas: en la categoría evaluación de impacto el porcentaje de documentos relacionados es del 21.01%, mientras que para Colombia solo representa el 0.6%; en el caso de competencias investigativas el universo tiene una representatividad del 5.49% y para el caso Colombia representa el 2.97%; con respecto a directores escolares el universo representa un 2.43% en comparación a Colombia para quien la representatividad de esta categoría está en el 0.14%.

Para el caso de directivos docentes – investigación en el universo se contempla un 7.85% de los documentos y en Colombia un 0.9% en relación a la evaluación de impacto de políticas

públicas, se identifica un 6.09% contra un 0.46% que representa para Colombia en investigación de directivos docentes, que aunque es similar a otra categoría mencionada tiene un nivel distinto de representatividad; el universo hallado corresponde al 4.89% de los documentos mientras que para Colombia es de 0.03%, la categoría investigación tiene una representatividad del 38.5% para el universo y para Colombia su representatividad es bastante alta, es del 93.80% de la totalidad de los documentos hallados. Por último en la categoría impacto de programas y proyectos se encontró que presenta un 14.21% para el universo y 0.93% en el caso de Colombia.

Posterior a la identificación de los porcentajes es importante establecer algunos puntos de reflexión que surgen de identificar este panorama, si bien sería posible argumentar la diferencia notable en el porcentaje de producción documental referenciada a partir de estas tres bases de datos, teniendo en cuenta que están alimentadas de diferentes países y que Colombia solo representa un pequeño porcentaje de dichos países, resulta algo alarmante el poco peso documental que se obtiene, en este caso solo es del 0.13%. Otra característica identificada que resulta también alarmante es que en el universo documental rastreado es posible hallar categorías con más alto porcentaje de representatividad que otras, como es el caso de investigación con un 38.05% y evaluación de impacto con un 21.01%; sin embargo, están más cercanas las producciones documentales entre sí. Mientras en Colombia el 93.8% se concentra en la categoría investigación, presentando un abismo documental con las demás categorías que en su mayoría representan un 0.05% o un 0.1%, de lo que se podría aseverar que hay un vacío documental en referencia a las demás categorías.

Referentes teóricos

La fundamentación de los conceptos se ha realizado de acuerdo con la revisión, análisis y síntesis de fuentes bibliográficas de la Universidad y otras bibliotecas, también se hizo la revisión, análisis y bases de datos reportados (Artículos y documentos) en revistas acreditadas. Entre los referentes teóricos (ver Figura 18) se tienen en cuenta la evaluación de impacto, competencias investigativas, investigación directivos escolares y evaluación de políticas públicas; los cuales se describen a continuación:

Las tablas exponen algunos autores que presentan relevancia para la investigación y que han desarrollado los conceptos estructurantes. Se escriben en orden cronológico con el fin de hacer un recorrido histórico de los mismos.

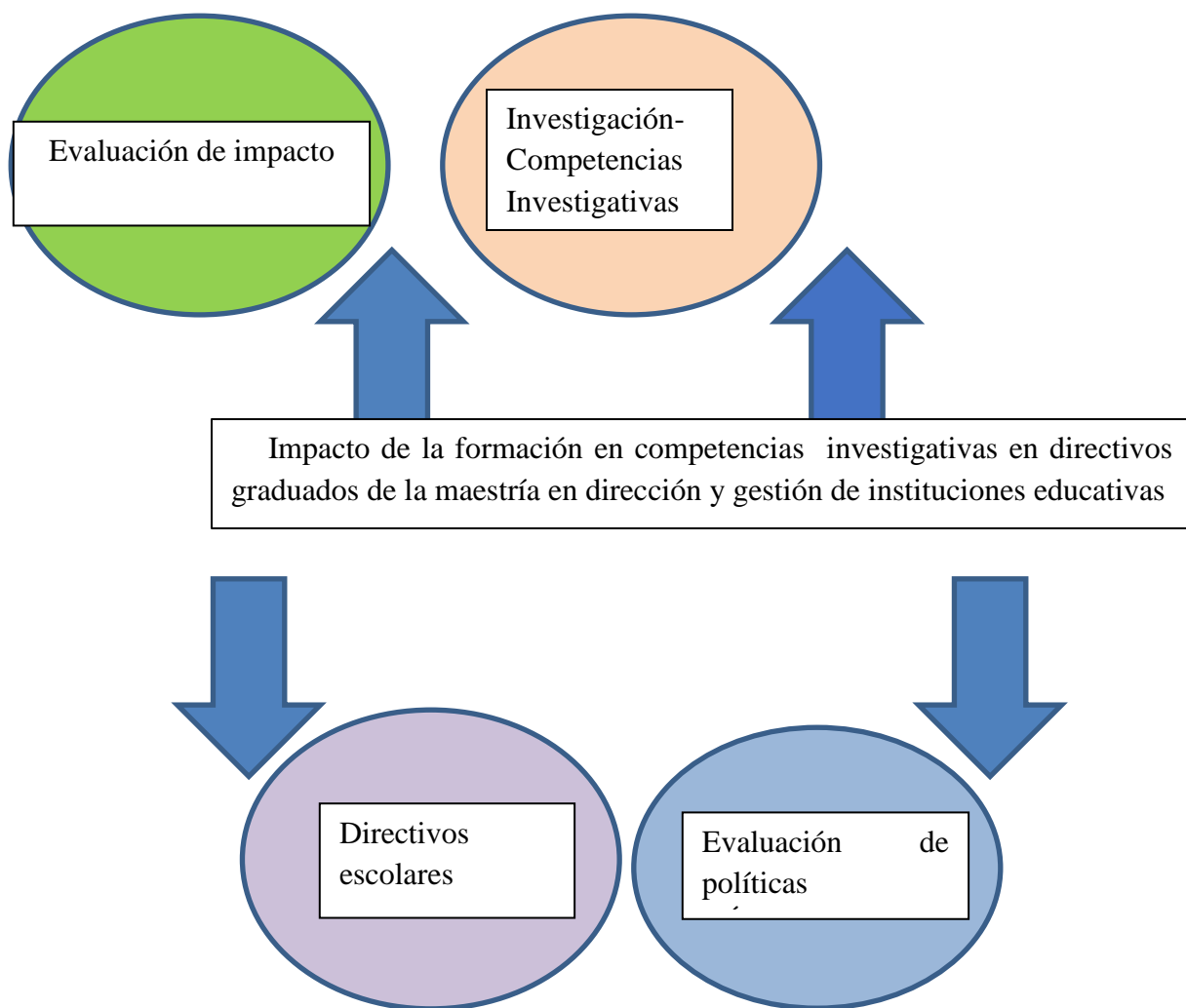


Figura 18. Diagrama de los conceptos estructurantes para el desarrollo del proceso de investigación

Fuente: elaboración propia

Evaluación de impacto

Si se observa la definición de evaluación de impacto se puede precisar como “la valoración de los resultados de la aplicación de una acción en un grupo, que indaga en todo tipo de efectos, tanto los buscados, de acuerdo con los objetivos de la acción, como otros no planificados” (Libera, 2007, p. 7). Para el presente estudio se hizo una mirada a la evaluación de impacto con fines sociales, y la valoración a una parte del programa o proyecto 894; en los anexos se presenta una tabla con los conceptos a partir de los estudios de algunos autores u organizaciones especializados en el tema.

Investigación - Competencias investigativas

La definición de competencia la precisa Sandoval (2008) así:

La competencia hace referencia a la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios del trabajo. Puede entenderse como la exigencia clásica del saber científico, pero con los respectivos ajustes y enriquecimiento, pues no se refiere a un saber teórico, sino a un saber práctico: es la realización del saber teórico en una subjetividad, desde la experiencia y con un conocimiento suficiente, distinto y actualizado de la finalidad. La persona competente no es tanto la que sabe y por eso puede hacer; sino la que sabe obrar y hacer y puede afrontar los problemas prácticos en su complejidad. En el ofrecimiento que hace de la competencia, el profesional se hace cargo del interés y beneficio del otro. (p. 242)

Para Balbo (2008) un alumno que es competente investigativamente hablando, es aquel:

[Que] sabe hacer, que hace, participa, se involucra, se apasiona por lo que hace, comunica resultados y se maneja dentro de los parámetros del trabajo colaborativo, con respeto por el otro y por supuesto con responsabilidad social que garantiza la preservación del planeta para las futuras generaciones. (p. 9)

De igual manera plantea que para enseñar investigación:

Se pudieran tomar como referencia algunas propuestas, que catalogan como competencias: • Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas • Realizar exposiciones conceptuales sobre el proceso de investigación • Acompañar al aprendiz en las fases del proceso de investigación • Enseñar a investigar investigando • Investigar en y con la comunidad • Escribir como proceso recursivo de colaboración en el proceso de investigación • Practicar la investigación significativa. (Balbo, 2008, p. 12)

Directores escolares

Para Cajiao (2014) el oficio de un rector consiste:

[En] consolidar una comunidad humana orientada al aprendizaje y formación de niños y jóvenes en un marco institucional”... “no es trivial la tarea de “hacer comunidad humana”. No se fabrica un ciudadano consciente, solidario, colaborativo, responsable, ético...de manera espontánea. No se logra conocer profundamente el entorno social y familiar de donde proviene la enorme diversidad de niños que concurren en el aula de clase. No se consigue mágicamente que maestros diversos, con orígenes, motivaciones y expectativas diferentes constituyan un equipo profesional sólido. Se requieren directivos con liderazgo y preparación académica, con experiencia y con posibilidad de trabajar en equipo contando con el apoyo y el respaldo de los niveles administrativos locales y nacionales. (p. 158-159)

A su vez, según Camargo (2007) las múltiples funciones de los Rectores y Directores exigen:

Una formación gerencial centrada en la planeación estratégica, la formulación, seguimiento evaluación y monitoreo de planes de mejoramiento, la administración de los recursos: plantas físicas y dotación, fondos de servicios docentes, plantas de personal, sistemas de información y control y el liderazgo para la unificación de

proyectos educativos, gobiernos escolares, inventarios y uniformes, manejo y solución de conflictos. (p. 17)

Evaluación política pública

Durante las últimas administraciones la política pública le ha apostado a la formación de docentes y directivos docentes de Bogotá, y con ello también la exigencia en competencias investigativas. También se ha procurado la investigación e innovación con estímulos de reconocimiento y económicos en diversos premios.

Los documentos que dan cuenta de ellos entre otros son:

- SEDBOGOTA Proyecto 894 (2012) “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación”.
- Plan de desarrollo 2012- 2016.
- Plan de desarrollo- Bogotá mejor para todos 2016 – 2020.
- Bases del plan programas del sector educación (2016).
- Secretaría de Educación del Distrito Plan Sectorial de Educación 2012-2016.
- Premio a la investigación e innovación educativa.
- Premio compartir.
- Premio a la Excelente Gestión Institucional Corporación calidad – Secretaría de Educación 2016 (Bonilla & González, 2009).
- A nivel internacional se tuvo presente el TERCE (UNESCO-OREALC, 2016).

Metodología

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014):

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un problema o fenómeno” y para llegar a ello las investigaciones provienen de ideas “sin importar qué tipo de paradigma fundamente nuestro estudio

ni el enfoque que habremos de seguir. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 4)

En consecuencia, este capítulo presenta los elementos metodológicos de la investigación. Se describe el enfoque, alcance, diseño, población, categorías de análisis, instrumentos de recolección de información y el plan de acción. En este trabajo se ha tenido desde un principio la pedagogía de la evidencia en donde toda afirmación que se haga en la gran mayoría de veces debe tener su sustento: teórico o práctico.

Se hicieron dos trabajos: uno colectivo y uno individual. En lo referente al trabajo colectivo está relacionado con el impacto de la formación en competencias investigativas de los directivos docentes de la MADGIE y que son beneficiados del proyecto 894: Maestros Empoderados con Bienestar y Mejor Formación, programa de la SED de Bogotá. En lo relacionado con el trabajo individual, este consistió en hacer una Investigación Acción Participativa (IAP) en cada una de las institucionales que dirigimos, para desarrollar competencias investigativas y de esta forma hacer el trabajo tanto teórico como práctico. Los trabajos individuales están relacionados con agresividad escolar, deserción escolar y compromiso de los padres de familia.

Los documentos que se deben llevar tanto para el trabajo colectivo como individual son: matriz bibliométrica general, matriz del repositorio institucional⁶, diario de campo, RAES⁷, matriz comparativa.

En lo relacionado con la matriz bibliométrica general se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: autores, título, descriptores, fuente, tipo de material, tipo de estudio, año, población, lugar, instrumentos utilizados, resumen en español, ubicación link, sección de pertinencia en el escrito, citas de interés y bibliografía. Cabe anotar que los documentos que ahí se relacionan deben tener pertinencia con evaluación, evaluación de impacto, investigación, directivos docentes y competencias investigativas.

⁶ Lugar virtual de la Universidad de la Sabana en donde se encuentran los trabajos de grado de sus egresados.

⁷ Sigla de resumen analítico estructurado.

En la matriz del repositorio institucional se tuvieron en cuenta 101 tesis de los egresados de la maestría en Dirección y Gestión de instituciones educativas hasta marzo de 2017. Para el diligenciamiento de dicha matriz se tuvo en cuenta: número, título, asesor (es), autor (es), caracterización del autor (género, cargo), nota final, jurados, fecha de sustentación, resumen en español, palabras clave, contexto en el que se desarrolló la investigación (colegio, universidad, empresarial), pregunta de investigación, objetivos (general y específicos), metodología (tipo de estudio, objeto de estudio, técnicas de recolección de datos), categorías de análisis, resultados, conclusiones, sugerencias y recomendaciones, referencias bibliográficas (referencia más antigua, referencia más reciente, referencia APA, link y eje de profundización).

En el diario de campo se hicieron las observaciones respectivas en lo referente al objeto de estudio e investigación. Y los RAES se hicieron a los libros y documentos que se fueran revisando. El documento tiene una estructura que se debe llevar.

En la matriz comparativa se tuvo como base el Tesauro que se define como “lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático) y la búsqueda de documentos” (UNESCO, s.f., párr. 1). Se tomaron en cuenta tres bases de datos: Dialnet, Redalyc y Google académico en las cuales se consideraron las siguientes categorías: evaluación de impacto, competencias investigativas, investigación de directivos escolares y evaluación de políticas educativas. Para las cuales se debían abordar las primeras 10 de cada base de datos anteriormente mencionadas.

A continuación, como se mencionó, se presentan los elementos metodológicos de la investigación.

Enfoque

El trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, cuya principal óptica está en la comprensión de fenómenos, reconociéndolos desde el punto de vista de los participantes y teniendo en cuenta características y condiciones sociales, culturales y demás que lo rodean y hacen parte de su cotidianidad. En este enfoque se pueden incluir las

investigaciones que no responden a las características generales del enfoque cuantitativo según lo refieren Sparkes y Smith (2014).

Por otra parte, en el enfoque cualitativo también se realiza recolección y análisis de datos, con el objetivo de clarificar y fortalecer las preguntas de investigación, o incluso para replantear nuevos interrogantes antes, durante y después de su dicha recolección. Así como lo manifestaron Hernández, Fernández y Baptista (2014):

Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y después para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. (p. 7)

Estos mismos autores mencionan que este tipo de investigación posee características como tener un planteamiento de problema que no está ligado a una sola estructura de análisis determinada, inicia con el análisis de las situaciones que posteriormente identifica el fundamento teórico frente a lo que logró establecer; se plantean hipótesis estructuradas en el transcurso del proceso y se fortalecen a medida que se presentan más datos; aborda procesos de recolección de datos que no responden a una sola estructura establecida; establece un proceso de indagación flexible; identifica la construcción de la realidad a partir de las interpretaciones de quienes realizan la investigación, por lo que resulta evidente una convergencia de varias realidades en un proceso; se enfoca en el desarrollo natural de las situaciones y no establece ni estímulos ni manipulaciones para esta; y es recomendado entre otras cosas frente a un tema de estudio poco explorado.

En ese sentido, esta investigación responde a las características del enfoque cualitativo. Las observaciones se realizaron a través de diarios de campo que describen el contexto de la institución educativa fuente de esta investigación, los participantes, relaciones y eventos que en ellas se presenta, así como todo lo relevante para el planteamiento del problema de

investigación. Además se establecieron análisis de diferentes instrumentos (matrices, encuestas) con el principal objetivo de comprender el impacto del desarrollo de un programa de formación de directivos docentes, en este caso la MADGIE de la Universidad de la Sabana, e identificar algunos de los alcances de una política pública propuesta desde la SED en relación a la formación de docentes para mejorar la calidad de educación en el país.

Estrategia de investigación

Esta investigación tiene dos momentos principales. Un primer momento de revisión documental en donde se hace un análisis de la información escrita sobre los trabajos de grado de los estudiantes egresados de la MADGIE, es allí donde se pretende observar en estos trabajos si se evidencia que los egresados desarrollaron competencias investigativas en este proceso de formación.

El segundo momento es el estudio de tres casos luego de adelantar un proceso de selección previamente determinado por el grupo investigador; estos son casos de tres directivos docentes graduados de la MADGIE (2015-2) quienes se desempeñan en instituciones educativas públicas de Bogotá, allí se pretendía evidenciar el impacto del proceso de formación en competencias investigativas en el desempeño laboral de los graduados y al interior de las instituciones en que laboran. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014): “Aunque no existan parámetros definidos, ni precisos para considerar algunos tamaños de la muestra, en el estudio de casos se sugiere de tres a cinco si son en profundidad, como lo es en este caso” (p. 385). Estos mismos autores presentan los tipos de muestras orientadas a la investigación cualitativa, de ellas se definió la muestra diversa o de máxima variación. “Estas muestras son utilizadas cuando se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 387).

De igual manera los estudios de casos se definen como aquellos “que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una

unidad holística para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, p. 164); el método de casos constituye un instrumento clave para enriquecer y fortalecer los juicios y las decisiones prácticas, por ello se vuelve también importante como dispositivo de formación. Es por esta razón que se consideró, atendiendo al hecho que son varias las competencias que se desarrollan con un proceso de formación de maestría y específicamente las competencias investigativas.

El estudio de caso debe recordarse por ser rico en descripciones, narraciones e interpretaciones que son más útiles para la comprensión que para la medición, la predicción y el control. Puede además combinar observaciones, diarios, entrevistas, cuestionarios, análisis documental, etc. En palabras de Bernal (2010):

El estudio de caso se desarrolla mediante un proceso cíclico y progresivo, el cual parte de la definición de un tema relevante que se quiere investigar (competencias investigativas). Se estudian en profundidad estos temas en la unidad de análisis (categorías), se recolectan datos, se analizan, interpretan, validan; luego, se redacta el caso. (p. 116)

Población objeto de estudio

La población objeto de estudio fue seleccionada intencionalmente de acuerdo con las necesidades de la investigación; se trabajó en un principio el análisis de los trabajos de grado de 19 directivos docentes graduados de la MADGIE 2015-2 y posteriormente se realizaron tres estudios de caso con tres de los directivos pertenecientes a este grupo.

Categorías de análisis

El grupo investigador diseñó su plan de intervención para atender y dar solución a la evaluación del impacto en las competencias investigativas de sus estudiantes graduados en la MADGIE, detectadas en la etapa de diagnóstico. Emergieron cuatro categorías después de la fase de caracterización en dicho diagnóstico que son:

- Dominio epistemológico,
- Identificación y reconocimiento contextual.
- Identificación de problemas y establecimiento de planes de acción.
- Comunicación.

Estas cuatro categorías se establecen a partir del conjunto de competencias investigativas que debe tener un directivo docente desde el planteamiento de la Universidad de la Sabana a través del documento maestro de la MADGIE para el 2015. Las competencias que desde allí se establecen son:

- Leer y analizar documentos académicos científicos.
- Saber buscar información en las bases de datos.
- Analizar situaciones, hechos, cifras de la institución educativa y otros contextos.
- Demostrar la capacidad para plantear interrogantes.
- Observar, difundir los resultados utilizando varias estrategias.
- Diseñar herramientas e instrumentos para la recolección de la información.
- Proponer y tomar decisiones frente a los resultados de la investigación en la Institución Educativa.
- Tener actitud crítica, fuerza intelectual, apertura mental, flexibilidad y respeto por las ideas de los demás, audacia para crear, solucionar, innovar, y entusiasmo por saber y actuar con perspectiva antropológica.
- Sentido de la justicia, equilibrio, constancia, responsabilidad y prudencia en la toma de decisiones.

Teniendo en cuenta estas 10 competencias investigativas que se plantean desde el proceso de formación de la Maestría en la Universidad de la Sabana, emergen estas cuatro categorías de análisis que a su vez son complementadas desde algunas perspectivas propuestas por Ollarves (2009).

Tabla 4. Descripción de categorías de análisis

Categorías de análisis	Competencias investigativas desde el documento maestro de la MADGIE UNISABANA y aspectos que complementan la categoría
Dominio epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • 1. Leer y analizar documentos académicos-científicos. • 2. Saber buscar información en las bases de datos. • 3. Desarrollo de actividades que requieren de la validación, colaboración, integración y coordinación de pares investigativos, o bien se nutre de la participación de otros investigadores para generar un producto, evento o servicio de calidad donde el acompañamiento es mutuo o compartido, posibilitando el uso, la asesoría o la evaluación de métodos y técnicas de investigación en situaciones cotidianas. • 4. Ubicación de un paradigma epistémico que permita asumir una actitud reflexiva y crítica frente a los productos investigativos propios, compartidos y ajenos. • 5. Establecimiento de acciones colectivas y colaborativas para enriquecer la formación investigativa de individuos, grupos y de los propios semilleros de investigación, como es el caso de los estudiantes.
Identificación y reconocimiento contextual	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Analizar situaciones, hechos, cifras de la Institución Educativa y otros contextos. • 5. Observar, obtener y analizar el conocimiento de la realidad de la institución educativa.
Identificación de problemas y	<ul style="list-style-type: none"> • 4. Demostrar la capacidad para plantear interrogantes. • 7. Diseñar herramientas e instrumentos para la

establecimiento de planes de acción.	recolección de la información. <ul style="list-style-type: none"> • 8 Proponer y tomar decisiones frente a los resultados de la investigación en la institución educativa.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • 6 Difundir los resultados utilizando variadas estrategias. • 9 Tener actitud crítica, fuerza intelectual, apertura mental, flexibilidad y respeto por las ideas de los demás, audacia para crear y solucionar e innovar, y entusiasmo por saber y actuar con perspectiva antropológica. • 10 Sentido de la justicia, equilibrio, constancia, responsabilidad y prudencia en la toma de decisiones. • Conjunto de acciones que con apoyo de la tecnología de la información y la comunicación realiza el investigador para intercambiar experiencias, compartir conocimientos y generar alternativas conjuntas de solución hacia problemas específicos de su entorno educativo. • Actividades de sistematización de experiencias, difusión y promoción de ideas, propuestas y proyectos, así como de los resultados y hallazgos encontrados en el recorrido investigativo.

Fuente: elaboración propia

Dicho de esta manera es pertinente hacer la presentación de cada una de las categorías.

Dominio epistemológico

Inicialmente se analiza desde el desarrollo de las dos primeras competencias investigativas planteadas por la Universidad de la Sabana que son leer y analizar documentos académicos científicos, y saber buscar información en bases de datos. En esta categoría se vinculan los procesos que el investigador realiza para validar, integrar y mejorar la calidad en relación al

trabajo con pares investigativos, además del dominio de las investigaciones que pueden ser aplicadas en situaciones cotidianas de los entornos educativos en los que los investigadores se desenvuelven. Más aún, la posibilidad de generar procesos de actitud reflexiva y crítica ante los productos desarrollados por las investigaciones realizadas.

Identificación y reconocimiento contextual

Al interior de esta categoría se realiza el análisis en relación a dos de las competencias propuestas desde el documento maestro de la Universidad que son: analizar situaciones, hechos, cifras de la institución educativa y otros contextos; y observar, obtener y analizar el conocimiento de la realidad de la institución educativa. A la luz de esta categoría es posible ubicar los diferentes procesos que se desarrollan para hacer un reconocimiento de las situaciones que caracterizan cada una de las instituciones educativas.

Identificación de problemas y establecimiento de planes de acción

Categoría relacionada con la capacidad que debe tener el directivo docente para abstraer las situaciones problemáticas después del conocimiento de la realidad y el contexto de cada institución. Al interior de esta categoría se encuentran tres de las competencias investigativas propuestas desde el documento maestro de la maestría y que son: demostrar la capacidad para plantear interrogantes, diseñar herramientas e instrumentos para la recolección de la información y proponer, y tomar decisiones frente a los resultados de la investigación en la Institución Educativa.

Comunicación

Esta categoría está relacionada con el planteamiento realizado a partir de la teoría de la acción comunicativa en donde el proceso comunicativo deja de reducirse a un emisor y a un receptor para pasar a otro plano desde lo social en el cual se reconocen diferentes actores del proceso comunicativo como interlocutores igualmente válidos y con todos los procesos comunicativos que se dan o se deben dar dentro de las competencias investigativas de un

directivo; se incluye en esta categoría dos de las diez categorías establecidas desde la universidad que son: difundir los resultados utilizando variadas estrategias, tener actitud crítica, fuerza intelectual, apertura mental, flexibilidad y respeto por las ideas de los demás, audacia para crear, solucionar e innovar, y entusiasmo por saber y actuar con perspectiva antropológica; y la última que es el sentido de la justicia, equilibrio, constancia, responsabilidad y prudencia en la toma de decisiones.

De igual forma en esta categoría se identifican las acciones que se realizan para intercambiar experiencias entre los distintos ejercicios de investigación que se desarrollan, dado que esta además de ser una de las competencias investigativas es una de las necesidades de fortalecimiento en la producción de conocimiento que se realiza al interior del país, y una necesidad de complementariedad conceptual frente a las elaboraciones o a las producciones realizadas. Asimismo se identifican al interior de esta categoría las actividades de sistematización de experiencias, la posibilidad de promoción de los proyectos, los hallazgos y los resultados de las investigaciones realizadas.

Visto desde esta perspectiva en la categoría en mención se halla el intercambio de experiencias de manera oral y escrita, entre las que se encuentran la elaboración de artículos, ensayos, participación de foros y conversatorios, la participación en eventos de investigación, congresos internacionales, el establecimiento de publicaciones, artículos y escritos, y la consolidación y participación en comunidades de aprendizaje y de conocimiento.

Instrumentos de recolección de información

En la presente investigación se utilizaron técnicas como entrevistas, matrices bibliométricas (trabajos de grado graduados, documentos libros biblioteca), bases de datos (Redalyc, Google académico y Dialnet) y otros instrumentos elaborados por el grupo investigador para registrar las observaciones que permitieron describir la realidad de lo que acontece en la cotidianidad escolar.

Los instrumentos elaborados por el grupo investigador fueron evaluados por pares académicos.⁸

- Análisis documental: Bernal (2010) sugiere, para lograr una investigación de calidad, utilizar dos o más técnicas de recolección de información, con el fin de contrastar y completar los datos. Para revisar sistemáticamente los trabajos de grado, libros, artículos, revistas tanto físicos como virtuales, se recurrió a la elaboración de matrices bibliométricas (ver anexos) en las cuales se registraron los elementos de los documentos, facilitando no solo la sistematización sino también el análisis de la información.

Para Aguilar et al. (2010):

La bibliometría constituye un medio para inferir la producción científica de determinada área de investigación, donde es posible identificar y analizar de manera cuantitativa la representación de las fuentes más citadas, las instituciones que las editan y los autores más citados entre otros elementos. Definir el término bibliometría no es tarea sencilla, y hasta el presente no hay opinión conforme con respecto a ese tema. (p. 319-320)

Jiménez (2004) citado por Aguilar et al. (2010) considera que la bibliometría:

Se ha concentrado en medir la frecuencia de uso de palabras, frases en materiales impresos o electrónicos, las características de las fuentes de publicación, las citas que se hacen en las publicaciones, los autores citados, las autocitas, las co-citaciones, países e instituciones que producen documentos entre otros. Con relación a la circulación de la información editada se estudia el uso de los materiales impresos o electrónicos existentes en las colecciones; el crecimiento de la literatura especializada, bases de datos, unidades de información y los niveles de recuperación de la información. Muchos de estos elementos serán empleados en esta investigación. (pp. 319-320)

⁸ Los pares académicos seleccionados fueron: El asesor de tesis, un egresado de la MADGIE y un estudiante de la MADGIE 2017-2

La bibliometría es por tanto un método que usa recursos cuantitativos y analíticos que mediante la aplicación de estadísticas descriptivas, análisis multidimensional y representaciones gráficas permite medir el desarrollo de la ciencia. Este método es de gran utilidad por cuanto permiten con precisión orientar la formulación de políticas, planes y estrategias para orientar las dinámicas de desarrollo de la producción de conocimiento de una comunidad. (Aguilar et al., 2010, pp. 319-320).

Es preciso mencionar que sirve también para describir el estado del arte de un campo disciplinario particular, por cuanto él mismo permite identificar y analizar en forma cuantitativa las variables de estudio.

- Entrevista: retomando a Buendía, Colás y Hernández (2001) la entrevista es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador y entrevistado, en el que el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar planteadas por el entrevistador. Es una técnica dentro de las modalidades de la interrogación, o sea, el acto de hacer preguntas a alguien con el propósito de obtener un tipo de información específica. Además, se afirma que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no se obtiene con la observación, porque a través de ella se puede penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, ideas, creencias y conocimientos (Cerdeña, 2011).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa; y se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (El entrevistado)” (p. 403). En este estudio se utilizó la entrevista semiestructurada, donde se realizaron preguntas a partir de un esquema o formato de cuestiones previamente elaborado, el cual se plantea en el mismo orden y en los mismos términos a todas las personas entrevistadas, pero con la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Se aplicó para sondear la opinión de los estudiantes, especialmente de aquellos que representaban un curso o hacían parte del gobierno escolar y otros actores de la

comunidad educativa, como son los guardas de seguridad de la institución educativa frente a las estrategias que se trabajaron durante la intervención.

El método utilizado para la validación de los diferentes instrumentos diseñados por los investigadores para la recolección de información de acuerdo a las características o necesidades de cada institución, fue la validación de pares académicos. Cabe señalar que la revisión de pares:

Es un método complejo y riguroso de gran importancia, que se ha utilizado para validar trabajos científicos escritos por un grupo de expertos y el propósito de éste, es el de medir la calidad, factibilidad y credibilidad de una investigación con intención de ser publicada ya sea por sus procesos o por sus efectos. (Ladrón, Hincapié, Jackman, Herrera, & Caballero, 2008, p. 259)

Según Ladrón et al. (2008):

En la revisión por pares o *peer review* se hace un tipo de test o evaluación a los artículos, por expertos, árbitros externos o ajenos al grupo editorial de la revista que solicita la revisión, para publicar el escrito y además proponer al autor ciertas correcciones que ellos "consideren" que deberían estar en dicho proceso; se busca con esto dar a los escritores la oportunidad de mejorar los artículos, planteándose algunas críticas o señalándoles algunos errores a sus artículos. (p. 259)

Este además es uno de los mecanismos más utilizados en las últimas décadas para fortalecer la calidad de la educación. Se utiliza internacionalmente para evaluar proyectos, programas académicos e incluso instituciones.

Plan de acción

Para el desarrollo de esta investigación se establecieron diferentes etapas:

1. Identificación del problema de investigación.
2. Elaboración de una matriz bibliométrica que permitió hacer un análisis preliminar e

identificar el universo documental los conceptos principales para el desarrollo de la investigación.

3. Elaboración de matriz de análisis de los 101 trabajos de grado que se encontraron en el repositorio institucional de la MADGIE en la Universidad de la Sabana.
4. Paralelamente a este trabajo de grado, cada uno de los autores realizó un trabajo individual con la misma rigurosidad, pero como una Investigación Acción Participación (IAP) al interior de las instituciones educativas en que se desempeñan los investigadores. Esto con el fin de fortalecer la formación en competencias investigativas de los autores desde el concepto “Ha investigar se aprende investigando”. También se pretendía demostrar que dichas competencias investigativas son posibles fuera del contexto del trabajo de grado y en escenarios educativos diferentes.
5. Elaboración de matriz comparativa del estado del arte de las categorías de análisis planteadas inicialmente basados en tres buscadores académicos determinados por el grupo de investigadores (Redalyc, Dialnet y Google Académico).
6. Selección de cohorte para estudio y elaboración de matriz comparativa de los trabajos de grado de los directivos docentes que componen la muestra de estudio seleccionada (19 directivos docentes graduados de la MADGIE en 2015-2 y 11 trabajos de grado). Uno de los requisitos es el financiamiento de la SED.
7. Selección y estudio de caso de tres directivos docentes pertenecientes a la muestra de estudio seleccionada. A pesar de los resultados del análisis de las matrices de los 101 documentos y 11 trabajos de grado que aportan algunas cifras, el centro de la investigación son los estudios de caso empleando como instrumento la entrevista semiestructurada.
8. Presentación de las investigaciones IAP realizadas en cada una de las instituciones educativas en el congreso internacional de educación: ARNA 2017 en Cartagena.
9. Sustentación de trabajo de grado.

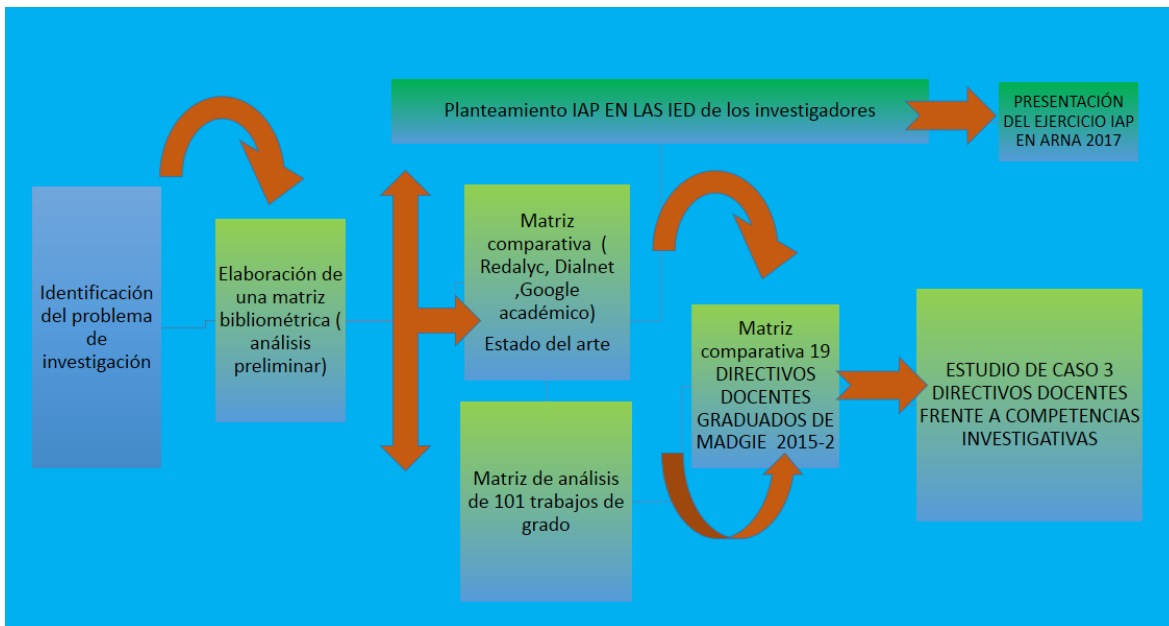


Figura 19. Plan de acción para el desarrollo de la investigación.

Fuente: elaboración propia

Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas que se van emplear para esta investigación son:

1. Análisis de la matriz de trabajos de grado. Una vez elaborada la matriz con los 101 trabajos de grado que hacen parte del Repositorio de la Universidad de la Sabana para estudiantes de la MADGIE, se procede a realizar el respectivo análisis en cada uno de sus elementos.
2. Identificación de estudiantes egresados candidatos para realizar el estudio. Con los resultados de la matriz se seleccionan los posibles candidatos para realizar el estudio. Se tiene en cuenta que sean egresados de la MADGIE, vinculados con la Secretaría de Educación del Distrito, que hagan parte del proyecto 894 “Maestros empoderados con bienestar y mejor formación”.

3. Selección de egresados y aplicación del instrumento. Una vez realizada la selección de los egresados se aplica una entrevista semiestructurada a tres directivos docentes. También se aplica un instrumento a los diferentes actores de la comunidad educativa a la que pertenecen.
4. Estudio de instrumentos y resultados. Se hace el análisis de los resultados de las entrevistas y la aplicación de los instrumentos.

Resultados y análisis de los resultados

El ejercicio inicial de esta investigación consistió en hacer la revisión de los 101 proyectos de grado existentes en el repositorio institucional de la Universidad de la Sabana que se han elaborado desde la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Este análisis se realizó para identificar las características principales en el desarrollo de los trabajos de grado elaborados por los directivos docentes graduados de esta maestría, y para buscar evidencias en el desarrollo de las competencias investigativas planteadas por la universidad. Para la realización de este análisis se planteó una matriz de análisis documental en la que se registraron los siguientes elementos: número, título, asesor, género del autor, cargo en que se desempeña, valoración final del trabajo de grado, jurados, fecha de sustentación, resumen, palabras claves, contexto en el que se desarrolla la investigación, nombre de la institución, pregunta de investigación, objetivo general, objetivos específicos, metodología de investigación, tipo de estudio, objeto de estudio, técnicas de recolección de datos, categorías de análisis, resultados, conclusiones, sugerencias y recomendaciones, referencias bibliográficas, y bibliografía APA del proyecto de grado..

Además, este análisis inicial se realizó a partir de elementos generales que permitieron identificar un grupo focal de directivos determinado, para quienes se realizó un análisis más fino y detallado. Al interior de este análisis inicial es posible identificar las siguientes características.

Análisis documental

Revisión de los 101 documentos de grado de la MADGIE encontrados en el repositorio de la Universidad de la Sabana

El número total de tesis aprobadas y que se encuentran en el repositorio de la Universidad de la Sabana a marzo de 2017 son 103, de las cuales una está repetida y otra no corresponde con el título que aparece, por lo tanto, para este análisis se trabajará con 101 tesis, con un total de 14 asesores. Un caso particular es que dos de las 101 tesis tuvieron codirector.

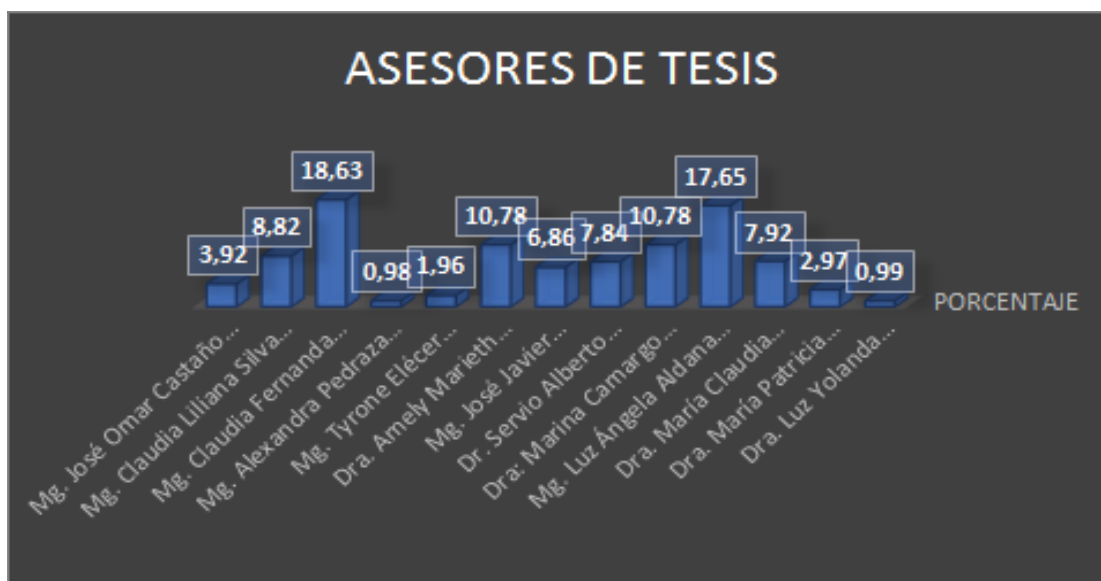


Figura 20. Gráfica de los asesores de tesis de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

De la figura 20 se puede deducir lo siguiente:

1. Quienes más han dirigido tesis son: la Magister Claudia Fernanda Monroy con 18.63% y la Magister Luz Ángela Aldana con 17.65%. Quienes menos han dirigido, con una tesis cada uno (a) son: la Doctora. Luz Yolanda Sandoval E., la Magister. Claudia Liliana Silva y la Magister. Alexandra Pedraza O. con 0.99%.
2. Claudia Liliana Silva y la Magister. Alexandra Pedraza O. con 0.99%.

3. El 71.42% de los directores de tesis son mujeres y el 28.58% son hombres. Las mujeres arrasan en gran medida y puede significar que las mujeres están a la vanguardia en formación académica y que dirigen mejor que los hombres. Además, en el ámbito educativo la mayoría son mujeres, ya que su dedicación, paciencia, ternura y su condición materna favorecen el aprendizaje, la planeación, el compromiso, entre otros.
4. El 57.14% de los asesores tienen el título de doctorado y el 42.86% son magísteres, mostrando que la universidad cuenta con personal idóneo y capacitado para desempeñar eficientemente la dirección de los trabajos de grado o tesis.

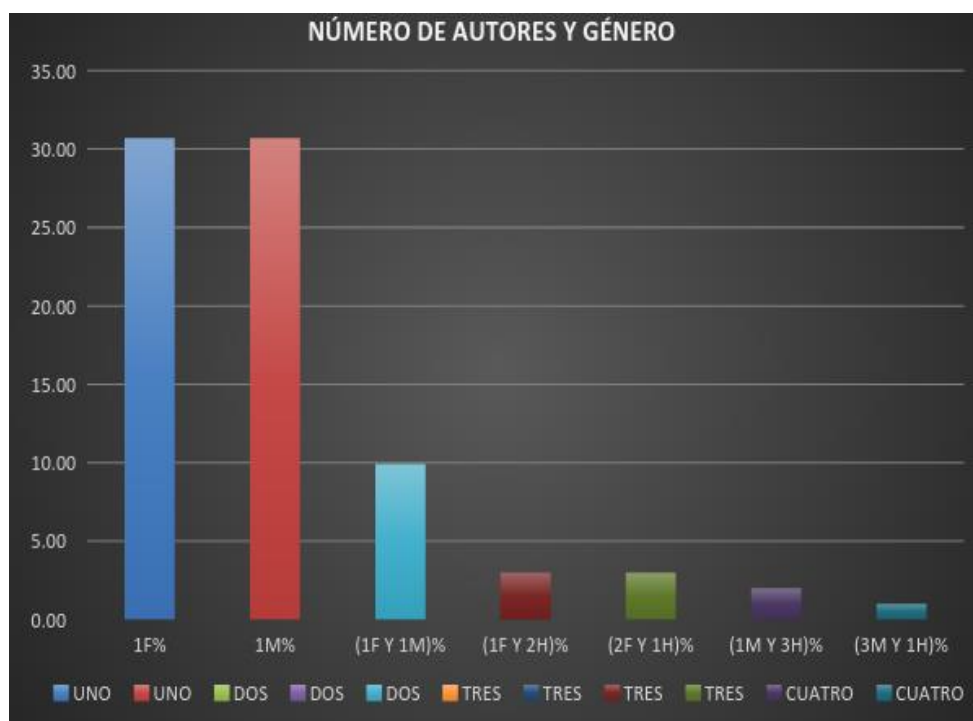


Figura 21. Gráfica de número de autores y el género quienes realizaron los 101 trabajos de grado en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

De la Figura 21 se infiere que de los 101 trabajos de grado, 62 son trabajos individuales repartidos en mitad hombres y mitad mujeres. 26 trabajos fueron elaborados por parejas: 10

de ellas fueron mujeres, 6 de hombres y 9 mujer y hombre. Trabajos de tres fueron en total 10: 4 de solo hombres, uno de solas mujeres, 3 dos hombres y una mujer, 3 de dos mujeres un hombre. Por último, el trabajo de cuatro personas fueron en total 3: dos grupos conformados por 1 mujer y tres hombres y un grupo de 3 mujeres y un hombre.



Figura 22. Gráfica del eje de profundización de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la Figura 22 el eje de profundización que prefieren los estudiantes para elaborar sus trabajos de grado es calidad de la institución educativa con un porcentaje de 48.51%, que representa aproximadamente la mitad de los trabajos. Podría inferirse que los autores de estas tesis son rectores que van tras la acreditación o que quieren mejorar la calidad educativa de la institución a la cual dirigen.

Lo siguen en importancia: mediación y resolución de conflictos, y clima y cultura institucional cada uno con un porcentaje de 24.75%, que sumados dan el porcentaje de calidad de la institución educativa. Por su parte tienen poca acogida cultura organizacional y

pedagogía empresarial. Por último, un 0.99% no registra eje de profundización. Se considera que un eje al cual se debe apuntar por la etapa del postconflicto en el cual se encuentra Colombia es la mediación y resolución de conflictos, al cual es pertinente apuntarle desde las instituciones educativas. Actualmente se ofrecen además el eje denominado *coaching*.



Figura 23. Gráfica estadística de la valoración final obtenida en los 101 trabajos de grado realizados para la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

En la Figura 23 se evidencia que la nota final de mayor frecuencia es aprobado, con un porcentaje de 39.6%; seguido en orden descendente notable con un 29.7 %, luego meritoria con 20.79 %, sobresaliente con 4.95% y por último laureada con un porcentaje de 2.97%. Se ubican en orden de exigencia, entre más exigencia se ubican menos.

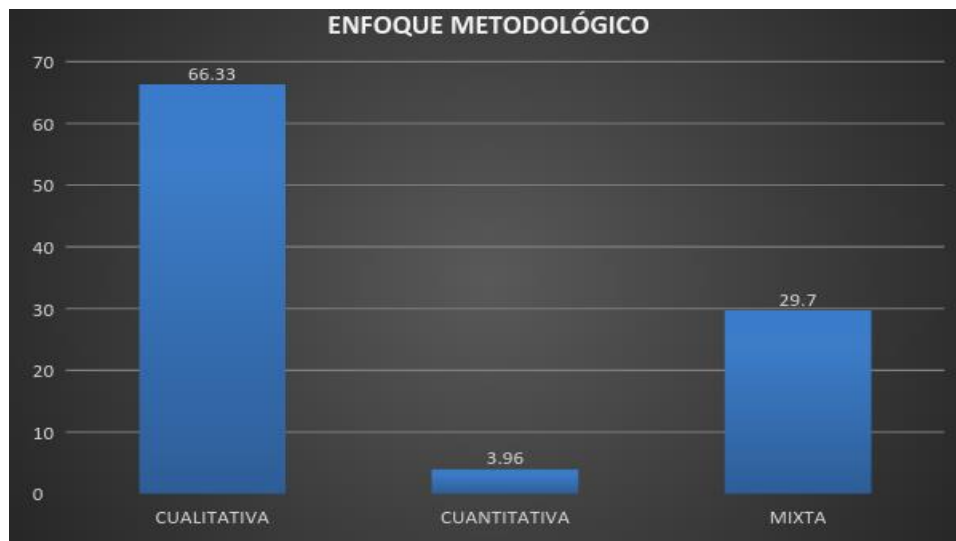


Figura 24. Gráfica del enfoque metodológico de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

La Figura 24 permite identificar que el 66.33% de los trabajos de grado realizados para la MADGIE empleó para su desarrollo un enfoque cualitativo, seguido en orden descendente por el enfoque mixto con un 29.7% y por último el enfoque cuantitativo con un 3.96%. Lo que permite evidenciar el predominio de un enfoque metodológico cualitativo en los directivos de instituciones educativas del país tanto públicas como privadas.

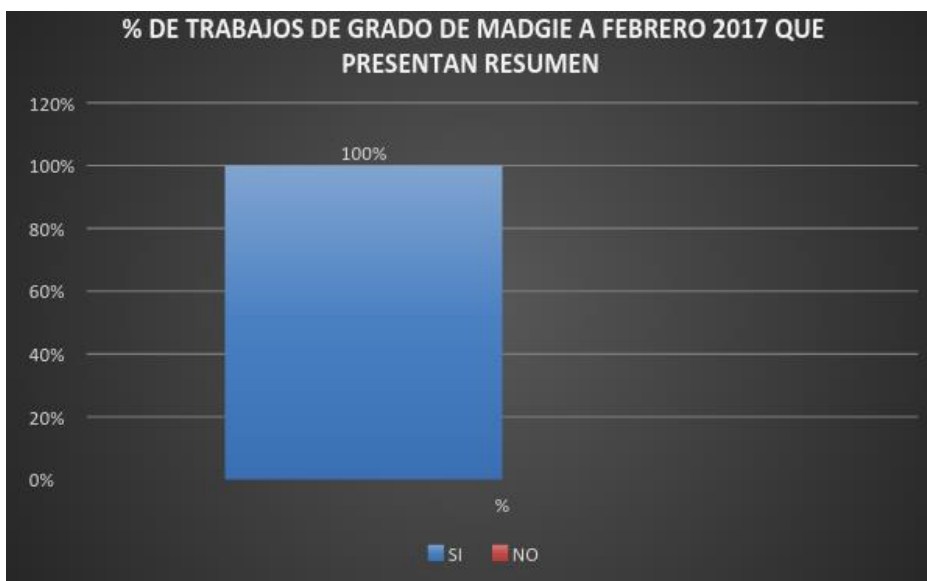


Figura 25. Gráfica del porcentaje de los 101 trabajos de grado realizados para la MADGIE a marzo 2017 que presentan resumen en el documento final

Fuente: elaboración propia

Al interior de la Figura 25 se evidencia que en el desarrollo de los trabajos de grado de la MADGIE el 100% de las tesis realizadas presentan resumen, en el cual se realiza un ejercicio sintético del desarrollo de la investigación planteada y además se presentan las palabras claves y los elementos a resaltar de estos trabajos; de esta misma forma se evidencia que el 100% de los trabajos realizados hacen planteamiento de pregunta de investigación (ver Figura 26) y establecen objetivos generales y específicos frente a esta (ver Figura 27), aspectos que muestran de manera certera el desarrollo de esta competencia investigativa.

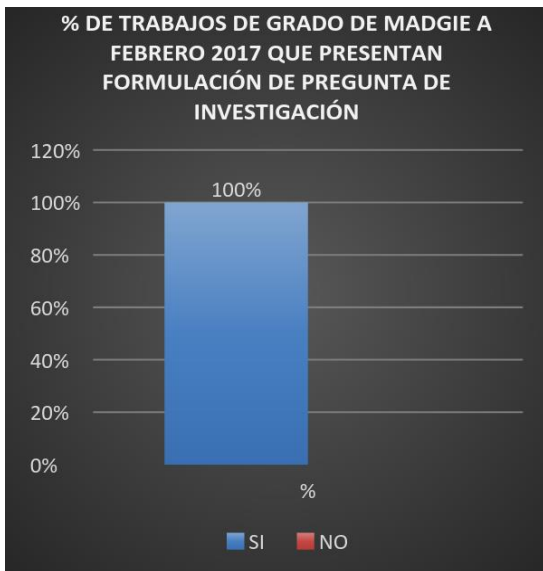


Figura 26. Gráfica del porcentaje de formulación de pregunta de investigación en los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

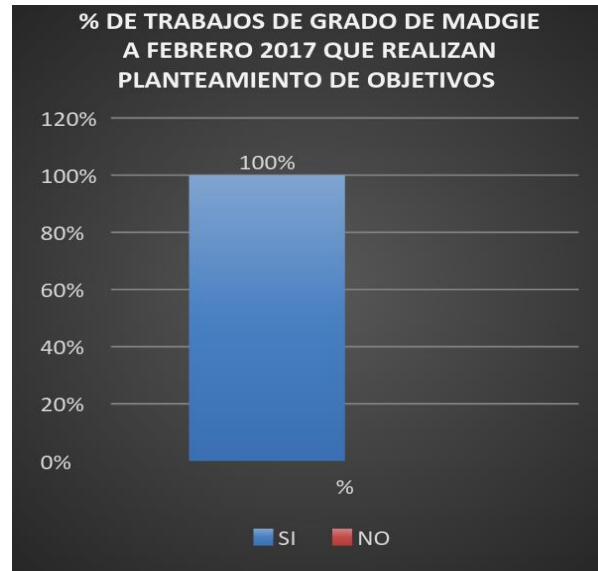


Figura 27. Gráfica del porcentaje de formulación de objetivos de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017.

Fuente: elaboración propia)

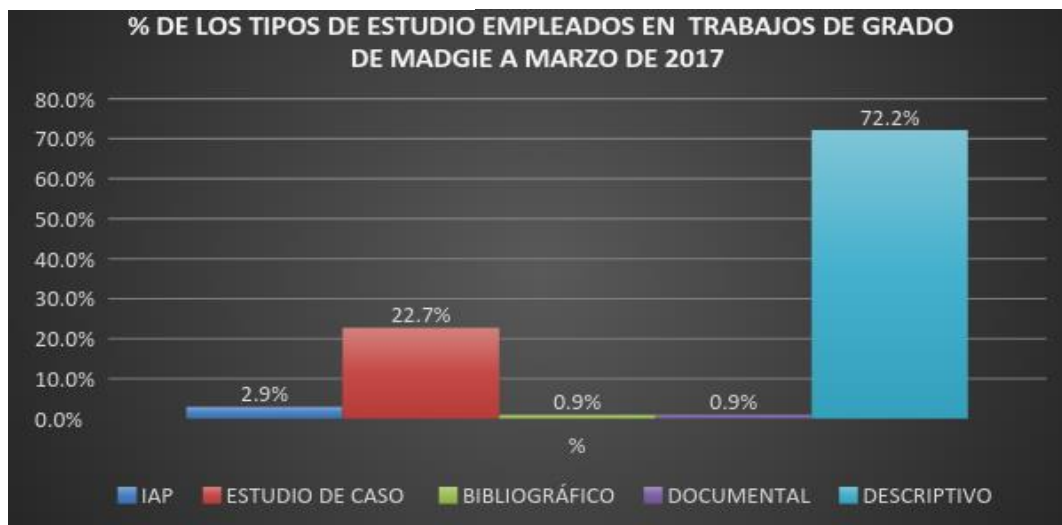


Figura 28. Gráfica del tipo de estudio empleado en la elaboración de los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

En el proceso de elaboración de los 101 trabajos de grado realizados a marzo del 2017 se observa que un 72.2% realizó estudios descriptivos, el 22.7% empleó estudios de caso, el 2.9 % Investigación Acción Participación, un 0.9% estudios de tipo bibliográfico y un 0.9 restante estudios de tipo documental; estos porcentajes acá encontrados (ver Figura 29) presentan directa relación con los enfoques metodológicos utilizados, en donde la mayor representación está en la cualitativa.

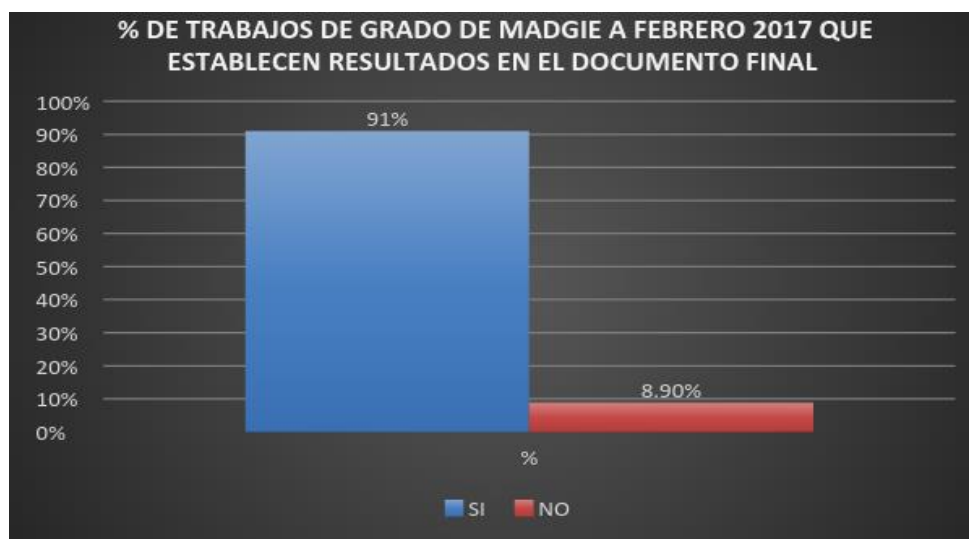


Figura 29. Gráfica del porcentaje de formulación de pregunta de investigación en los 101 trabajos de grado realizados en la MADGIE a marzo 2017

Fuente: elaboración propia

Por último, con la Figura 29 es posible identificar que el 91% de los trabajos analizados presentan resultados al interior del documento elaborado, es preciso mencionar que cerca del 84% de trabajos hace presentación de sugerencias y recomendaciones, y el 100% sí establece una presentación de conclusiones de los ejercicios de investigación realizados; elementos que permiten evidenciar un amplio proceso de reflexión sobre la labor realizada en el ejercicio directivo docente.

Análisis de los 11 trabajos de grado seleccionados en la cohorte 2015 -2

Posterior a la elaboración de la matriz de análisis de los trabajos de grado realizados en la MADGIE se procedió a identificarlos a través de los siguientes filtros de selección.

- Directivos docentes.
- Directivos docentes pertenecientes al proyecto 894.
- Egresados en el 2015-2.

Una vez realizada la aplicación de estos filtros se obtuvo un grupo de 19 directivos docentes que se convirtieron en los perfiles a los cuales se podría realizar una investigación del impacto de la maestría en sus competencias profesionales directivas, y quizás el impacto de los proyectos que realizaron como trabajo de grado en sus instituciones educativas.

Seguido a la identificación se realizó un trabajo de caracterización de cada uno de los docentes a través de la elaboración de una matriz de análisis que contiene las siguientes categorías: nombre, identificación, género, edad, país, semestres cursados, % apoyo de la SED, fecha de graduación, periodo de ingreso a la MADGIE, colegio donde labora, código DANE, localidad, número UPZ, nombre de la UPZ, zona, jornada, nivel, área, estatuto, e-mail, teléfono, dirección, nivel educativo, título profesional, título del trabajo de grado, asesor, género, cargo, valoración en la entrevista de ingreso, nota final, jurados de sustentación, resumen, palabras claves, nivel en que desarrolló la investigación, institución en que desarrolló la investigación, pregunta de investigación, objetivo general, objetivos específicos, metodología, tipo de estudio, objeto de estudio, técnicas de recolección de datos, categorías de análisis, resultados, conclusiones, sugerencias y recomendaciones, referencias bibliográficas, referencia bibliográfica más antigua, referencia bibliográfica más reciente, bibliografía APA, link, eje de profundización, población afectada. Esta matriz permite realizar un análisis detallado de los siguientes elementos:

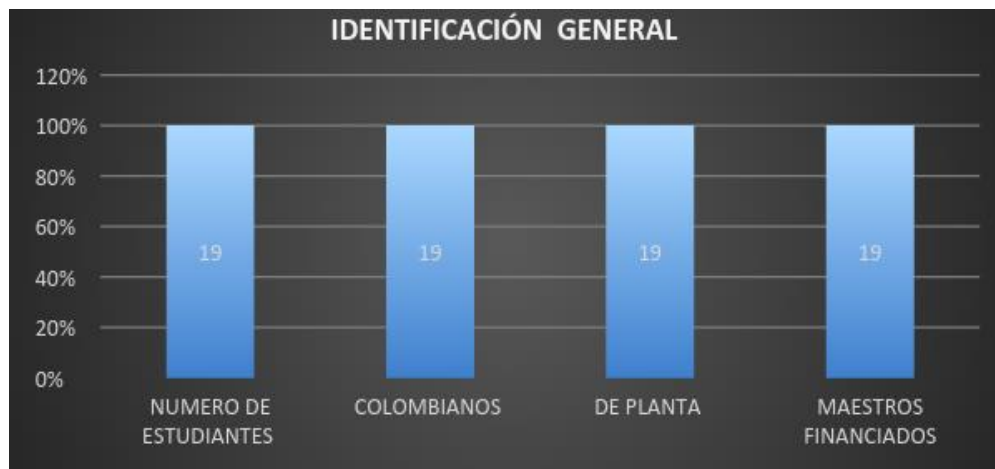


Figura 30. Gráfica de aspectos de caracterización de los directivos docentes graduados de la MADGIE 2015- 2

Fuente: elaboración propia

La Figura 30 muestra que el grupo de análisis identificado está compuesto por 19 personas, el 100% de esta población son de nacionalidad colombiana, el 100% son directivos docentes nombrados de planta⁹ en la secretaría de educación distrital, y el 100% de esta población analizada pertenecen al proyecto de maestros empoderados; 894 que reciben un 70% de financiación del costo de la matrícula a través de un crédito condonable realizado a través del ICETEX.

⁹ Los directivos docentes de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, se denominan docentes de planta cuando tienen una contratación a término indefinido, luego de haber realizado el proceso de selección que consiste en concurso de méritos, y haber pasado el periodo de prueba que en la actualidad es de 4 meses o un año escolar completo.

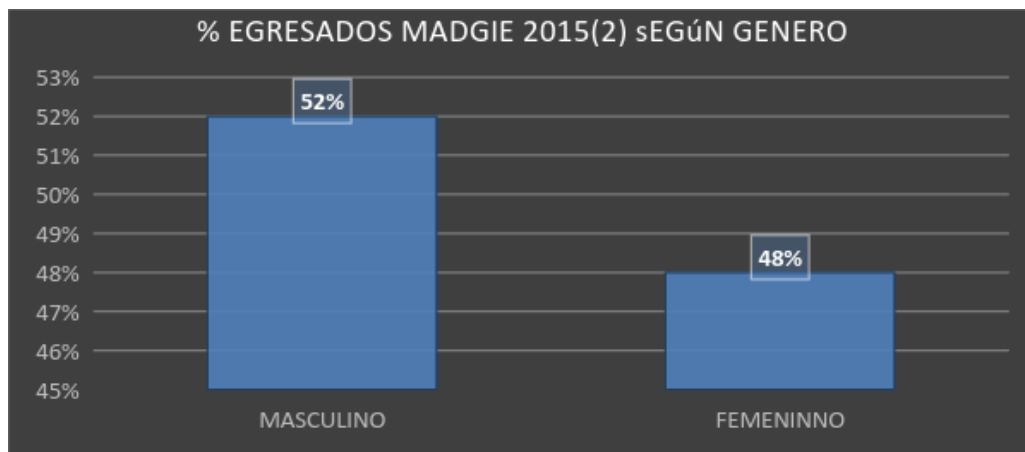


Figura 31. Gráfica estadística de género de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia

En la Figura 31 se aprecia que en el interior de este grupo preseleccionado el 52% son directivos de género masculino y el 48% de género femenino, contrario a la tendencia nacional de profesionales en la educación en donde predominan las mujeres.

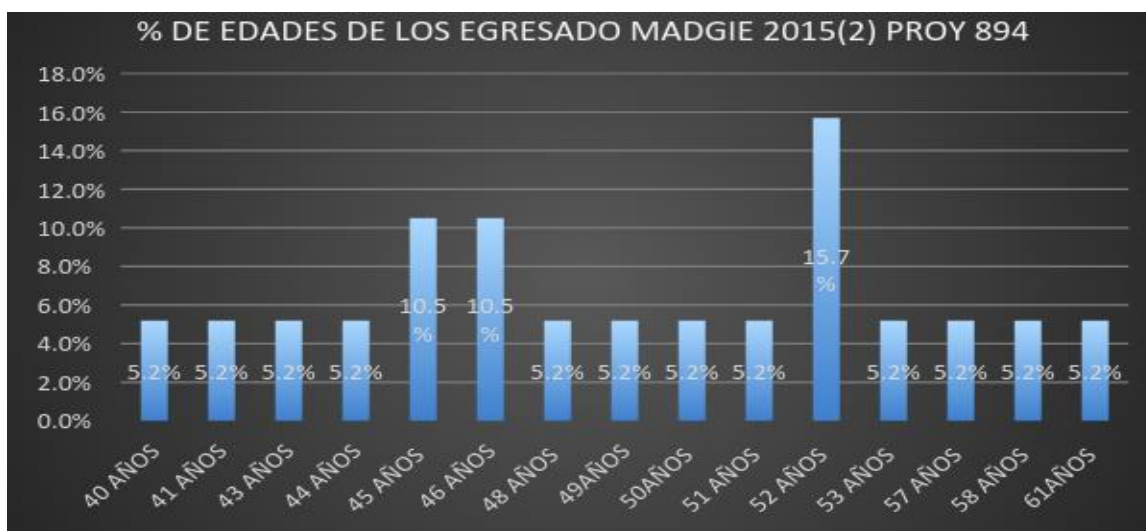


Figura 32. Gráfica de edades de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia

La Figura 32 denota que las edades de los egresados de la MADGIE 2015-2 están entre los 40 y los 61 años, edad en el momento de la graduación, el 10.5% tiene 45 años, otro 10.5% terminó a los 46 años, pero el mayor porcentaje encontrado esta para quienes tenían 52 años al momento de finalización, este grupo representa el 15.7% de la población egresada a 2015 – 2; es posible identificar una clara relación con los porcentajes referidos a la ubicación en el escalafón docente, pues es presumible que los directivos de mayor edad son aquellos que resultan inscritos al decreto 2277 y quienes encuentran como única motivación de realizar la maestría la formación personal.

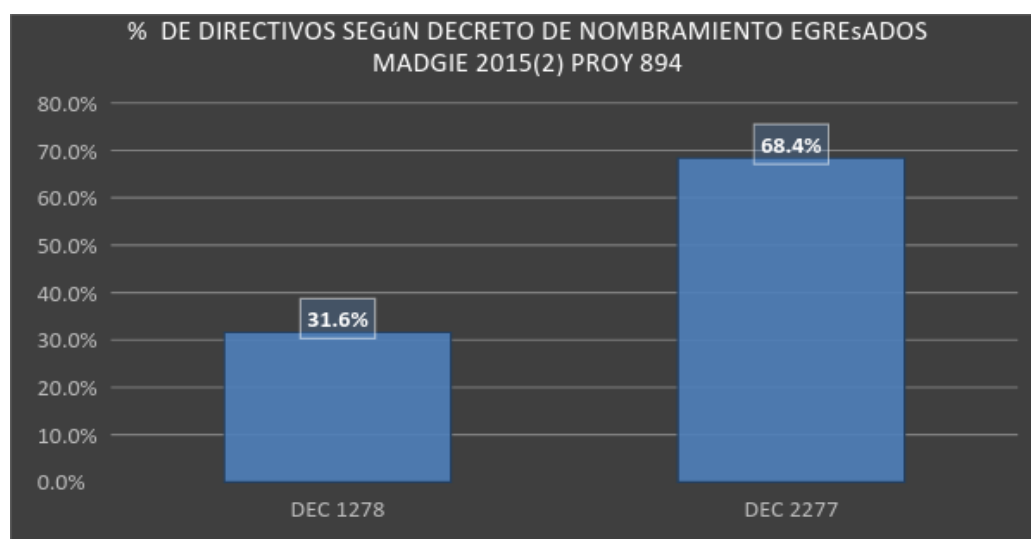


Figura 33. Gráfica de los decretos de nombramiento de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia

De la Figura 33 se infiere que el 31.6% de los directivos docentes egresados de la maestría pertenecen al Estatuto 1278, a quienes haberse graduado de la maestría les proporciona además de la formación personal, beneficios económicos salariales y les ofrece la oportunidad de ascender en la escala salarial propia de este estatuto; es importante mencionar que estos son directivos docentes que tienen máximo 11 años de nombramiento como personal de planta que es el tiempo que tiene este nuevo decreto. El 68.4% de los egresados en 2015-2 pertenecen al Estatuto 2277, quienes no obtienen ningún tipo de reconocimiento

económico en la escala salarial por obtener el título de maestría, pueden ser directivos docentes con bastante antigüedad en la SED y presentar una gran experiencia en el desarrollo de la labor directiva; es de reconocer que su único objetivo de realizar la maestría es complementar su formación personal, estos porcentajes están directamente relacionados con la conformación del grupo de directivos docentes que en su mayoría está conformado por directivos del estatuto antiguo.

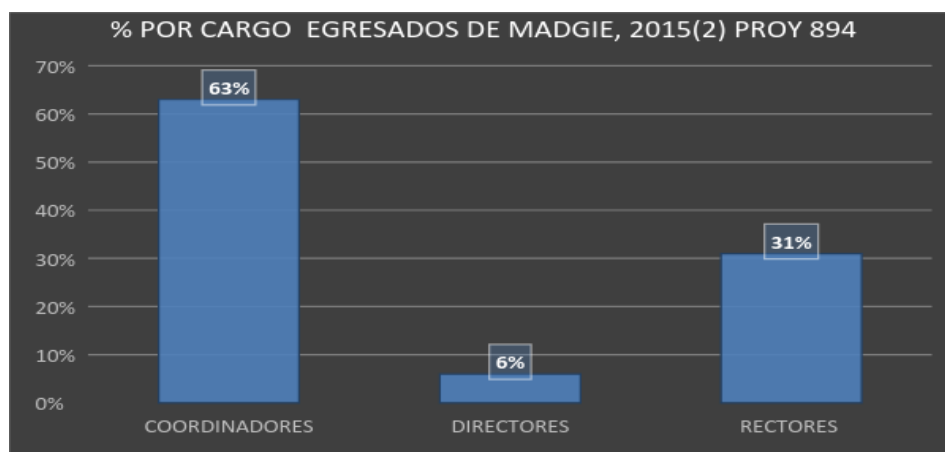


Figura 34. Gráfica de los cargos de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia

En la Figura 34 se percibe que el 63% de los egresados de la MADGIE 2015-2 son coordinadores, quienes se desempeñan en funciones académicas y/o convivenciales al interior de las instituciones educativas, están en el medio de la labor directiva y la labor pedagógica propia de los docentes. El 6% tienen el cargo de directores que son los encargados de dirigir técnica pedagógica y administrativamente instituciones educativas pequeñas que no cuentan con la totalidad de los ciclos de formación en su institución, generalmente se ubican en poblaciones rurales; para el caso Bogotá también resultan ser un porcentaje minoritario.

El 31% son rectores, quienes desempeñan labores técnicas pedagógicas y administrativas de instituciones educativas que ofrecen la totalidad de los ciclos de formación preescolar,

básica y media, en bastantes ocasiones estos colegios tienen más de una sede y presenta un nivel de matrícula superior a donde se encuentran directores.

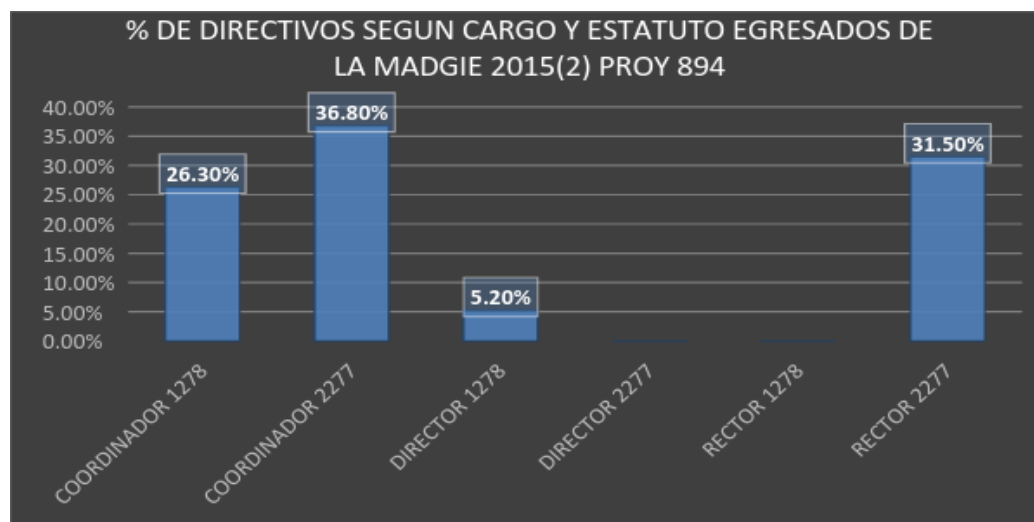


Figura 35. Gráfica de los cargos en relación al decreto de nombramiento de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Al realizar un análisis más detallado es posible identificar la ubicación con respecto al cargo que desempeñan los directivos y establecer la relación con el estatuto en el cual se encuentran inscritos (ver Figura 35). El 26.30% de los egresados de la MADGIE 2015-2 son coordinadores pertenecientes al Decreto 1278; el 36.8% son coordinadores que pertenecen al decreto 2277; el 5.2% son directores y pertenecen al Decreto 1278, a diferencia de los rectores quienes representan el 31.50% de los egresados 2015-2 y quienes en su totalidad se encuentran inscritos al Decreto 2277, aspecto que refleja que son directivos docentes de gran trayectoria al interior de la SED y cuyo fin principal es la formación personal. Es preciso identificar la directa relación con el fenómeno de transformación que en la actualidad se vivencia en el gremio de directivos al interior de la SED, pues ya se está alcanzando un porcentaje un poco más significativo de directivos pertenecientes al 1278 que están ingresando, y aunque aún el porcentaje mayoritario representan el 2277 es claro que poco a poco irá disminuyendo también con el cambio generacional de los profesionales que trabajan

en la SED.

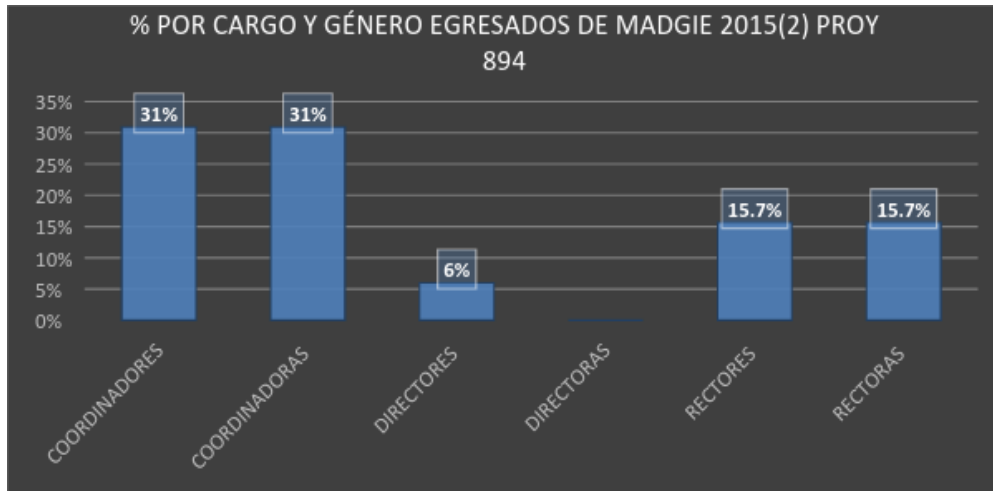


Figura 36. Gráfica de los cargos en relación al género de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Otro ejercicio de análisis que resulta muy interesante es en cuanto a la relación cargo_ género (ver Figura 36), allí resulta que el 31% de los egresados de la MADGIE 2015-2 son de género masculino y mientras que otro 31% también son coordinadores, pero de género femenino; de la misma forma se presenta una equidad en los porcentajes de quienes son rectores en tanto que el 15.7% son de género masculino, el otro 15.7% son de género femenino, lo que refleja que a pesar de las diferencias existentes entre los decretos de nombramiento, sí se encuentra una equidad de género en el desempeño de directivos docentes de la SED.

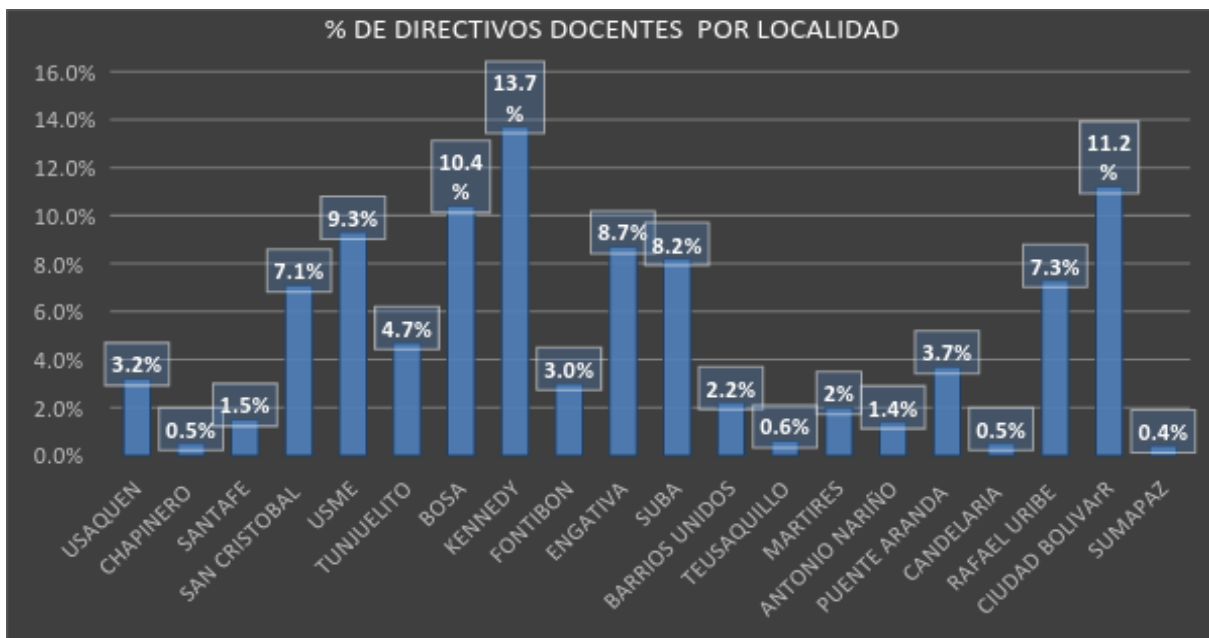


Figura 37. Gráfica de la distribución de los directivos docentes de Bogotá según la localidad en la que laboran

Fuente: elaboración propia

En Bogotá, la distribución de los directivos docentes en general se encuentra de la siguiente manera (ver figura 37), el 3.2% está ubicado en la localidad de Usaquén, el 0.5% en las localidades de Chapinero y Candelaria, un 0.4% en Sumapaz siendo el porcentaje más bajo de la ciudad, el 1.5% en Santafé, el 7.1% en san Cristóbal, el 9.3% en Usme, el 10.4% en Bosa, el 13.7% en Kennedy, el 3.0% en Fontibón, el 8.7% en Engativá, el 8.2% en Suba, el 2.2% en Barrios Unidos, el 0.6% Teusaquillo, el 2% Mártires, el 1.4 en Antonio Nariño, el 3.7% en Puente Aranda, el 7.3% en Rafael Uribe y el 11.2% Ciudad Bolívar.

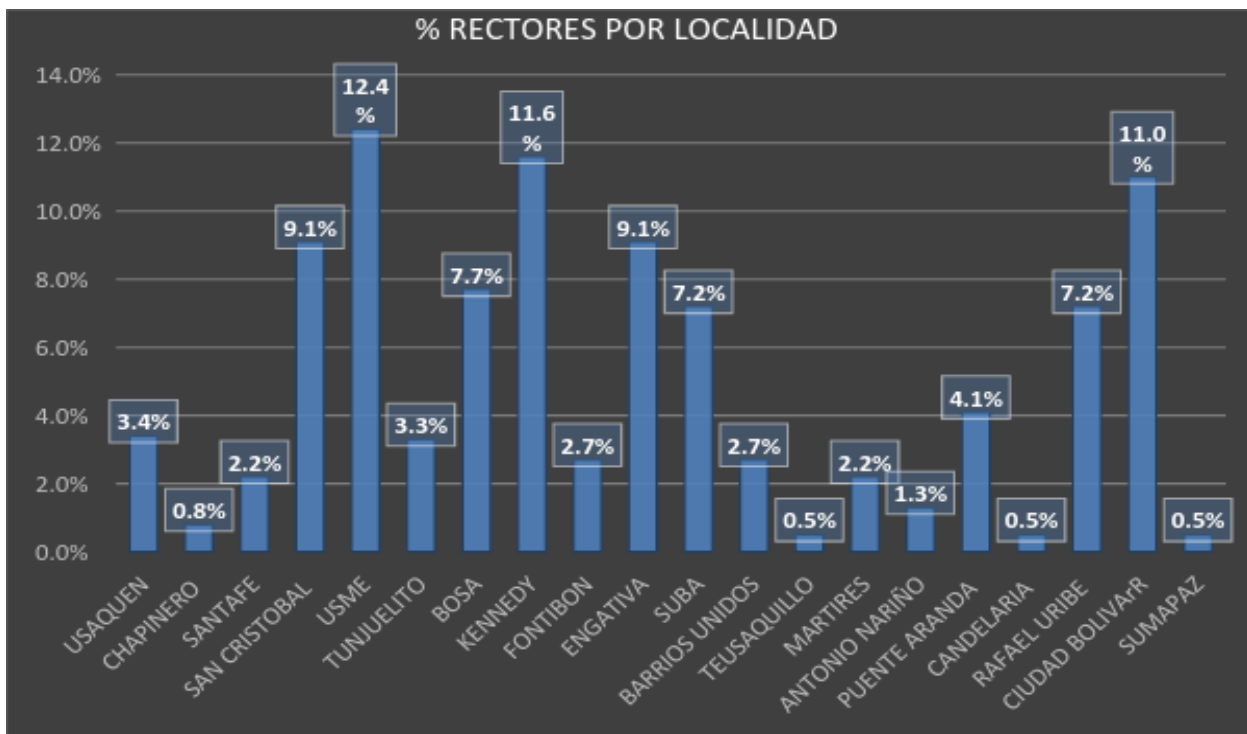


Figura 38. Gráfica de la distribución de los rectores de Bogotá según la localidad en la que laboran

Fuente: elaboración propia

De la misma manera es importante detallar la ubicación de los rectores del sector público por localidades (ver Figura 38); en Usaquén se encuentran el 3.4%, en Chapinero el 0.8% el 2.2% en Santafé, el 9.1% en San Cristóbal, el 12.4% en Usme, el 3,3% en Tunjuelito, el 7.7% en Bosa, el 11.6% en Kennedy, el 2.7% en Fontibón, el 9.1% en Engativá, el 7.2% en suba, el 2.7% en Barrios Unidos, el 0.5% en Teusaquillo, el 2.2% en Mártires, el 1.3% en Antonio Nariño, el 4.1% en Puente Aranda, el 0.5% en Candelaria el 7.2% en Rafael Uribe el 11% en Ciudad Bolívar y el 0.5% en Sumapaz .

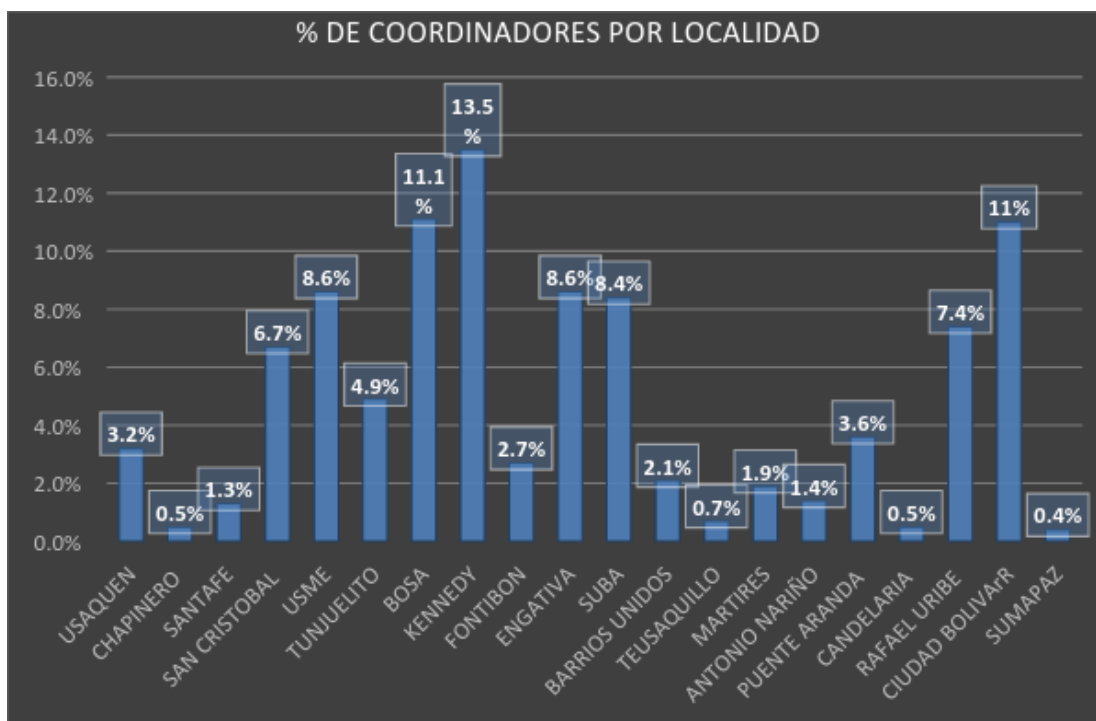


Figura 39. Gráfica de la distribución de los coordinadores de Bogotá según la localidad en la que laboran

Fuente: elaboración propia

La Figura 39 permite identificar de una manera más detallada con respecto a los coordinadores que el 13.5% están ubicados en la localidad de Kennedy, el 11.1% en Bosa, el 11% en Ciudad Bolívar, el 8.6% en Usme, otro 8.6% en Engativá, el 8.4% en suba, el 7.4% en Rafael Uribe, el 6.7% en San Cristóbal, el 4.9% en Tunjuelito, el 3.6% en Puente Aranda, el 3.2% en Usaquén el 1.9% en Mártires, el 1.4% en Antonio Nariño, el 1.3% en Santafé, el 0.7% en Teusaquillo, un 0.5% en chapinero, otro 0.5% en candelaria y un 0.4% en Sumapaz. Este análisis resulta ser un indicador de cuáles son las localidades más grandes con respecto a la cantidad de estudiantes que presentan, puesto que la asignación de coordinadores es directamente proporcional al número de estudiantes según lo determina el MEN a través del artículo 10 del Decreto 3020 del 10 de dic de 2012.

Coordinadores. La entidad territorial designará coordinadores, sin asignación académica, de acuerdo con el número de estudiantes de toda la institución educativa:

- Si atiende más de 500 estudiantes: un (1) coordinador
- Si atiende más de 900 estudiantes: dos (2) coordinadores
- Si atiende más de 1.400 estudiantes: tres (3) coordinadores
- Si atiende más de 2.000 estudiantes: cuatro (4) coordinadores
- Si atiende más de 2.700 estudiantes: cinco (5) coordinadores
- Si atiende más de 3.500 estudiantes: seis (6) coordinadores
- Si atiende más de 4.400 estudiantes: siete (7) coordinadores
- Si atiende más de 5.400 estudiantes: ocho (8) coordinadores

Parágrafo. Previa disponibilidad presupuestal, cuando una institución educativa ofrezca jornada nocturna podrá contar con un coordinador adicional para atender el servicio educativo en esta jornada. También podrá contar con un coordinador adicional la institución educativa que tenga más de cinco sedes o atienda más de 6.000 estudiantes. (Decreto 3020, 2012, Art. 10)

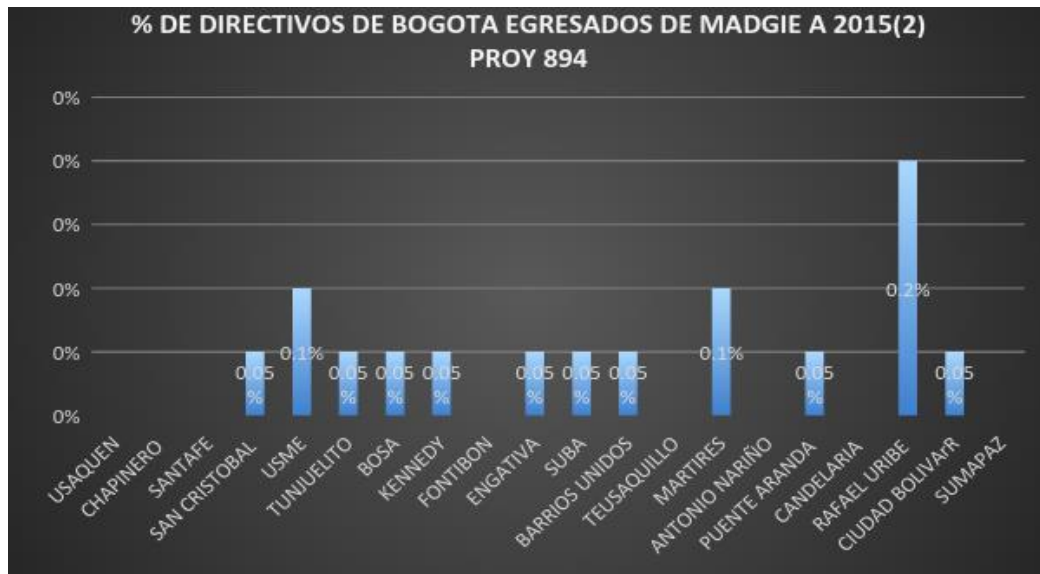


Figura 40. Gráfica del porcentaje de directivos docentes de Bogotá graduados de MADGIE 2015- 2 y financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá según la localidad en que laboran

Fuente: elaboración propia

Es preciso identificar (ver Figura 40) que el grupo seleccionado para el desarrollo de esta investigación representa un pequeño porcentaje de directivos en referencia a lo que representa Bogotá. Las localidades de San Cristóbal, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Suba, Barrios Unidos, Puente Aranda, y Ciudad Bolívar, San Cristóbal representan cada una el 0.05% de directivos de Bogotá; localidades como Usme y Mártires el 0.1% y para Rafael Uribe el 0.2%; las demás localidades tienen una representación nula en este grupo seleccionado.

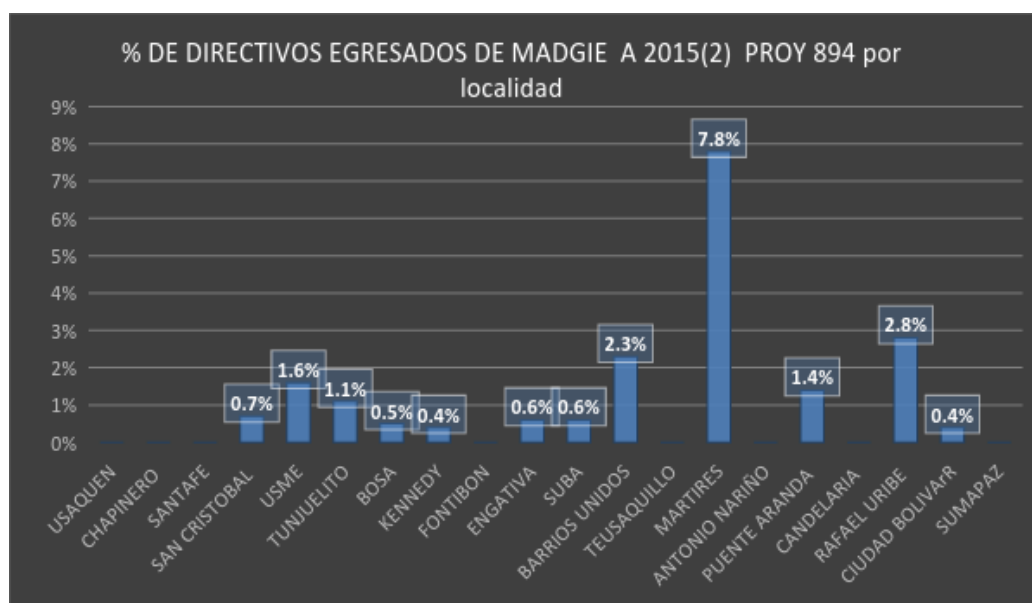


Figura 41. Gráfica del porcentaje de directivos docentes por localidad graduados de MADGIE 2015- 2 y financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia

La Figura 41 muestra que en el grupo de directivos docentes egresados de la MADGIE pertenecientes al proyecto 894 representa el 7.8% de los directivos que trabajan en la localidad de mártires, el 2.8% de los que trabajan en Rafael Uribe, el 2.3% de Barrios unidos, el 1.6% de Usme, el 1.4% de Puente Aranda, el 1.1% de Tunjuelito, el 0.7% de san Cristóbal, el 0.6% de Engativá y Suba, el 0.5% de Bosa, y el 0.4% de Kennedy y Ciudad Bolívar.

Del total de directivos docentes de Bogotá solo un pequeño porcentaje (el 0.85%) ha sido cubierto por el programa de MADGIE de la Universidad de la Sabana, aspecto que resulta interesante al ser el único programa de maestría que está enfocado al desarrollo de competencias directivas cercano a Bogotá; sin embargo, es preciso mencionar que no es la pretensión de esta maestría dar cubrimiento al 100% de directivos de la SED, esta situación permite identificar que la población de directivos docentes que aún puede ser impactado por este programa de educación postgradual aún es bastante amplio y además evidencia la necesidad de dar continuidad al programa de apoyo de la formación docente de este país, sin el cual muy seguramente no se presentarían estos alcances por mínimos que parezcan.

Mapa de Bogotá por UPZ



Figura 42. Mapa de Bogotá distribuido por UPZ

Fuente: (Alcaldía Mayor de Bogotá, s.f.)

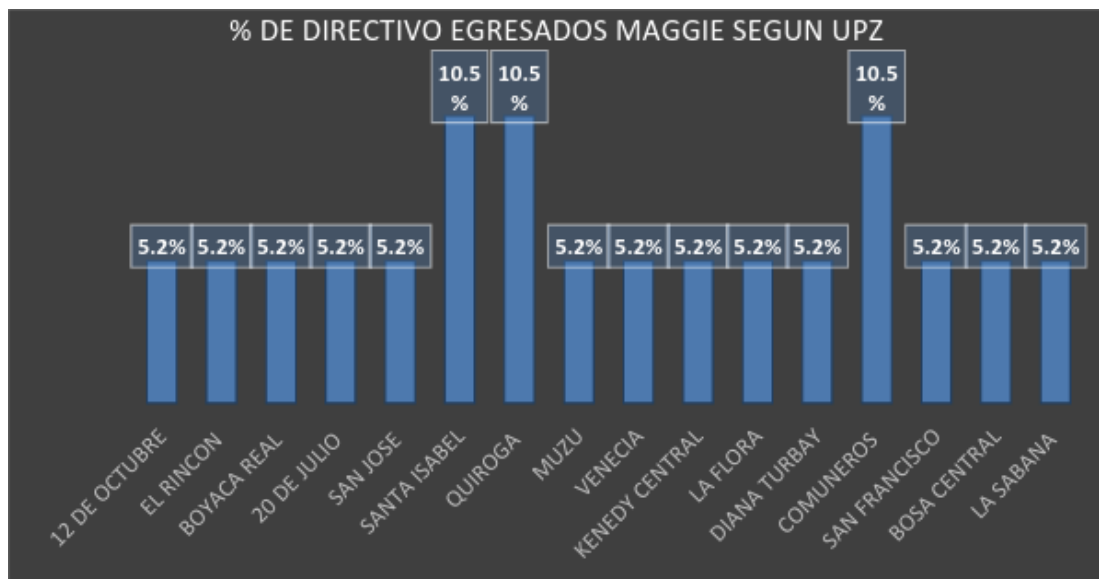


Figura 43. Gráfica de ubicación por la UPZ en que laboran los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

La Figura 43 permite identificar la ubicación por UPZ¹⁰ de los 19 Directivos seleccionados para la realización de este análisis, un 10.5% están en la UPZ Quiroga, otro 10.5% en la UPZ Santa Isabel, y otro 10.5% en la UPZ Comuneros, y un 5.2 % en cada una de las siguientes UPZ 12 de octubre, El Rincón, Boyacá Real, 20 de Julio, San José, Muzú, Venecia, Kennedy Central, La Flora, Diana Turbay, San Francisco, Bosa Central y La Sabana. Esta ubicación permite hacer un análisis de los contextos en que se desempeñan cada uno de los directivos docentes que ha realizado la MADGIE.

¹⁰ Unidades territoriales conformadas por un barrio o conjunto de barrios, tanto en suelo urbano como en suelo de expansión, que mantienen unidad morfológica o funcional. Estas unidades son un instrumento de planeamiento a escala zonal y vecinal, que condiciona las políticas generales del plan en relación con las particulares de un conjunto de barrios. De acuerdo con el documento técnico soporte del Decreto 619 del 2000 por el cual se adoptó el Plan de Ordenamiento Territorial, las UPZ se clasificaron, según sus características predominantes, en ocho grupos.

-Unidades tipo 1, residencial de urbanización incompleta, Unidades tipo 2, residencial consolidado, Unidades tipo 3, residencial cualificado, Unidades tipo 4, desarrollo, Unidades tipo 5, con centralidad urbana Unidades tipo 6, comerciales, Unidades tipo 7, predominantemente industrial, Unidades tipo 8, de predominio dotacional.

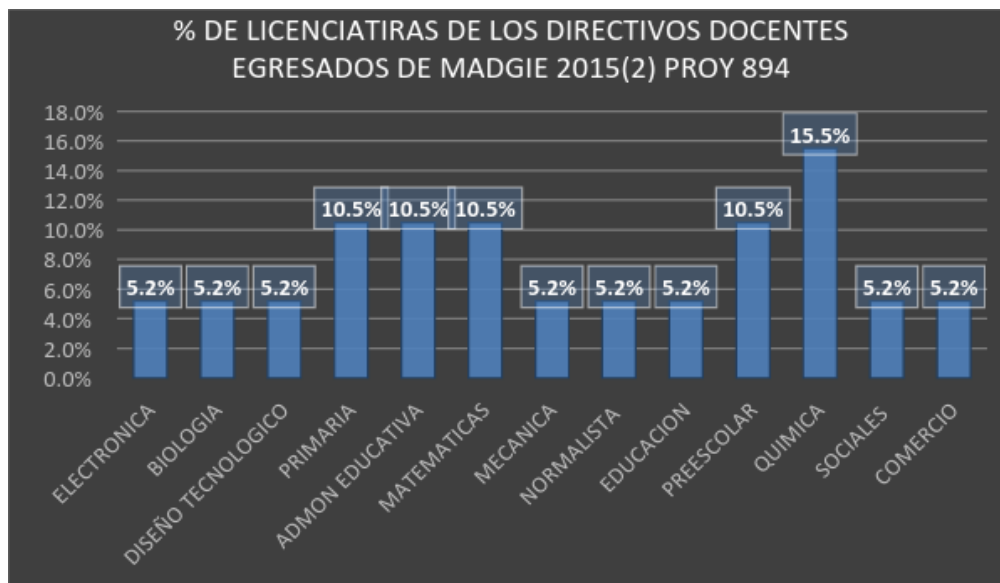


Figura 44. Gráfica de los estudios de pregrado de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

El análisis realizado permite además identificar elementos tales como las carreras de pregrado que tienen los Directivos egresados de la MADGIE (2005-2) que definen un perfil de formación inicial de este grupo de Directivos.

De esta manera es posible identificar (Figura 44) que el 15.5% de directivos docentes egresados de MADGIE son licenciados en química, un 10.5% son licenciados en preescolar, otro 10.5% son licenciados en básica primaria, un 10.5% son licenciados en matemáticas y otro 10.5% han realizado estudios de administración educativa, por otra parte se encuentran licenciados en electrónica, biología, diseño tecnológico, mecánica, sociales, educación y comercio así como los normalistas¹¹ que representan cada uno el 5.2% de directivos

¹¹Los normalistas se definen como las personas que han realizado estudios en una institución educativa cuyo énfasis es la pedagogía, hace algunos años las normales solamente tenían educación clásica y media con énfasis, pero igualmente organizadas con los ciclos de formación de las demás instituciones educativas, sin embargo, a partir del año 2002 se reestructuró la organización de las normales asignándoles el título de normal superior. En la actualidad Colombia cuenta con 137 Escuelas Normales Superiores (ENS) de carácter oficial las cuales forman a los futuros maestros de preescolar y primaria, ofrecen 2 años de educación secundaria y 2 años adicionales de educación postsecundaria.

egresados; aunque es posible identificar una tendencia hacia los licenciados de ciencias exactas como la química y la matemática; resulta apresurado intentar identificar esa tendencia en un grupo tan reducido, lo que sí es posible percibir es la interdisciplinariedad que forma el grupo de directivos docentes que pertenecen a la SED Bogotá y por ende al MEN.



Figura 45. Gráfica de los ejes de profundización elegidos por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

En el interior del grupo de directivos docentes seleccionados, se encontraron unas necesidades de investigación que se ven reflejadas inicialmente en la selección de cada una de las líneas de profundización que soportan el desarrollo de los trabajos de grado realizado (Figura 45); de esta manera se ve que el 33.3% de los directivos docentes realizaron trabajos en relación al eje mediación y resolución de conflictos, el 33.3% en calidad de instituciones educativas, y el 33.3% restante en clima y cultura institucional.



Figura 46. Gráfica de las metodologías de investigación implementadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

En la Figura 46 es posible identificar que del total de trabajos de grado desarrollados por el grupo seleccionado el 100% desarrollan una metodología de investigación cualitativa, y un 91.60% desarrolla una metodología descriptiva, pues es la metodología de investigación que más responde a las características de los problemas de investigación que se encuentran en los contextos educativos ante lo cual Saavedra y Castro (2007) expresaron:

Creemos como ya señalamos anteriormente, que la investigación cualitativa presenta ventajas para dar cuenta de esta compleja realidad construida por los sujetos y su interacción con otros y su medio social y cultural.

Pertinencia de lo Cualitativo al estudio de lo Social. A esta altura de la reflexión, pareciera ser que la Investigación Cualitativa, por sus características particulares, se adaptaría mejor al estudio del fenómeno social, toda vez que nos provee de descripciones detalladas y densas en torno a la persona y su interacción con los otros, dándonos un nivel de profundidad del análisis que recoge la complejidad de la experiencia observada y no se limita a dimensionar el hecho o intentar medir solamente la interacción, por el contrario busca la comprensión de ese hecho y rescata los significados que las personas dan a esa

experiencia (Pérez, G. 1994; Stake, R. 1995; Rodríguez, G. 1996). Otra ventaja que observamos al momento de aplicar un enfoque cualitativo al estudio de este tipo de fenómenos, se refiere a la no fragmentación del objeto y a tener una mirada global de la persona, cuestión que ya comentamos más arriba. La importancia de esta mirada de totalidad radica en que el objeto social investigado es un todo articulado, complejo, sistémico, en donde cada elemento se entiende interrelacionado con los otros componentes. Una mirada que fragmente esa realidad a través de sus mediciones y métodos, siempre nos brindará una visión parcial, poco integrada y por cierto efectivamente incompleta (Rodríguez, G. 1996). Un aspecto central de la pertinencia de la investigación cualitativa al estudio de las personas, es que rescata la mirada y perspectiva del sujeto, como protagonista del fenómeno y le devuelve el poder en esta relación “investigador – investigado”, ya que recordemos que otros enfoques investigativos resaltan la asimetría existente en esta relación. La mirada del investigador siempre será externa y por tanto el esfuerzo que hagamos por rescatar los genuinos significados de las personas, ayudará a acortar la distancia entre lo observado y lo vivido por los sujetos (<biblio>). Con ello le devolvemos la palabra a la persona y el investigador se transforma en un acompañante y facilitador de esta experiencia. (p. 63)



Figura 47. Gráfica de los objetos de estudio en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Otro aspecto interesante al realizar el análisis, es determinar sobre quién o quienes investigan los directivos docentes, en tanto que es evidente que las preguntas de investigación surgen en torno a la escuela, pero lo que no resulta previsible es el objeto de estudio de estas investigaciones, de esta forma se identificó que el 75% de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes egresados de la MADGIE 2015 tienen como objeto de estudio a los docentes, el 33.3% los directivos y otro 33.3% a los estudiantes, aspecto que resulta realmente interesante desde la perspectiva de que se podría suponer que las investigaciones de los directivos docentes deberían estar directamente relacionadas con los estudiantes, es ahí donde está la importancia en la competencia que el directivo pueda tener para conocer la totalidad de la comunidad educativa y el realizar los procesos que sean necesarios para que esta funcione como tal (Figura 47).

Desde otra perspectiva resulta importante preguntarse por qué estas investigaciones presentan esta fuerte inclinación hacia los docentes como objeto de estudio, además cuáles son las situaciones que hacen que se presente esto, entre otras preguntas que surgen al analizar estos resultados.

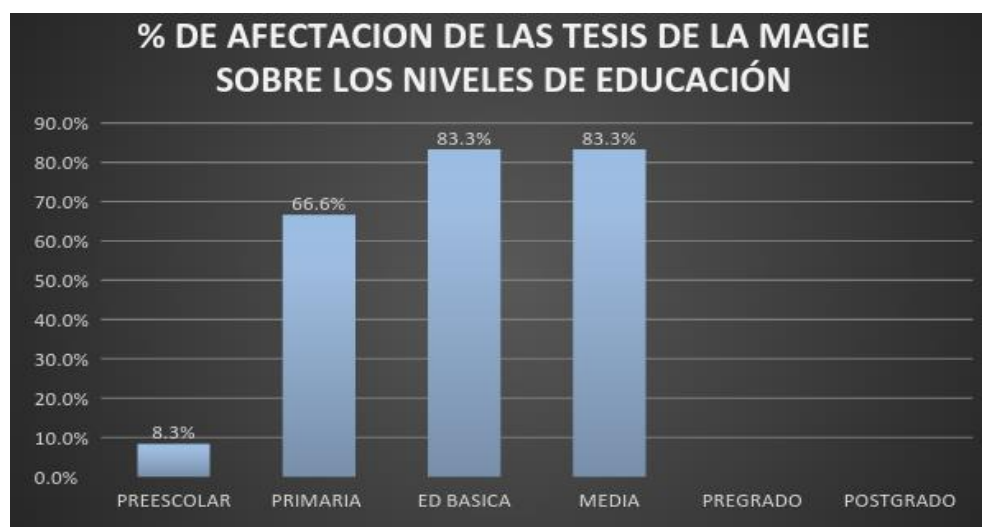


Figura 48. Gráfica de los niveles de educación afectados en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Una vez identificados los objetos de estudio de los trabajos de grado realizados, es pertinente identificar ¿cuáles son los niveles educativos que son afectados en el desarrollo de dichos trabajos? En la Figura 48 se puede identificar que de las tesis realizadas solo el 8.3% presentan una afectación sobre el nivel preescolar, que está conformado por los niveles de jardín y transición y que son niños entre los 4 y los 5 años en el caso de las instituciones educativas de la SED, el 66.6% afecta el nivel de primaria, conformado por los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5° cuyos estudiantes están entre los 6 y los 11 años aproximadamente, el 83.3% sobre la secundaria básica conformada por los grados 6°, 7°, 8° y 9° en donde las edades se encuentran entre los 11 y los 15 años, el 83,3% sobre el nivel de educación media conformado por los grados 10° y 11° en donde los estudiantes tienen entre 16 y 18 años en promedio, para los niveles de educación superior no encontramos ningún tipo de afectación, dado que los directivos docentes de la SED que pertenecen al Proyecto 894 laboran en instituciones que no tienen estos niveles de educación superior, es pertinente identificar que el nivel más bajo de afectación está para los niveles de preescolar, aspecto que puede ser en relación a que esta población no es el porcentaje mayoritario de estudiantes en las instituciones educativas públicas, aunque en la actualidad se viene desplegando política nacional de cubrimiento en edad preescolar o ciclo inicial de aprendizaje.

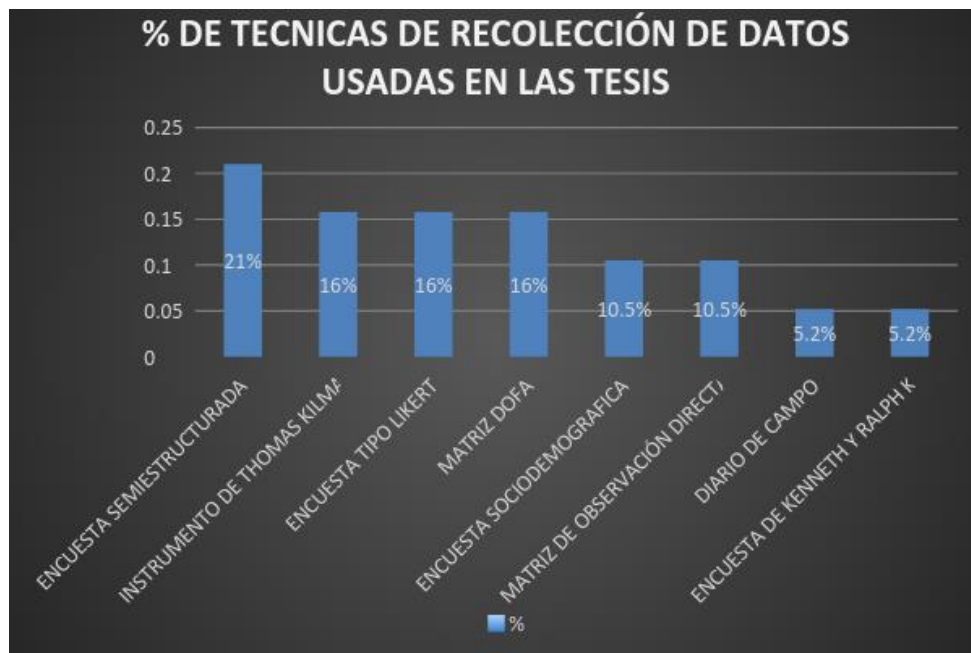


Figura 49. Gráfica de técnicas de recolección de datos utilizadas en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

La Figura 49 representa las técnicas de recolección de datos que son utilizadas de manera frecuente en cada una de las investigaciones realizadas por los directivos docentes egresados de la MADGIE 2015- 2, allí es posible identificar que la más utilizada son las encuestas semiestructuradas¹² que representan el 21% de las técnicas utilizadas, seguido del

¹² Las Entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

instrumento de Thomas Kilmann¹³, las encuestas tipo Likert¹⁴, y la matriz DOFA¹⁵ que representan cada una el 16% , las encuestas sociodemográficas¹⁶ y las matrices de observación¹⁷ el 10.5% cada una , los diarios de campo¹⁸ y la encuesta de Kenneth y Ralph Kilmann¹⁹ que representan el 5.2% cada una, aunque existe variedad en las técnicas utilizadas se evidencia una predominancia de las encuestas para el desarrollo de las investigaciones que como se mencionaba con anterioridad en su totalidad de carácter cualitativo.

¹³ “El *Instrumento Thomas-Kilman de Modos de Conflicto (TKI)* evalúa la conducta del individuo en situaciones de conflicto, es decir, situaciones en las que los intereses de dos personas parecen ser incompatibles. En las situaciones de conflicto, es posible describir la conducta de la persona según dos dimensiones básicas*: **(1) asertividad**, la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses y, **(2) cooperación**, la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona. Estas dos dimensiones básicas de la conducta pueden utilizarse para definir cinco métodos para resolver los conflictos” (Thomas & Killman, 2008, p. 43).

¹⁴ La escala de Likert se utiliza comúnmente en la investigación por encuesta. A menudo se utiliza para medir las actitudes de los encuestados preguntándoles en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con una pregunta en particular o una declaración (Abascal, 2013).

¹⁵ El DOFA es un procedimiento de comparación entre debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, también conocido como SWOT, que corresponde a la sigla en inglés tomada de las iniciales “strengths, weaknesses, opportunities, and threats” (Correa & Correa, 2008, párr. 4)

¹⁶ Resulta una herramienta que permite conocer la población, su movilidad e identificar los cambios en la estructura de la población y su dinámica demográfica, en pro del bienestar, estabilidad y calidad de vida de la sociedad de una determinada región o país (Abascal, 2013).

¹⁷ La matriz de observación es el instrumento en el que se fijan los contenidos a observarse y su organización en las distintas dimensiones y/o unidades de análisis propuestas por el investigador (Abascal, 2013).

¹⁸ Badilla (2006) manifiesta que el diario de campo “se constituye en un instrumento de registro fundamental en este tipo de investigación. En él se registran hechos que suceden en forma diacrónica, las ideas inmediatas que se nos ocurren, aspectos programáticos de la investigación, comentarios propios o de otras personas, observaciones de acontecimientos, comentarios informales, temores, confusiones, soluciones, afectos, entre otros. Las y los etnógrafos siguen algunas reglas para el registro, por ejemplo, en el diario se “registra a diario”, esto es, la información se guarda el menor tiempo posible en nuestra memoria. También se pone mucha atención a la identidad de quién ha dicho o hecho algo de interés” (p. 52).

¹⁹ Esta encuesta fue desarrollada por Kenneth W. Thomas y Ralph H. Kilman en la década de los setenta y se considera un clásico. Esta encuesta es todavía usada para ayudar a las personas a ver la forma primaria que tienden a usar para abordar el manejo de conflictos. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Cada estilo es valioso en diferentes situaciones (Thomas y Killman, 2008).

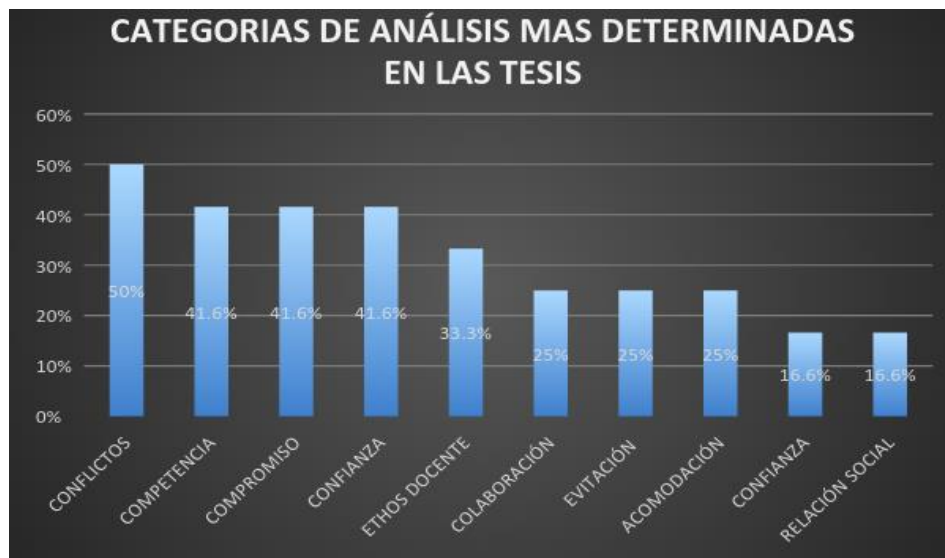


Figura 50. Gráfica de las categorías de análisis más frecuentes en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital.

Fuente: elaboración propia

En el desarrollo de los trabajos de grado surgen, o el investigador define las categorías que permiten realizar un análisis detallado frente a la información obtenida.

La categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. (p. 119)

En el caso de los trabajos de grado de los directivos docentes seleccionados las categorías de análisis usadas con mayor frecuencia son los siguientes: conflictos que aparece en el 50% de las tesis mencionadas, seguido de competencia, compromiso y confianza que están cada una en el 47% de los trabajos de grado realizados, Ethos docente está en el 33.3% , colaboración, evitación y acomodación cada una con en el 25% confianza y relación social en el 16.6% de los trabajos desarrollados, es importante resaltar que el número de total de

categorías de análisis encontradas fue de 36 pero se halló la necesidad de realizar unas agrupaciones por sentido semántico de las expresiones utilizadas, de manera tal que quedaron re agrupadas en 26 categorías (Figura 50); resulta interesante la prevalencia de conceptos o categorías referidas a aspectos actitudinales o directamente relacionados con la convivencia y el comportamiento humano, lo que refleja una necesidad permanente de fortalecer lo que es una de las políticas vivenciales de la Universidad de La Sabana (el componente antropológico) y no precisamente por ser un eje transversal de la formación en la universidad, sino por ser una necesidad real de los contextos en los que laboran los directivos docentes de las instituciones públicas y además por ser una necesidad de la sociedad colombiana que viene de 5 décadas de sometimiento bajo la violencia y el conflicto armado que hoy se encuentra contemplando la posibilidad de dar inicio a una cultura de paz.



Figura 51. Gráfica de las palabras claves más frecuentes en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

La Figura 51 evidencia que la palabra clave más frecuentemente relacionada es teoría relacional que aparece en el 83% de los trabajos analizados, seguida por conflicto, que se referencia en el 53%, institución educativa, ethos y docentes cada una referenciada en el 33%

de los trabajos, calidad, enseñanza pública y cultura que aparecen en un 25% y comunicación en un 16%.

Las palabras clave determinan los grandes conceptos, o mejor los contenidos semánticos más importantes en el desarrollo de la investigación, claramente permiten identificar la esencia en el desarrollo de una investigación, en vista de esta percepción identificar las palabras clave más frecuentes o comunes en las tesis realizadas por el grupo de directivos seleccionados para este análisis permite identificar aquellos nodos conceptuales sobre los que se encuentran las inquietudes e investigaciones de los directivos docentes egresados de la MADGIE, además de sugerir la identificación de las tendencias o necesidades de investigación que probablemente puedan estar presentes en el país.

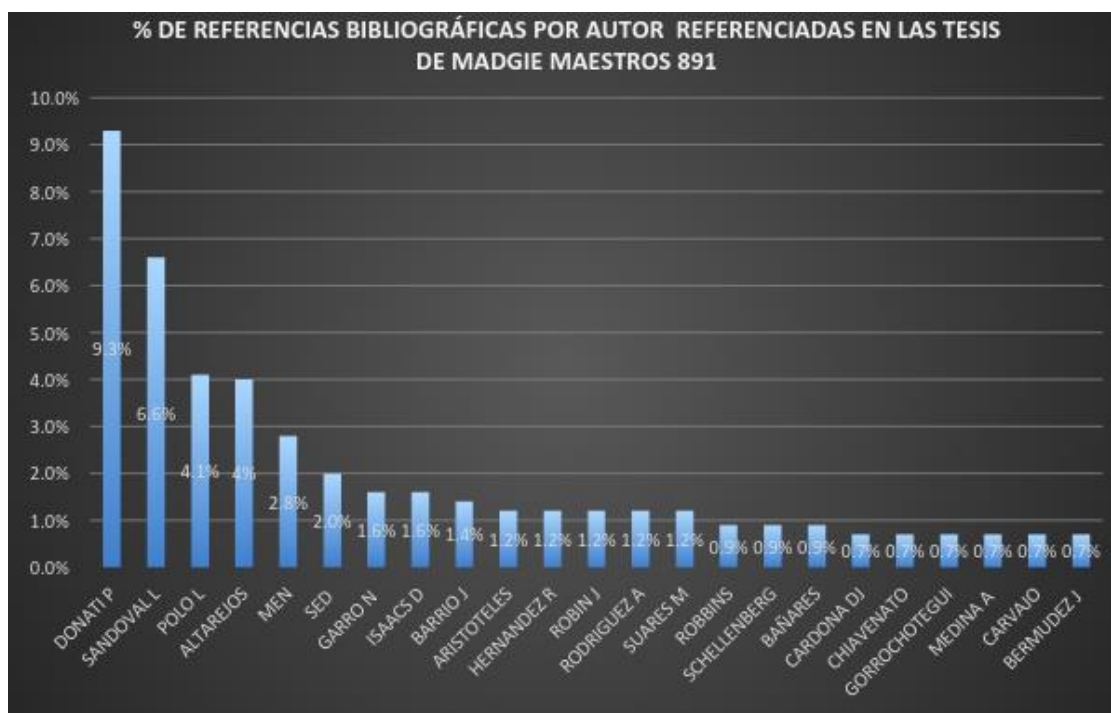


Figura 52. Gráfica de las referencias bibliográficas más frecuentes en las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Al realizar el ejercicio de análisis es imperativo identificar el acervo epistemológico que sustenta la realización de los trabajos de grado, y para esto se hace necesario identificar las fuentes bibliográficas y los autores que son referenciados en las bibliografías que soportan la realización de estos trabajos; de esta manera es posible encontrar que en el grupo de tesis realizadas por los directivos docentes egresados de la MADGIE 2015- 2 Proyecto 894 se hallaron 434 referencias bibliográficas, de las cuales es posible ver un grupo de autores que se establecen como los soportes más comunes a todas; independientemente la línea de profundización escogida, de esta manera se identifica que DONATI P., representa el 9.3% de las referencias realizadas, seguido por SANDOVAL L. que además de ser producción de la casa, -refiriéndose a la Universidad de la Sabana- representa el 6.9% del total de referencias encontradas, en una tercera ubicación se halla a POLO L. con el 4.1%, ALTAREJOS 4%, algunos documentos del MEN 2.8%, documentos de la SED 2%, Garro N, Isaacs D 1,6% cada uno, Barrio J 1.4% Aristóteles, Hernández J, Robin J, Rodríguez A y Suárez 1.2% cada uno, Robbins, Schellenberg, Bañares 0.9% y Cardona D, Chiavenato, Gorrocotegui, Medina, Carvajal y Bermúdez J 0.7% cada uno (Figura 52) .

Este grupo mencionado de autores corresponden a aquellos que se encuentran referenciados en varias ocasiones y en casi todos los casos en varias tesis, resulta importante ver cómo se identifican dos fuertes referentes de la Universidad de La Sabana, uno de ellos incluso por encima del nivel de autores internacionalmente reconocidos, de otra parte se evidencia una fuerte influencia de países como España y México que aportan bastante complemento teórico y epistemológico en el desarrollo de los trabajos de grado.

Otro aspecto para retomar es la posibilidad de que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de vivenciar espacios académicos en los cuales se han convertido en los interlocutores directos de varios de los autores que se encuentran referenciados desde el plano tanto nacional como internacional al interior de la universidad en el desarrollo de los campos académicos de la Maestría, esto permite tener una mejor comprensión de los postulados de estos autores, y comprender elementos culturales y contextuales que tal vez a partir de la lectura de un texto no resultan tan comprensibles, al hacer el recorrido por este grupo de autores es posible además identificar la coherencia entre la línea humanista y antropológica

de la universidad en el desarrollo de la maestría e incluso en la elaboración de los trabajos de grado que responden a problemáticas particulares; pero que presentan este componente en común, en necesario precisar que en el desarrollo de estos trabajos no es una obligación ni una exigencia que contengan esta línea transversalizada, pero la vivencia dentro de la comunidad académica universitaria permite que el elemento antropológico esté inmerso en la cotidianidad.

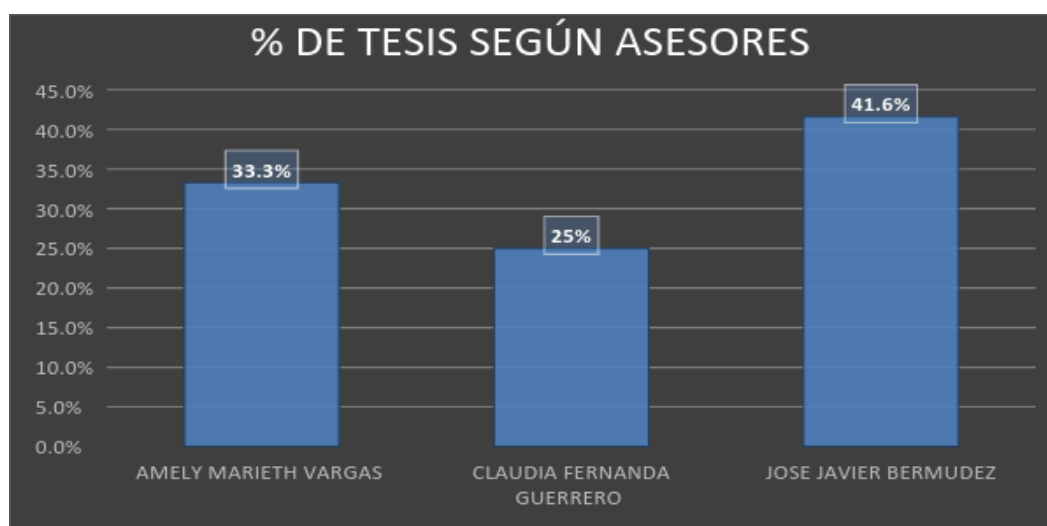


Figura 53. Gráfica de los asesores que acompañaron el desarrollo las investigaciones realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Para el caso de los directivos docentes seleccionados, se identificaron tres asesores (Figura 53), la maestra Amely Marieth Vargas que realizó la asesoría del 33.3% de las tesis desarrolladas, la maestra Claudia Fernanda Guerrero que acompañó el 25% de investigaciones realizadas y el Doctor José Javier Bermúdez quien además de ser uno de los autores de referencia en común, asesoró el 41.6% de los trabajos desarrollados y quien en la actualidad se desempeña como el Director de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad.



Figura 54. Gráfica de las asesorías que acompañaron el desarrollo las investigaciones realizadas según el género de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Continuando con el análisis de las asesorías realizadas para este grupo de directivos en el desarrollo de la maestría y la elaboración de los trabajos de grados se percibe (Figura 54) que la Maestra Amely Marieth Vargas realizó asesoría al 21% de los hombres, y al 26.3% de las mujeres que componen este grupo seleccionado, por otra parte la maestra Claudia Fernanda Guerrero acompañó los procesos de investigación del 24% de los hombres y el 5.2% de las mujeres, y el doctor José Javier Aponte realizó dicho acompañamiento al 10.5% de los hombres y el 15.7% de las mujeres, a pesar de ser quien representa el porcentaje de tesis asesoradas más alto, en este sentido también es posible identificar que el porcentaje de mujeres asesoradas más alto está hacia la Maestra Amely y el más bajo por la Maestra Claudia; estos porcentajes de asesoría por género presentan una variabilidad más notoria en el grupo de mujeres que en el de hombres, que se mantiene un poco más equilibrado a pesar de que el porcentaje de acompañamiento a hombres más bajo lo registró el Doctor Javier.

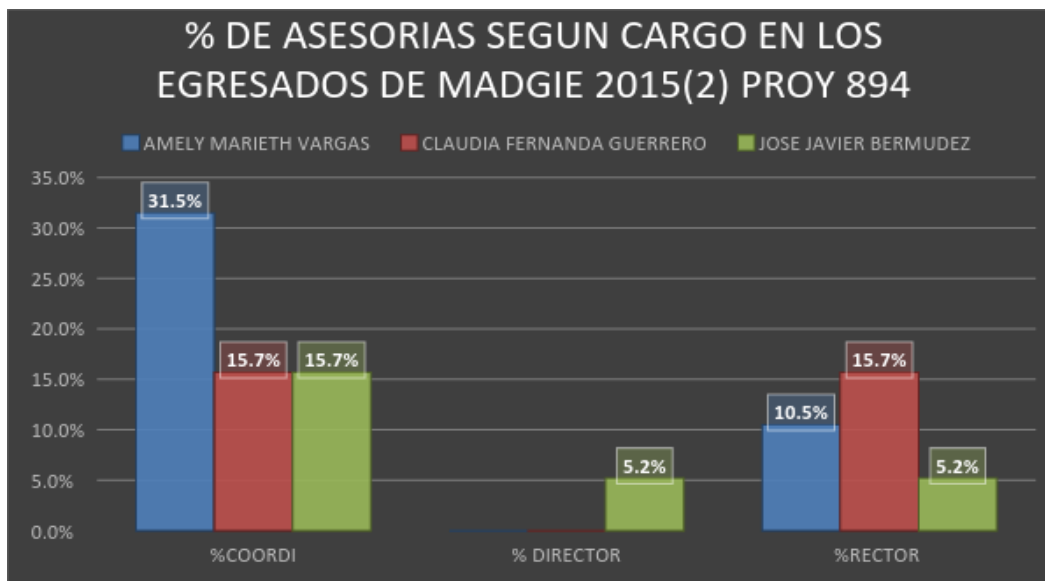


Figura 55. gráfica de las asesorías que acompañaron el desarrollo de las investigaciones realizadas según el cargo de los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Una tercera posibilidad de análisis de las asesorías realizadas para ese grupo de directivos docentes es según el cargo en el que se desempeñan (Figura 55), de esta manera es posible identificar que la Maestra Amely realizó el acompañamiento del 31.5% de directivos, quienes desempeñan funciones de coordinadores, y el 10.5% de rectores, la Maestra Claudia asesoró al 15.7% de directivos coordinadores y el 15.7% de rectores, el Doctor Javier acompañó los procesos de investigación del 15.7% de Directivos quienes desempeñan labores de coordinación el 5.2% de Director y el 5.2% de Rector.

Más allá de la descripción de los porcentajes, el análisis de las figuras 31, 32 y 33 permite identificar las tendencias o intereses de investigación definidos entre rectores y coordinadores, tendencias que no se definen intencionalmente pero que demuestran también las diferencias de funcionamiento de los dos cargos a pesar de ser directivos, el porcentaje más alto de coordinadores presenta un interés en investigar sobre la línea de mediación y resolución de conflictos, mientras que los rectores evidencian una tendencia de investigación más dada al desarrollo de procesos de calidad institucional, dos miradas que en vez de

catalogarse como opuestas, resultan ser complementarias en el desarrollo de todo el entorno escolar, de ahí que una de las competencias desarrolladas por los directivos docentes sea el trabajo en equipo, que permita articular toda una institución educativa. De otra parte, el análisis de estas gráficas en relación a la Figura 28 que revela los objetos de estudio, permite identificar que los directivos docentes tienen una necesidad de desarrollar procesos de investigación alrededor del componente humano y antropológico que inicialmente se centra en los equipos docentes, quienes entre otras cosas a través del ejemplo podrían permear las realidades de los estudiantes, es evidente al realizar un cruce de estas informaciones que una de las preocupaciones de los directivos docentes son las prácticas convivenciales de los docentes que permiten tener un clima institucional adecuado y un funcionamiento institucional coherente y armónico entre otros.

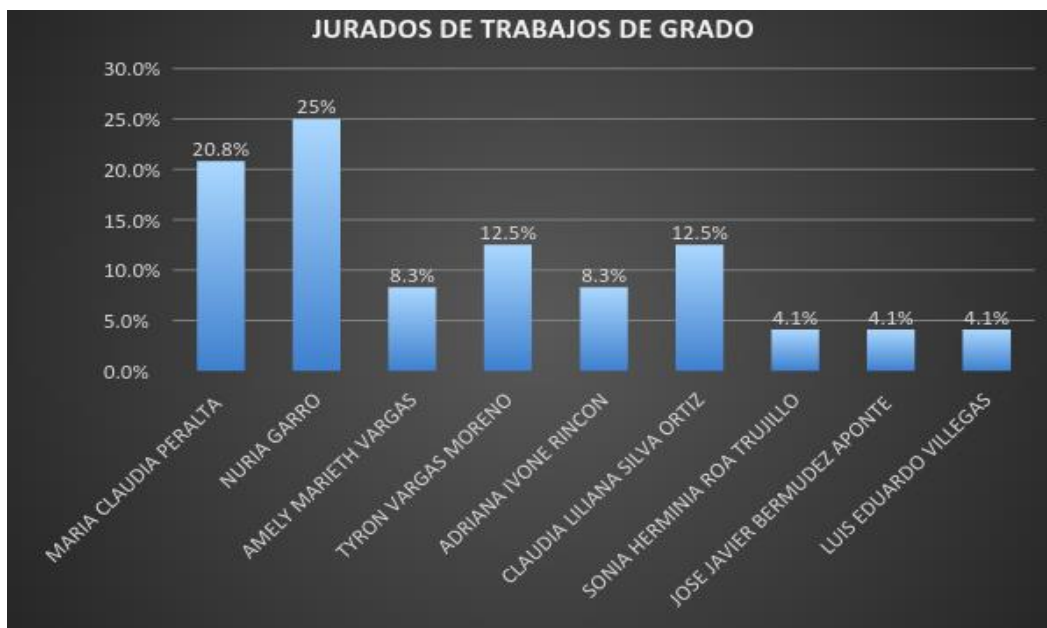


Figura 56. Gráfica de los jurados evaluadores de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Para la presentación de sustentación de los trabajos de grado del grupo de directivos docentes seleccionado se invitaron a 9 docentes quienes tuvieron a su cargo realizar el

proceso de evaluación del trabajo de grado y la sustentación final, este grupo de profesionales responde a los perfiles profesionales requeridos por la Universidad de La Sabana en su mayoría pertenecen a la Facultad de Educación de la universidad, algunos incluso han cursado con anterioridad esta misma maestría y han estado vinculados en procesos de investigación al interior de la universidad.

Por lo que se percibe desde la información consignada en las actas de sustentación de los trabajos de grado, lo habitual es que sean dos los jurados de tesis y estén en compañía del director de la maestría que para este caso era el Doctor José Javier Aponte, algunos de los jurados participaron en la evaluación de varios trabajos de grado, aspecto que se evidenció en la Figura 56 que identifica a la Doctora Nubia Garro con un 25%, seguida por la Magíster María Claudia Peralta con un 20.8%, los magister Tyrone Moreno y Claudia Liliana Silva con 12.5% cada uno, la Doctora Amely Rincón y la Magister Adriana Ivonne Rincón con 8.3% cada una, la Doctora Sonia Herminia Roa, el Doctor José Javier Aponte y el Doctor Luis Eduardo Villegas con un 4.1% de procesos de evaluación realizados, sin embargo en el ejercicio de análisis fue posible identificar una inconsistencia en los documentos de acta de sustentación de los trabajos de grado, pues aunque en los documentos aparece que el jurado de sustentación del 50% de los trabajos de grado, es decir el 25% de ejercicios de evaluación estuvo a cargo de la Doctora Nuria Garro, las firmas no corresponden a esta persona, algunas firmas según es posible identificar son del Magíster Tyrone Vargas y otras son del doctor Javier Aponte, sin tener la certeza de la razón por la cual estos documentos presentan dicha inconsistencia pues la información es directamente tomada de las actas de sustentación el panorama de análisis cambiaría radicalmente y quedaría de la siguiente forma:

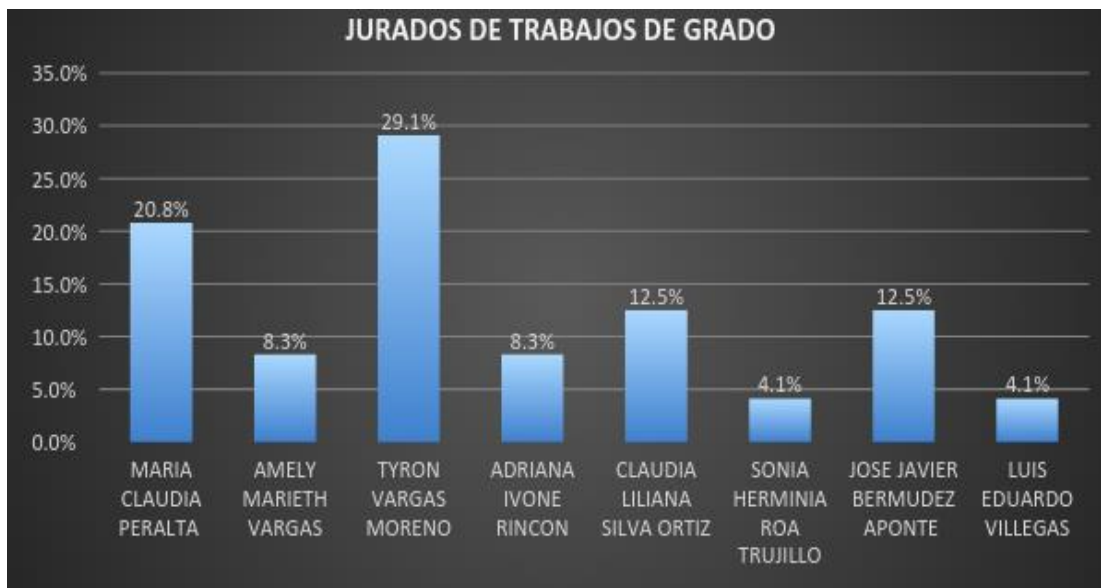


Figura 57. Gráfica de los jurados evaluadores de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá

Fuente: elaboración propia

De esta manera el mayor porcentaje de evaluaciones de trabajos de grado lo tendría el Magister Tyrone Vargas con un 29.1% seguido de la Magister María Claudia Peralta con un 20.8%, la Magister Claudia Liliana Silva y el Doctor José Javier Bermúdez con un 12.5% cada uno, la Doctora Amely Rincón y la Magister Adriana Ivonne Rincón con 8.3% cada una, la Doctora Sonia Herminia Roa y el Doctor Luis Eduardo Villegas con un 4.1% de procesos de evaluación realizados (Figura 57), es preciso mencionar que esta situación origina la necesidad de presentar dos análisis diferentes de la misma situación en el caso de algunos ítems que se desarrollarán a continuación.

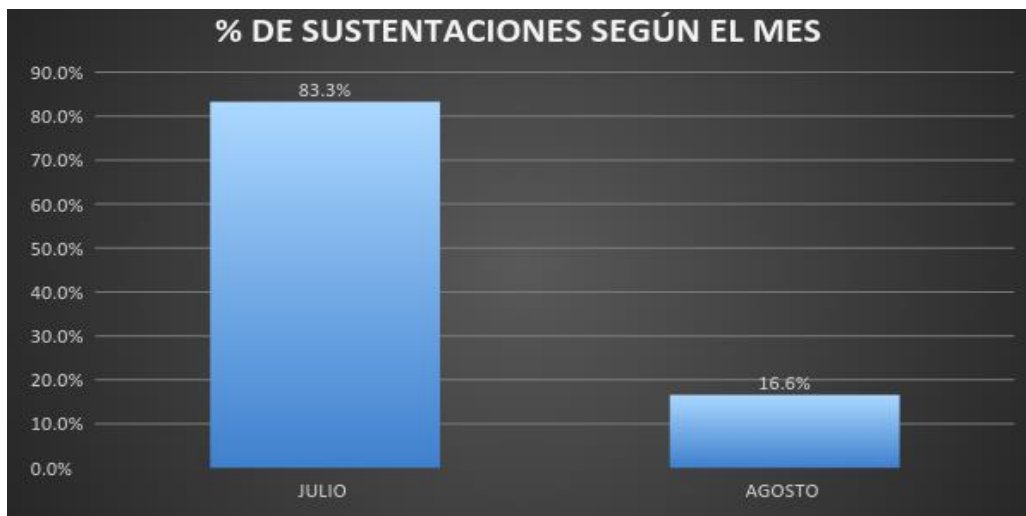


Figura 58. Gráfica de los meses de sustentación de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

La Figura 58 evidencia que el 100% de los Directivos Docentes seleccionados realizó la sustentación de los trabajos de grado entre los meses de julio y agosto, el 83.3% de las sustentaciones se realizaron en el mes de julio y un 16.6% restante se llevaron a cabo en agosto, esto arroja un directo indicador de cumplimiento con respecto a los calendarios establecidos para el desarrollo de trabajo de grado, es común encontrar en varias universidades del país que los trabajos de grado sobrepasen los tiempos establecidos desde las instituciones e investigadores para su desarrollo, en varios casos se encuentran aspirantes a magister y doctorado con la totalidad de los espacios académicos cursados pero sin poder acceder a titulación por la extensión del tiempo de desarrollo de la tesis, sin embargo al interior de la MADGIE en la Universidad de La Sabana se aprecia un fuerte proceso de planeación que se ve reflejado en el cumplimiento de estos cronogramas establecidos, que en este caso resulta ser beneficioso tanto para el directivo docente como para la SED y para la institución educativa en la cual labora cada directivo.



Figura 59. Gráfica de las fechas de sustentación de los trabajos de grado realizadas por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

De forma más específica y complementando el análisis del ítem inmediatamente anterior se encuentra la Figura 59, que permite evidenciar que el 33.3% de los trabajos de grado fueron sustentados el día 5 de julio de 2015 , el 50% el 26 de julio , un 8.3% el 9 de agosto y el 8.3 restante el 16 de agosto, siendo un espacio de tiempo no muy prolongado entre unas y otras sustentaciones; lo que a su vez ratifica el argumento de la fortaleza en los procesos de planeación de desarrollo de trabajos de grado al interior de la universidad.

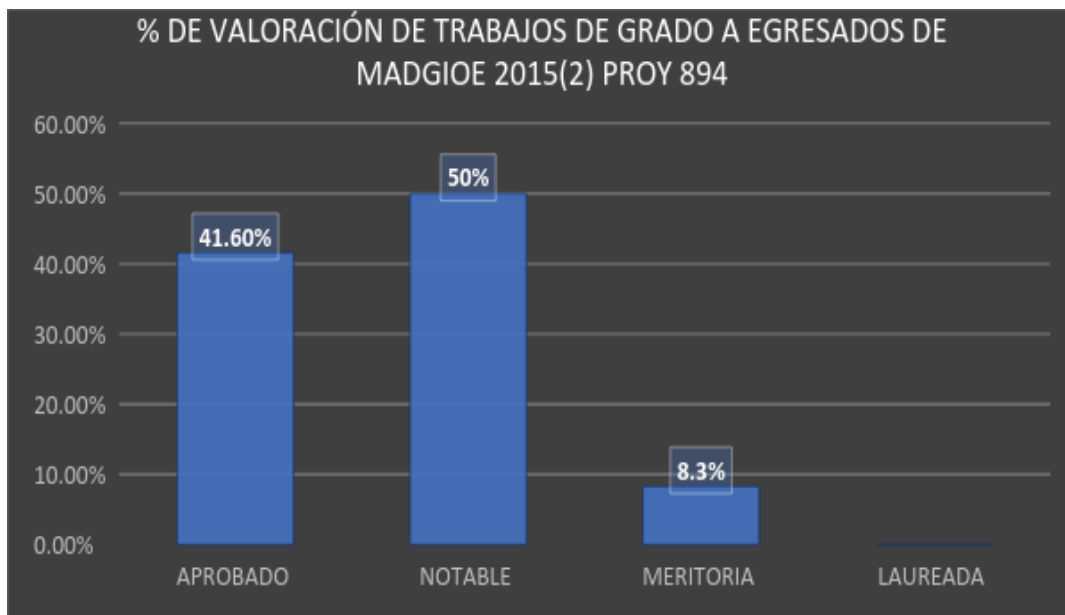


Figura 60. Gráfica de las valoraciones de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Como se ha identificado en las anteriores gráficas y análisis anteriores, el grupo de los 19 Directivos Docentes seleccionados realizaron un total de 12 trabajos de grado, de los cuales el 41.6% obtuvo como valoración final aprobada²⁰, el 50 % notable, el 8.3% meritorio (Figura 60), es evidente que el porcentaje mayor de evaluación se encuentra ubicado en Notable, lo que podría evidenciar que el desarrollo de estos trabajos tienen un alto índice de rigurosidad a pesar de que la maestría es de profundización y no en investigación, desde esta perspectiva resulta interesante hacer el análisis de las valoraciones obtenidas de acuerdo a otros factores como se realizará a continuación.

²⁰ En los trabajos de grado presentados en la MADGIE, se pueden alcanzar las siguientes valoraciones de acuerdo al desarrollo del proyecto y el proceso de presentación y sustentación ante los jurados: Aprobado, es la valoración que se les da a los trabajos de grado que alcanzan una calificación entre 3.5 y 4.0, Notable se le otorga a los que obtienen entre 4.1 y 4.4, Meritorio entre 4.5 y 4,9 y Laureada 5.0



Figura 61. Gráfica de las valoraciones de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital sustentados en el mes de julio

Fuente: elaboración propia

Tal como lo evidencia en la Figura 61, sobre las sustentaciones de trabajos de grado realizadas en el mes de julio, cumpliendo con los tiempos determinados por la universidad, es posible identificar que el 30% alcanzó una valoración de aprobada, el 60% notable, el 10% meritoria, ninguna laureada, de nuevo y desde otra perspectiva la valoración notable comprende el porcentaje más elevado.

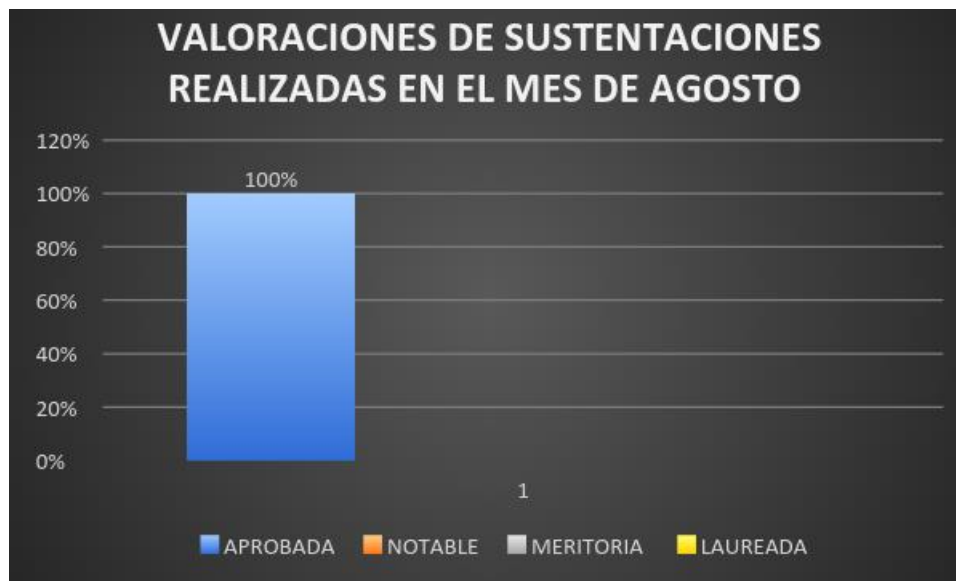


Figura 62. Gráfica de las valoraciones de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital sustentados en el mes de agosto

Fuente: elaboración propia

Al realizar el análisis de los trabajos de grado sustentados en el mes de agosto (Figura 62), que aunque se encuentran en los tiempos establecidos por la universidad, debieron tomar un poco más de tiempo para realizar los ajustes pertinentes sugeridos por sus investigadores acompañantes, es posible identificar que el 100% de estos obtuvo una valoración de aprobado, aspecto que se diferencia notablemente de los porcentajes reflejados en el mes de julio, y que muestran una posible tendencia a que los trabajos que cumplen de manera rigurosa los elementos y tiempos establecidos desde la universidad están en la posibilidad de obtener mejores resultados, desde la perspectiva de valoración de la universidad, y no necesariamente desde la perspectiva del impacto de estos en las instituciones educativas en que se desarrollaron estas investigaciones.



Figura 63. Gráfica de las valoraciones según el eje de profundización de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Por otra parte es posible y además resulta interesante hacer el análisis de las valoraciones obtenidas en los trabajos de grado según el eje de profundización en el que se desarrollaron, como es posible de identificar en la Figura 63 en el eje de mediación y resolución de conflictos se aprecia el 50% de los trabajos de grado que obtuvieron una valoración de aprobado, y un 50% restante notable, cada uno de este grupo de trabajos representa el 16,6% del total de evaluados; en el interior del eje calidad en las instituciones educativas se percibe que el 25% de los trabajos obtuvo una valoración de aprobado, un 50% notable y el otro 25% restante una meritoria este último porcentaje representa el 8,3% del total de trabajos; de los tres ejes es el único que presenta un porcentaje de valoración meritoria aunque su mayor concentración se encuentra en notable, y disminuye el porcentaje de aprobado, por último el eje de cultura y clima institucional presenta un 50% de trabajos cuya valoración fue aprobado y un 50% restante en notable, de esta manera el eje más beneficiado es el de calidad, pues es el que refleja un mayor porcentaje de valoraciones altas, sin embargo resulta muy apresurado sacar esta conclusión en una muestra tan pequeña de trabajos seleccionados.

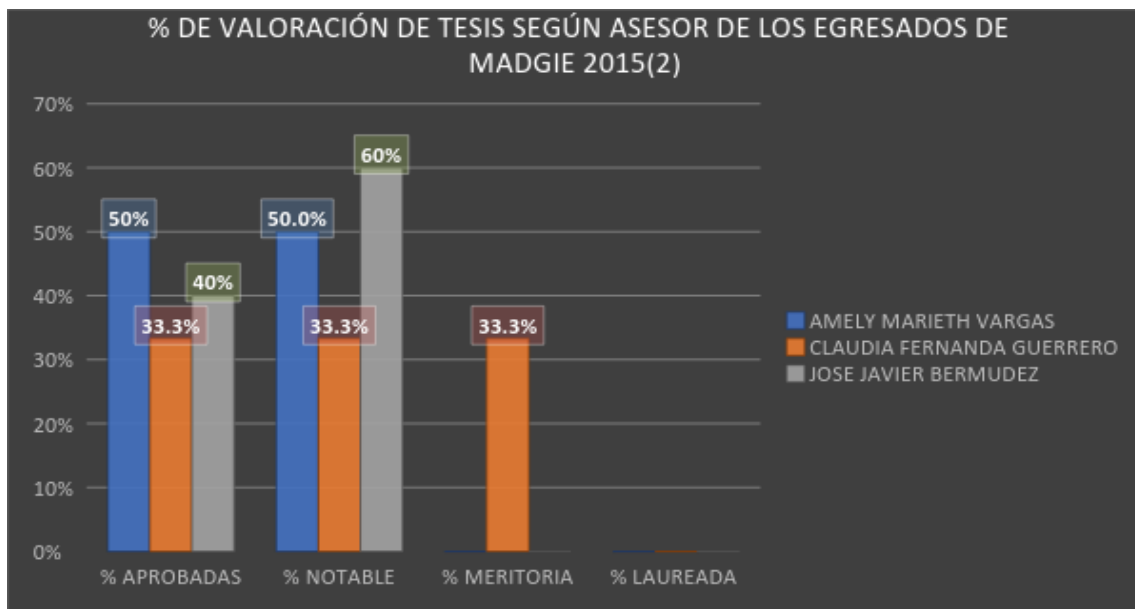


Figura 64. Gráfica de las valoraciones según el asesor de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

La Figura 64 permite identificar las valoraciones obtenidas según el asesor²¹ acompañante de cada una de las investigaciones realizadas, los asesores son asignados por la universidad, en este caso se puede identificar que el 50% de los trabajos de grado asesorados por la Doctora Amely Marieth Vargas tuvieron una valoración de aprobadas, y el 50% restante notable, en los trabajos asesorados por la Magister Claudia Fernanda Guerrero, el 33.3% obtuvo una valoración de aprobado, un 33.3% notable y un 33.3% meritorio, por otra parte los trabajos asesorados por el Doctor José Javier Aponte el 40% obtuvo una valoración de aprobado y un 60% notable.

²¹ Al interior del programa de maestría en dirección y gestión de instituciones educativas de la Universidad de La Sabana, se plantea la figura de asesor de proyecto de grado, quien es un docente que lidera uno de los ejes de profundización propuestos en la MADGIE, este proceso va desde elementos de formación en relación al eje seleccionado, y acompañamiento en la selección, planteamiento, formulación y desarrollo de los trabajos de grado de los estudiantes de la maestría, el acompañamiento se hace en tutorías colectivas e individuales según cronogramas institucionales establecidos, en la mayoría de los casos estos asesores se mantienen durante los dos años que tarde el desarrollo de la maestría para un nuevo estudiante

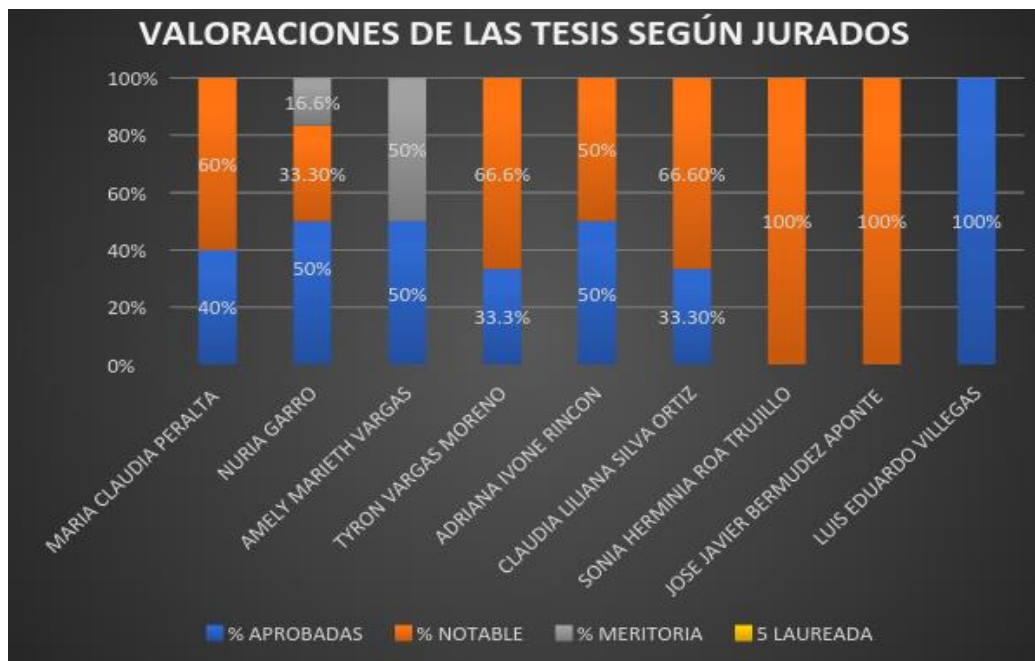


Figura 65. Gráfica de las valoraciones según los jurados de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Al realizar el análisis de la Figura 65 es posible identificar las valoraciones de las tesis según los jurados evaluadores, de acuerdo a esto las tesis evaluadas por la Magíster María Claudia Peralta 40% obtuvo una valoración de aprobadas, y el 60% restante fueron notables, en el caso de la Doctora Nubia Garro, el 50% obtuvo una valoración aprobada, un 33.3% notable y un 16,6% meritoria, en el caso de la Doctora Amely Marieth Vargas, el 50% de las tesis evaluadas resultaron con valoración aprobada, y un 50% restante meritoria, para el magíster Tyrone Vargas Moreno la valoración del 33.3% de trabajos de grado que él evaluó obtuvo una valoración de aprobado y el 66.6% restante notable, con la Magister Adriana Ivonne Rincón el 50 % fueron aprobadas y el 50% restante notables, Claudia Liliana Silva Ortiz presenta un 33.3% de tesis valoradas en aprobada y un 66.6% en notable, la Doctora Sonia Herminia Roa, presenta un 100% de tesis evaluadas con valoración notable, al igual que el Doctor José Javier Bermúdez. Por contrario se encuentran los resultados del Doctor

Luis Eduardo Villegas cuya valoración del 100% de tesis en las que fue jurado alcanzó una valoración aprobada.

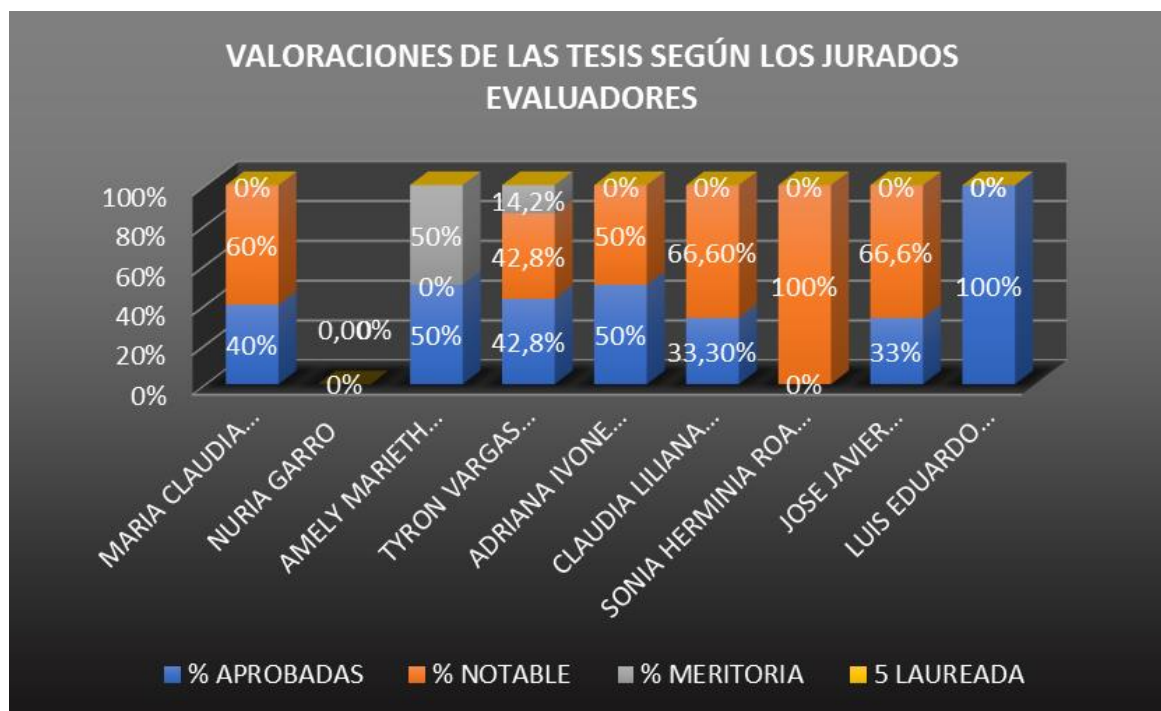


Figura 66. Gráfica de las valoraciones según los jurados de los trabajos de grado realizados por los directivos docentes graduados de MADGIE 2015- 2 financiados por la Secretaría de Educación Distrital

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, teniendo en cuenta el hallazgo mencionado anteriormente con respecto a la Doctora Nuria Garro, la perspectiva o el análisis presenta un cambio radical, en la Figura 66 es posible identificar, en el caso de la doctora María Claudia Peralta, el 60% de las tesis que evaluó obtuvieron una valoración aprobada, y el 60% restante fueron notables, la Doctora Amely Marieth Vargas el 50% fueron aprobadas y el otro 50% meritorias, para el Magíster Tyrone Vargas, quien se convierte en el jurado con mayor número de tesis evaluada entre este grupo seleccionado, el 42.8% de las tesis evaluadas obtuvo una valoración de aprobado, otro 42.8% notable y el 14.2% restante alcanzaron la valoración meritoria, en el caso de la Magister Adriana Ivonne Rincón el 50% de trabajos evaluados obtuvo una valoración de

aprobado y el 50% restante fue notable, con respecto a la Magíster Claudia Liliana Silva igual que el Doctor José Javier Bermúdez, el 33.3% los trabajos evaluados obtuvieron una valoración de aprobado y el 66.6% restante alcanzó un notable, en el caso de la Doctora Sonia Herminia Roa el 100% de los trabajos evaluados con un notable. Por el contrario del Doctor Luis Eduardo Villegas que en el 100% de tesis evaluadas obtuvieron una valoración de aprobado.

De esta manera, se percibe una tendencia en la mayoría de los jurados que otorgan en mayor porcentaje valoración de aprobado, un poco en balance con las notables, no obstante, solo dos presentan la valoración meritoria, esto no necesariamente responde al perfil o los perfiles de los evaluadores, podría obedecer a los procesos diferenciales de rigurosidad que presentan los diferentes trabajos de grado.

En esta parte del documento se presentan los resultados de la investigación, respondiendo a cada una de las categorías establecidas, y utilizando las fuentes descritas en el aspecto metodológico, los instrumentos son: matriz de análisis de los documentos de grado que se encuentran en el repositorio institucional, matriz de análisis de los trabajos de grado de 19 directivos docentes graduados de la MADGIE en el 2015, matriz de análisis de las entrevistas para un estudio de caso de tres Directivos Docentes seleccionados del grupo de los 19 graduados y que laboran en tres instituciones educativas diferentes.

El análisis de los resultados de la investigación se da a partir de tres elementos fundamentales: el primero son los resultados que se dan a partir del análisis de los 101 trabajos de grado que se realizaron, se publicaron hasta el mes de febrero de 2017 y se encuentran en el repositorio institucional de la Universidad de La Sabana; el segundo es el efecto que se da a partir de la elaboración de una entrevista semiestructurada en el estudio de caso de tres directivos docentes que trabajan en distintas instituciones educativas distritales de Bogotá que a su vez son Directivos Docentes graduados de la MADGIE instituciones educativas de la Universidad de La Sabana y quienes desarrollaron procesos investigativos en diferentes núcleos de profundización.

Desde la revisión documental

Dominio epistemológico

A partir del análisis de las 101 tesis elaboradas, y de las 11 tesis realizadas por los 15 directivos docentes graduados en el 2015 de la MADGIE, es posible evidenciar que el 100% de los graduados realizó un proceso de fortalecimiento epistemológico, y que realizó un proceso de lectura de documentos académicos y científicos que permitieron construir los marcos teóricos y dar fundamento a cada una de las investigaciones desarrolladas, no se encuentra evidencia del manejo de bases de datos para la búsqueda de información en todos los documentos; sin embargo es posible identificar la variedad de referencias bibliográficas y autores que complementan y fortalecen los trabajos realizados.

Identificación y reconocimiento contextual

La realización de los trabajos de grado y el análisis realizado permite evidenciar que la totalidad de los graduados realizó caracterizaciones del contexto educativo en el que se desarrollaron las investigaciones, además de haber realizado identificación de los contextos zonales en los que se encuentra la institución; de la misma manera la elaboración de estos proyectos evidencia el desarrollo de la competencia de observar y analizar conocimiento desde la realidad de las instituciones educativas que fueron los objetos de estudio identificados, de esta manera es posible aseverar que el 100% de los trabajos plantea una clara contextualización y evidencia que los graduados de la MADGIE tienen la competencia para identificar y realizar diagnósticos institucionales.

Identificación de problemas y establecimiento de planes de acción

El análisis realizado a los trabajos de grado permite evidenciar el trabajo de competencias frente al planteamiento de interrogantes desde el ejercicio de la labor de los directivos docentes investigadores, es posible afirmar que el 98% de los trabajos analizados presentan un plan de acción, planteamiento de preguntas problémicas y un planteamiento de preguntas que permiten desarrollar las investigaciones planteadas. De la misma manera, permite

evidenciar el diseño y uso de instrumentos para la recolección de datos e información pertinente para la identificación del problema y el análisis de los contextos institucionales. Por otra parte, se evidencia el planteamiento de planes de acción frente a los resultados obtenidos en cada uno de los estudios contextuales y diagnósticos iniciales que permitieron hacer intervenciones en las instituciones seleccionadas como poblaciones objeto de estudio. En el 100% de trabajos analizados es posible identificar el planteamiento de resultados frente a los planes de acción desarrollados, algunos de manera satisfactoria y otros con algunas dificultades y aspectos por mejorar, lo que resulta propio de la dinámica investigativa y el desarrollo de planes que desde la IAP son fundamentales.

Comunicación

A partir del análisis realizado es posible evidenciar la competencia relacionada con el difundir los resultados utilizando varias estrategias, se ve evidencia en el 100% de trabajos realizados y de directivos graduados a partir del mismo ejercicio de presentación de las tesis a un jurado y en el desarrollo de jornadas de sustentación; además de lo anterior existe evidencia de un menor porcentaje de tesis presentadas en los ejercicios de socialización que realiza la universidad de manera interna, e incluso en la organización de los coloquios establecidos desde la red de docentes investigadores de la SED, en los cuales se han hecho presentaciones de algunas de las tesis desarrolladas por los directivos docentes, de la misma forma se identifica la evidencia de los documentos escritos elaborados que son los mismos trabajos de grado, se halla evidencia que el 100% de los trabajos realizados presentan la propuesta de sistematización de experiencias realizadas, de los resultados; de los hallazgos encontrados, además el 100% de los trabajos analizados presentan análisis de resultados, y conclusiones establecidas frente a las dinámicas desarrolladas.

Desde el estudio de casos

A partir del desarrollo de entrevistas semiestructuradas en los tres estudios de caso de directivos docentes graduados de la maestría en el año 2015, fue posible establecer diálogo con diferentes miembros de la comunidad educativa y a su vez con los tres directivos que

fueron seleccionados, a partir de estas entrevistas y diálogos se identificaron algunas características desde las cuatro categorías planteadas en referencia al efecto y el impacto logrado dos años después de haberse graduado de la maestría, estos hallazgos se relacionan a continuación.

Descripción Directivo Docente 1

En el caso uno encontramos con un directivo docente que se desempeña como Coordinadora Académica en la localidad de San Cristóbal, que estableció su trabajo a partir de la línea de profundización de clima y cultura organizacional, lleva aproximadamente dos años al interior de la institución educativa en la que se encuentra actualmente, sin embargo, tiene una trayectoria de 14 años al interior de la educación pública en la que ha desempeñado como docente de aula, ha realizado encargos como rectora y se ha desempeñado en la Coordinación Académica y Convivencial de diferentes instituciones educativas.

Descripción Directivo Docente 2

Para el Análisis del caso dos encontramos un directivo docente que desempeña funciones de Coordinador Académico en una institución de la localidad de San Cristóbal, su trabajo de investigación se realizó desde la línea de profundización de mediación y resolución de conflictos, en la institución tiene una permanencia de cuatro años en los cuales se ha desempeñado como Coordinador de Convivencia, al interior de la Secretaría de Educación tiene una trayectoria de alrededor de once años y como directivo se tiene una trayectoria y seis años.

Descripción Directivo Docente 3

Para el tercer caso, se encuentra un directivo docente ubicado en una institución educativa distrital de la zona de Puente Aranda.

De las tres instituciones educativas en mención es la que cuenta con una ubicación más central, puesto que las otras dos están ubicadas sobre la periferia de la ciudad; el directivo realizó un proyecto cuya línea de profundización fue calidad de instituciones educativas,

actualmente se desempeña como rector, labor que lleva desempeñando hace siete años de los cuales lleva tres en la actual institución, es un directivo que lleva 17 años trabajando con la Secretaría de Educación Distrital y se ha desempeñado como Docente de Aula, Coordinador de Convivencia, Académico y Rector.

Categoría Dominio epistemológico

Frente a esta categoría se establece una entrevista semiestructurada con diferentes miembros de la comunidad educativa, entre los cuales están los directivos graduados, algunos docentes y algunos estudiantes que se eligieron al azar, para esta categoría se establecieron preguntas frente al análisis de documentos científicos, la forma de relacionar estos documentos en el quehacer al interior de cada institución, la identificación y la pertinencia de estos documentos en relación a los contextos donde se desempeña, además de los soportes que reciben los miembros de la comunidad educativa de la institución, por otra parte se plantea un segundo componente dentro de la categoría que está relacionado con el planteamiento de interrogantes, el uso, identificación y manejo de bases de datos, el uso de referencias bibliográficas acordes a las necesidades y planteamientos institucionales.

Resulta importante mencionar que las preguntas diseñadas, aunque mantienen unos mismos ejes de diálogo se estructuraron de acuerdo a las características de edad, cargo y formación de cada miembro de la comunidad objetivo, que es precisamente una de las riquezas de la entrevista semiestructurada en la cual es posible establecer un proceso dialógico que permita identificar diferentes situaciones y posibilidades.

Análisis de caso 1

Desde la perspectiva del mismo directivo se manifiesta que a partir de la finalización de la maestría no se ha hecho lectura ni análisis de documentos científicos, presenta una inclinación de lectura de algunos temas que son de su interés personal con respecto al *coaching*. Se manifiesta una percepción de agotamiento frente a la consolidación de una estructura epistemológica para el desarrollo de la tesis, por lo que se identifica que no ha

continuado con el proceso de análisis de documentos que puede enriquecer su labor, sin embargo en el diálogo con la comunidad educativa se manifiesta que es posible identificar un gran acervo teórico y epistemológico en el desarrollo de la labor realizada por el directivo.

También se manifiesta una clara relación de los conceptos planteados en diversos escenarios con su argumentación desde perspectivas teóricas clave tanto en el desarrollo de actividades con docentes como en el análisis de situaciones con algunos estudiantes, es posible identificar que hay una fortaleza en el sustento que sea para los argumentos necesarios en el desarrollo de su labor, lo que evidencia su dominio teórico epistemológico frente a las diversas situaciones que se presentan al interior de la institución educativa en que se desempeña y donde se evidencia un gran impacto de una de las competencias investigativas planteadas por la universidad que hace eco, o presenta incidencias positivas para la comunidad educativa de esta institución educativa, quienes reconocen el gran aporte y fortalecimiento institucional cuando se demuestra desde el directivo esta competencia.

No es preferencia ni nada de eso pero lo hemos hablado con algunos compañeros y con la misma "DD", es que "DD" es una persona que sus argumentos siempre están muy basados, como le digo, mmm muy bien sustentados y de hecho ella cuando hace una reunión no habla desde la práctica del día a día, sino, se nota que DD²² siempre está documentándose, ella sabe lo que está diciendo y sí se nota un bagaje académico de ella, empezando porque parece que lee muchísimo, es una persona muy bien sustentada en sus cosas, a ella le corresponde liderar muchas reuniones como comisiones, reuniones ciclos, de área, de grado y siempre, si es de la parte académica ella siempre nos argumenta si es desde la parte legal ella nos está siempre como que argumentando, porque es que la ley, tal cosita no es porque es que yo creo, sino porque siempre lo argumenta y uno lo evidencia porque de coordinadora le toca liderar diferentes reuniones de comisión de ciclo de área, de grado. (Comunicación personal)

²² DD: es la abreviatura que identifica al directivo docente.

Con respecto al manejo y el dominio de bases de datos para la identificación de autores y soportes bibliográficos, se evidencia un desconocimiento de la existencia de estas, por lo cual no es posible identificar una proyección hacia la comunidad con respecto a esta competencia investigativa.

De esta manera, es posible identificar a partir de este análisis, que una de las situaciones para fortalecer en el proceso de formación propuesto por la universidad es la de los procesos de conocimiento y búsqueda de información en bases de datos y buscadores académicos.

Análisis de caso 2

Con respecto a la categoría dominio curricular se identifica que no se ha dado continuidad a la lectura de textos de carácter científico ni ningún otro tipo de texto que implique un proceso de formación y apoyo al desempeño de las labores que desarrolla al interior de la institución, sin embargo, hay un reconocimiento por la necesidad de retomar esta actividad que es una de las competencias investigativas fundamentales que se trabajan durante la maestría. “Terminé un poco cansado entonces quiero darme un tiempo, ya me lo di entonces espero ya ponerme a más tardar en unos 15 días retomaré empezar a planear algunos proyectos aquí en el colegio” (comunicación personal)²³.

En el momento de diálogo con la Comunidad Educativa se manifiesta igual que dentro de la labor que el directivo desempeña no hay evidencia que demuestre un manejo con soportes, referencias bibliográficos o una perspectiva epistemológica clara que permita fortalecer la función realizada, de la misma manera es posible identificar en el diálogo con los diferentes miembros de la comunidad educativa anteriormente descritos que no se encuentra evidencia que permita identificar el manejo de bases de datos para la búsqueda de información.

A pesar de que se menciona que se dieron algunas indicaciones en el transcurso de la maestría este desarrollo de la competencia sobre saber buscar información en bases de datos

²³ Tomado de matriz de análisis de entrevistas CPDD1.

no permite evidenciar un impacto del directivo ni al interior de la comunidad educativa en que desarrolla su quehacer pedagógico.

Allí es pertinente mencionar que se encuentra un distanciamiento entre los resultados y el impacto obtenido luego de haberse graduado de la maestría, pues es evidente que para el desarrollo del proyecto de grado se desarrolla y estructura un fundamento bibliográfico y se establece un acervo epistemológico que permite fortalecer la postura y el desarrollo de este, empero, en este caso no se identificó una proyección de esta competencia ni para el directivo en el desempeño de su labor ni para la comunidad educativa, esto no quiere decir que no haya un dominio académico y curricular; pues son muchas las posibles interpretaciones que se puedan dar frente al desempeño de un directivo y es preciso notar que la muestra para la entrevista es solo una parte o un porcentaje pequeño en comparación de la totalidad de comunidad educativa.

De este análisis resulta importante la pregunta frente a cómo fortalecer el impacto que se pueda tener sobre la necesidad de generar estrategias de lectura y rastreo de información que a su vez fortalezcan los procesos propios del quehacer del directivo graduado de la maestría al interior de la escuela.

Análisis caso 3

Frente a la categoría planteada, es posible identificar que el directivo se preocupa por hacer una búsqueda y revisión de textos que complementen la labor administrativa y pedagógica que desarrolla, manifiesta su gran interés por conocer las nuevas dinámicas que se dan alrededor de temas relacionados con el desempeño de su labor “creo que ese es el interés principal, leer para aprender y así poderlo aplicar en la institución, entonces por ejemplo en el caso de los modelos pedagógicos ha sido bastante el aporte que he podido obtener con la lectura de textos y poderlo desarrollar con los docentes y con la reconstrucción del proyecto educativo institucional” (Comunicación personal).

Es posible identificar que los textos leídos posterior a la graduación de la maestría tienen como función principal el complementar los conocimientos que muy seguramente tiene el

directivo; en los procesos de diálogo con los miembros de la comunidad educativa se encuentra una coherencia con respecto a lo que manifiesta el directivo pues tanto maestros como estudiantes establecen que parte del éxito que se presenta por este directivo está en los documentos académicos administrativos y de gerencia que se pueden percibir: lee para el momento de realizar reuniones y establecer diálogos de tipo pedagógico e incluso personal con docentes y estudiantes.

El directivo docente cuenta con un reconocimiento por parte de la comunidad frente al desarrollo de nuevas propuestas soportadas desde posturas epistemológicas, además de tener una complementariedad con respecto a las propuestas que surgen por parte de su equipo de trabajo; no obstante, no se evidencia un conocimiento, manejo o dominio de búsqueda de información en bases de datos. El mismo directivo manifiesta no tener conocimiento ni manejo de diferentes bases de datos, y en la misma forma este elemento no es percibido desde la comunidad educativa, se hace referencia a que constantemente está insistiendo en dar soportes bibliográficos, pero no se identifican por parte del directivo un manejo de búsqueda de información en bases de datos.

En referencia a esta competencia que hace parte de la categoría de dominio curricular, se identifica importante establecer un proceso quizás de mayor pertinencia frente al desarrollo y fortalecimiento de dicha competencia que es fundamental dentro de los procesos investigativos que se desarrollan en el interior de las Instituciones Educativas, dado que según se ha evidenciado permite establecer si se quiere una visión más holística e incluso un reconocimiento de gran parte de las bibliografías existentes alrededor del mundo que quizás puedan aportar de manera significativa en el desarrollo de dichas investigaciones; sin embargo y a pesar de que existe la evidencia en los resultados de la realización de rastreos bibliográficos, la evidencia con respecto al impacto de la búsqueda de información no fue posible percibirla y mucho menos reconocer un impacto positivo o negativo de esta competencia en el ejercicio de la labor directiva.

Categoría identificación y reconocimiento contextual (Reconocimiento de territorio, colegio contexto)

Para esta categoría se establecieron preguntas frente a la caracterización institucional, , el reconocimiento del contexto, la misionalidad y el horizonte institucional, las fortalezas y debilidades, los procesos de construcción, evaluación y resignificación del PEI, las actividades, proyectos institucionales y la proyección del PIMA en cada una de las instituciones.

Análisis caso 1

Un primer elemento para tener en cuenta al interior de esta categoría es el conocimiento de las instituciones educativas en las cuales laboran los directivos, al interior de este caso tanto en el diálogo con el directivo y la comunidad educativa a pesar del corto tiempo en el cual lleva desarrollando la labor en esta institución, se identifica un conocimiento amplio de la dinámica institucional, reconocido de la misma forma por parte de los docentes e incluso los estudiantes. Se evidencia un conocimiento minucioso de las principales características institucionales, lo que permite identificar la continuidad de una de las competencias establecidas o planteadas desde el documento maestro de la maestría referente a la competencia de “Analizar situaciones, hechos y cifras de la institución educativa y otros contextos”, competencia que está en directa relación con el proceso de formación a través de la cultura de planeación y el ejercicio de formación en prospectiva que reciben los directivos docentes en el transcurso de la maestría.

Es posible evidenciar un dominio y conocimiento de algunas de las características del contexto alrededor de la institución, este no presenta el mismo nivel de profundidad que el anterior, pero sí de algunas generalidades que permiten definir el accionar institucional

Digamos que uno conoce aspectos de tipo social, el estrato, la ocupación de los padres de familia, los problemas que hay alrededor del colegio, por ejemplo, ahí es una zona de hurtos frecuentes, porque el colegio queda en una hondonada con la montaña al lado, entonces es propicia para la delincuencia, incluso hay temas de maltrato, de abuso,

dificultades en la familia; pero yo creo que esas situaciones hay que estudiarlas más. Aunque se hizo un ejercicio de caracterización de los ciclos para mirar el rendimiento de los niños pero se hizo más desde la mirada del maestro y no de los padres de familia. (Comunicación personal)

Es posible evidenciar que al interior de la comunidad educativa hay un reconocimiento por el dominio de información que el Directivo presenta frente al contexto educativo y el contexto las características de los alrededores del colegio, sin embargo es a partir de la misma reflexión generada por el Directivo que se reconoce la importancia de tener un poco más de profundidad en el conocimiento de la comunidad, independientemente de las barreras o limitaciones que se encuentren para el óptimo desarrollo de esta labor.

En este caso se evidencia un reconocimiento de dificultades y fortalezas a nivel situacional por parte del Directivo, se evidencia que desde la perspectiva de los demás miembros de la comunidad educativa, el directivo docente tiene un dominio adecuado de las temáticas y dinámicas que se presentan al interior de la institución; lo que ratifica el desarrollo de la competencia referida a la identificación y el reconocimiento contextual.

Al interior de esta categoría se planteó lo referente al conocimiento, reconocimiento e identificación de la misión, la visión y los valores institucionales; frente a lo cual se evidencia que el directivo presenta de una manera clara y reconoce cuál es el horizonte hacia el cual la institución se dirige, sin embargo es posible constatar que contrario a lo que él manifiesta la comunidad educativa no tiene el mismo reconocimiento de esa situación que se establece desde los planteamientos institucionales.

Es a partir de este análisis que se permite evidenciar la existencia de algunas dificultades con respecto a la categoría de comunicación pues, aunque los planteamientos de los directivos son claros para ellos y se tienen apuestas estructuradas con respecto al quehacer institucional, se evidencia que no es el mismo reflejo que tienen los miembros de la comunidad educativa quienes en algunas ocasiones manifiestan desconocer por completo este tipo de apuestas.

Análisis caso 2

Con respecto al conocimiento institucional, es posible evidenciar que el directivo reconoce algunas de las situaciones que hacen parte de la cotidianidad institucional, en este caso más referidas a los procesos convivenciales que se hacen al interior de la institución, entendidos en referencia a los estudiantes y a la existencia de algunas dinámicas de clima institucional que se han identificado con respecto a los docentes, sin embargo no es posible encontrar evidencia de este conocimiento institucional desde la percepción de la comunidad educativa, quienes manifiestan la necesidad de que el directivo docente identifique y reconozca otras dinámicas propias de la institución y del contexto que son necesarias para el desarrollo de su labor.

Considero que a él le hace falta conocimiento de la institución, yo creo que le hace falta más integrarse con los chicos, creo que le hace falta más, por ejemplo, asistir a los salones porque el trabajo está ahí (Comunicación personal). Yo creo que, pues que no, hay cosas que no alcanza a conocer, pues como le decía él se entera de los problemas, pero cuando ya sólo se ven, y eso es ahí cuando comienza a tener que tomar correctivos ya cuando ya pasó. (Comunicación personal)

Es importante resaltar nuevamente que esta percepción se da a partir del diálogo con algunos miembros de la comunidad educativa que no representan un porcentaje mayoritario, y dentro de lo que podrían presentarse elementos subjetivos de valoración, sin embargo, resulta pertinente hacer el análisis de estos elementos que si bien no son del 100%, sí representan algunas de las percepciones que encontramos en la Escuela, en esta medida se evidencia nuevamente una dificultad en la categoría comunicación, en la situación de que aunque el directivo plantea algunas perspectivas y visualizaciones institucionales, el sentir de la comunidad es que muy seguramente no existen, o las desconocen por completo, ratificándose así la necesidad de fortalecimiento de las competencias comunicativas que permitan la construcción y consolidación colectiva de la institución. Con respecto a el reconocimiento de los procesos de estructuración del PEI, el DD manifiesta no tener mayor incidencia en los procesos de construcción y resignificación de este, reconoce que

institucionalmente no se ha trabajado una estrategia acertada para intentar reestructurarla, no obstante se evidencia que el DD presenta una idea clara de cómo se debería hacer; que hasta el momento no se ha llevado a la práctica.

Mirando el contexto, a partir del contexto y a partir de un diálogo bien profundo, interesante con maestros, construcción con los maestros y con los propios estudiantes mirando a lo que se quiere alcanzar, lo que está demandando en este momento el ministerio, lo que demanda la sociedad.

Entrevistador: la localidad el entorno.

Entrevistado: triangulando, triangulando entre los desafíos que hay a nivel nacional, “Colombia la más educada”, y mirando con lo que se cuenta, con lo que quiere el colegio. (Comunicación personal)

De la misma forma el DD reconoce la dificultad institucional para establecer procesos de evaluación y reflexión de proyectos y actividades, en el sentido de que a pesar de hacerlas no tienen ninguna continuidad ni funcionalidad.

No se hace, o sea, puede que sí se hace pero digamos que no es sistemática, no es organizada, es un cómo nos fue, dialogadita pero no es sistemática, creo que eso falta eso deberíamos tener indicadores, indicadores que nos permitiera el cuantificar, saber cómo vamos, qué hemos alcanzado.(Comunicación personal)

En el ejercicio de diálogo con la comunidad educativa se ratifican aspectos que podrían o deberían mejorar institucionalmente con respecto a la apropiación de la institución y a la resignificación de su PEI, tanto estudiantes como docentes manifiestan la no realización de procesos eficaces frente a la evaluación de actividades, proyectos e incluso la evaluación institucional, algunas perspectivas plantean incluso una dificultad en el DD por apropiarse de estas situaciones que deben hacer parte de su quehacer directivo.

Bueno no, lo que pasa es que, yo pienso que desde en la cabeza hace falta conocimiento de este colegio sí, entonces creo que no uno no puede plantear un plan de mejoramiento de que le dio por pensarlo de la nada si tiene que tener un diagnóstico, o sea yo no le puedo dar a sumercé una un medicamento que me sirvió a mí porque de pronto no le va a servir. (Comunicación personal)

Persona: entonces no me sirve, entonces ese plan de mejoramiento creo que le hizo falta diagnóstico, le hace falta conocimiento y ese conocí no es sencillamente plantear cosas como por como dejar una tarea, como por dejarnos a nosotros una tarea, no eso no funciona así, eso funciona porque ese plan de mejoramiento se tuvo que haber vivido desde el año anterior y eso no se hizo.

Entrevistado: es decir como como se entregó el colegio como que de aquí partamos y apliquemos pues.

Entrevistador: exactamente, tú llegas y haces un cierre, presentas los informes, haces la evaluación institucional y todos esos insumos van a dar el plan de mejoramiento.

Persona: y además que eso no se hace mandando, si eso no se hace ehh a mí se me ocurrió hoy. (Comunicación personal)

A partir del análisis con referencia a esta categoría, se halla evidencia de los saberes adquiridos por parte del DD y del desarrollo de una competencia, sin embargo, no es posible desde los instrumentos y estrategias de recolección de información diseñadas, evidenciar el impacto de esta competencia que posee el directivo docente graduado de la MADGIE al interior de esta comunidad educativa.

Análisis caso 3

Para este caso es posible evidenciar un reconocimiento de las características generales de la institución, a partir del diálogo establecido con el directivo docente. De la misma manera se identifica un reconocimiento de algunos aspectos del contexto institucional, elementos que son ratificados desde el diálogo con docentes y estudiantes de la comunidad educativa; ante

la pregunta de si hay o no un reconocimiento de las características del contexto, el directivo docente manifiesta que se identifican algunas generalidades pero no a profundidad, debido al gran número de tareas que debe asumir en la institución.

Sí, en gran medida, sin embargo, la institución y la comunidad tienen bastantes frentes que no son tan fáciles de abordar, digamos que se conoce desde lo que se puede ver con los estudiantes y con los padres de familia, pero ya trabajo comunitario, pues es un poco difícil de llevar a cabo porque las ocupaciones de la institución no dejan tiempo para salir de ella y dedicarnos al trabajo con la comunidad. (Comunicación personal)

Se identifica además un reconocimiento generalizado de algunas fortalezas que presenta la institución, entre las cuales se menciona la cultura es la planeación y la vivencia de valores como la solidaridad.

Dos fortalezas de la institución es que hay un trabajo muy fuerte de los docentes, hay mucho compromiso, en este momento yo hablo de la jornada de la mañana, es la jornada que yo manejo, hay mucho compromiso, tenemos mucho reconocimiento en la comunidad, es un colegio bastante, digamos apetecido y otra fortaleza que podría decir que tenemos, es que nosotros estamos desde el año 2008 fortaleciendo todo el tema de evaluación para mejorar, en evaluaciones internas y en evaluaciones externas.

La fortaleza más grande que tiene el colegio es el talento humano, tiene conmigo incluyéndome un grupo de docentes muy muy buenos muy muy buenos, hablo por la jornada de la mañana no se en la jornada de la tarde.

Me parece que una fortaleza puedes ser que el colegio en algunos sentidos es muy unido y puede digamos la parte administrativa del colegio se une mucho con los estudiantes y puede sacar cosas adelante.

Entrevistador: bien, ¿qué otra cosa fuerte tiene el colegio?

Entrevistado: ¿Qué otra cosa así fuerte? Puede ser que la calidad de los profesores ha mejorado mucho, bastante, bastante desde hace algunos años más o menos desde el 2012. (Comunicación personal)

De la misma manera, se identifican desde la perspectiva del directivo algunas dificultades que están dadas en términos de factores como la deserción, la reprobación y la necesidad de generar un currículo con mejor estructura, estas debilidades no presentan coincidencia con las debilidades evidenciadas en el diálogo con los miembros de la comunidad educativa, para quienes la dificultad está en un proceso de división entre la jornada mañana en la jornada tarde, haciendo énfasis hacia el desempeño de cada una de las jornadas y en el clima institucional que caracteriza cada una.

Con respecto a la construcción del PEI se evidencia que en los diferentes órganos de la comunidad educativa presentan un dominio y reconocimiento a los procesos de resignificación del PEI; desde la perspectiva del directivo es un aspecto que se requiere para el óptimo desarrollo institucional y que debe ser construido a partir de las opiniones y perspectivas de los miembros de la comunidad educativa, aspecto que resulta ratificarse en el diálogo tanto con profesores como con estudiantes quienes reconocen que para este proceso se tienen en cuenta los aportes que la comunidad pueda realizar.

Se evidencia que al interior de esta institución la categoría que se refiere al reconocimiento del territorio, del colegio y del contexto ha generado impacto en la comunidad educativa pues es un tema liderado desde la dirección institucional, pero que a su vez es asumido por los diferentes actores de la comunidad educativa como un tema de cultura institucional, por otra parte se evidencia que la reestructuración del PEI se realiza de manera constante, buscando obtener cierta coherencia con las perspectivas y los proyectos que plantea la institución tanto para sus estudiantes como para su comunidad.

Como ha sido reiterativo en el análisis de esta categoría en los casos anteriores se evidencia una necesidad de fortalecer el componente comunicativo que podría generar una linealidad en el trabajo que se plantea desde la dirección y que se quiere desde los padres de familia y los estudiantes, empero, es evidente que hay varios elementos que están alineados a pesar de las diferentes posturas o los diferentes personas con que se realizó el diálogo.

Categoría identificación de problemas y establecimiento de planes de acción

Al interior de esta categoría se realizaron planteamientos alrededor de las tres competencias que acá se ubicaron: demostrar la capacidad para plantear interrogantes, Diseñar herramientas e instrumentos para la recolección de la información y Proponer y tomar decisiones frente a los resultados de la investigación en la Institución Educativa" el instrumento diseñado contempló interrogantes sobre la competencia de formulación de interrogantes por parte del directivo, el tipo de preguntas habitualmente formuladas, la frecuencia y la claridad de expresarlas; las estrategias de recolección de información planteadas institucionalmente, el desarrollo de proyectos de investigación al interior de la institución y la incidencia y pertinencia de estos en la vida institucional.

Análisis caso 1

Se evidencia en este caso un alto índice y reconocimiento por parte del directivo frente a la elaboración de preguntas, pues lo hace de manera constante, y lo reconoce como un elemento importante para el buen funcionamiento institucional,

Todo el tiempo uno está en el ejercicio de formular preguntas. ¿Cierto? ¿Porque el trato con las personas implica conocer un poquito más qué ha pasado, cierto? Las causas, porqué se dieron los hechos en el caso de un conflicto o cuando un profesor también tiene una dificultad. Y la pregunta tiene es la intención de encontrar una solución y de llegar a unos acuerdos en donde las partes implicadas se sientan de alguna manera satisfechas. Saludables y felices. Yo creo que las preguntas que lleven a la auto reflexión, a la proposición de soluciones, al auto conocimiento, a indagar más sobre la realidad de la institución, a entender por qué se actúa de una u otra forma, sin pensar en señalar al otro, sino entenderlo desde su forma de ser, creo que esa es como el tipo de preguntas, serían preguntas como para indagar. ¿Preguntas retadoras? Si también, con los chicos es muy bueno eso, porque es ver en la dificultad una oportunidad para crecer, hacer de lo difícil algo fácil. (Comunicación personal)

Se evidencia que los miembros de la comunidad educativa identifican la formulación de interrogantes como una de las estrategias que usa el directivo en su quehacer, incluso como la oportunidad de reconocer a los demás actores de la comunidad educativa,

Ella pregunta más como buscando la participación y como la aprobación. Eh... digamos como mediando “vamos a hacer tal cosa, ¿Qué les parece o que proponen?” entonces digamos “vamos a hacer formación mañana a las 7?, ¿qué les parece?” entonces algunos dirán “sí, a las siete” alguien dirá “no, porque si de pronto está lloviznando entonces qué hacemos, no mejor dejémosla para más tarde” y se llega a un consenso. Digamos no es “mañana formación a las 7” sino es el resultado de un consenso y casi siempre la pregunta que ella hace para algo es buscando que haya una concertación. (Comunicación personal)

Por otra parte, se evidencia la competencia de realizar interrogantes de manera clara y eficaz, lo que resulta un aliciente dentro de los procesos comunicativos en la institución pues permite la comprensión de las políticas o lineamientos establecidos desde la dirección institucional.

Con respecto al proceso de diseño, aplicación de instrumentos y estrategias de recolección de datos o información, se evidencia que el directivo docente ratifica los resultados encontrados, en el sentido que reconoce que el proceso de formación en la MADGIE brinda bastantes elementos desde los diferentes espacios académicos que permiten desarrollar esta competencia.

Bueno, pues en la maestría uno aprende sobre diferentes metodologías para la recolección de la información, sistematización y análisis de ellas. Creo que el ejercicio del trabajo de grado es esto mismo, entonces yo diría que sí, yo diría que el 100% de los seminarios de la maestría son aplicados en las instituciones y todos los proyectos, las tareas que había que realizar siempre era mirando las instituciones. (Comunicación personal)

Por otro lado, se evidencia que desde la percepción del directivo como la de los miembros de la comunidad educativa el diseño de herramientas para la recolección de información por

parte del directivo es una de las fortalezas de su labor, y resulta fundamental en el desarrollo de los procesos de evaluación de actividades.

¿Ella emplea alguna técnica o estrategia para recoger información? ejemplo encuestas, entrevistas, lo emplean en el ejercicio que hacen en el colegio. Ella pasa, nosotros tenemos un formato cuando no podemos hacer el face to face entonces manda una nota de quienes están de acuerdo con las preguntas estás de acuerdo, no te gusta, qué opina.

Entrevistador: ¿En el marco de medir la evaluación institucional para preguntarles a los chicos, a los maestros, a los padres de familia se envía una encuesta? ¿Cómo se hace ese ejercicio de la parte institucional de las otras personas que hacen parte de la comunidad educativa?

Profe: se hace por encuestas escritas, y en las diferentes reuniones, con los docentes se hace un día, con los padres de familia entonces de pronto utilizamos en la entrega de boletines, va ser una mañana no es un espacio y con los estudiantes lógicamente también se hace, se hace por escrito, se hace con encuestas.
(Comunicación personal)

A pesar de tener evidencia tanto en el directivo como en los docentes, es preciso mencionar que esta evidencia no se percibe desde la perspectiva de los estudiantes entrevistados pues manifiestan poco o nulo conocimiento de herramientas de recolección de datos que en algún momento hayan podido presentarles.

Por otra parte, se evidencia un dominio básico de algunas herramientas TIC en el desarrollo de las labores realizadas por el directivo docente que según lo han identificado permiten fortalecer los procesos de comunicación institucional.

Así, es posible identificar un fuerte impacto de las competencias que componen esta categoría al interior de la vida cotidiana institucional que según es percibido ha realizado un aporte significativo en el interior del desarrollo y la cultura institucional.

Análisis caso 2

Con respecto a la competencia referida al planteamiento de interrogantes, es posible evidenciar que el directivo reconoce la importancia de la realización de este ejercicio al interior de la institución, en este caso en específico la formulación de preguntas se da con el objeto de identificar características vivenciales y convivenciales tanto de estudiantes como de maestros.

Lo primero que intento entender es porqué se dio la situación, intento entender el por qué pero después busco que el mismo estudiante pueda responderse, porque igual que frente a situaciones de conflicto busco que él, uno se logre colocar en la posición del otro para que pueda entender la postura del compañero que ha tenido la dificultad, aún con el maestro, busco eso, que el otro en la posición del otro para poder mediar y llegar a una solución aparte, es decir, siempre uno se está haciendo preguntas de porqué sucedió esto? ¿A la vez cómo podría mejorar?, ¿cómo podría establecer mecanismos para que eso no volviera a pasar? Y a la vez si generando preguntas de cómo hacer para mejorar en la institución. (Comunicación personal)

Dentro de la comunidad educativa se identifica que es continua la formulación de preguntas dirigidas a identificar características académicas y convivenciales de los estudiantes, lo que resulta un elemento que permite realizar procesos de prevención de situaciones complicadas e incluso de potenciar competencias y habilidades en los estos. "Es a diario, sí, cuando finalmente es cómo podremos evitar que esto hubiera pasado cómo podremos hacer para potenciar determinada competencia como podríamos... sobre todo es usar el cómo, ¿Cómo hacer? Esas son las preguntas" (comunicación personal).

Es posible además identificar que el directivo manifiesta no tener un amplio conocimiento sobre la forma adecuada de formulación de interrogantes, aspecto que dista del análisis de los resultados, en los que se evidencia que está en una de las competencias desarrolladas precisamente con el procesos de elaboración de los trabajos de grado, ante esta situación es posible identificar el impacto frente a la comunidad educativa, referida al desarrollo de la formulación de preguntas, pero es importante revisar la posibilidad de reforzar procesos

adecuados para que el directivo docente realice mejores procesos de dicha labor que permitan fortalecer el impacto obtenido en su desempeño profesional y en la comunidad educativa en que se desempeña laboralmente; es preciso resaltar que la dificultad para ser claro y eficaz en la formulación de interrogantes también es identificada por algunos miembros de la comunidad educativa, lo que evidencia ese aspecto por mejorar del directivo y a ser fruto de reflexión al interior de la maestría.

Con respecto a la segunda competencia, dentro de esta categoría referida al diseño de herramientas e instrumentos para la recolección de información, es posible identificar que tanto el directivo como los diferentes miembros de la comunidad educativa no identifican un proceso organizado en donde se establezcan herramientas e instrumentos para recolectar información u obtener insumos frente a las situaciones de la institución,

A pesar de ser una de las necesidades manifiestas por el directivo se evidencia uno de los aspectos por mejorar en el desarrollo de su labor.

No, eso falta, falta institucionalizar, falta organizar, que evaluemos lo que se hace para mejorar, no lo hay, infortunadamente no lo hay no lo hacemos, eso se recoge información de acuerdo a la necesidad que haya a veces se recoge por medios físicos a través de encuestas, o a través de correos, pero no está sistematizado, no hay procesos como tal.

Entrevistador: no hay seguimiento, y llega a un cambio en la institución.

Entrevistado: digamos que aquí no cumplimos el ciclo de la calidad, lo que se llamaría el ciclo de la calidad, no lo tenemos, no lo tenemos. (Comunicación personal)

No obstante, se evidencia entre las perspectivas ofrecidas tanto por el directivo como por los miembros de la comunidad educativa que participaron de este análisis que no se identifica un uso de las TIC muy adecuado con las pretensiones institucionales, y que permita realizar procesos de sistematización que resultan imperativos para la escuela en su desarrollo y crecimiento.

Al respecto de la tercera competencia perteneciente a esta categoría se evidencia una ruptura con algunas de las pretensiones de la realización de un trabajo de grado, que además de aportar elementos de formación sobre procesos de investigación, pretende tener una incidencia en los contextos educativos en los que se desenvuelven los directivos docentes; sin embargo a pesar de haber realizado un trabajo de grado directamente relacionado con la institución educativa, el directivo docente manifiesta no haber dado continuidad al trabajo planteado, y aunque reconoce un impacto en la institución en lo que respecta la filosofía de vida en la Universidad de La Sabana, no permite evidenciar la incidencia del trabajo de grado en la comunidad educativa, aspecto que es corroborado además desde la perspectiva de la comunidad educativa; quienes manifiestan no haber tenido conocimiento de algún desarrollo de investigación al interior de la institución liderado desde el directivo.

Creo que no ha sido explícito, creo que el impacto que ha tenido ha sido implícito desde la dirección que se ha dado desde esta coordinación a los maestros... Desde el enfoque antropológico, enfoque antropológico, un enfoque mediador, un enfoque antropológico, buscando lo visto irlo aplicando, pero de forma explícita, que planteen el proyecto de investigación, no lo hay, es el siguiente paso. (Comunicación personal)

Luego de la realización de este análisis alrededor de esta categoría se evidencia un impacto fuerte al interior de la comunidad educativa de las competencias investigativas referidas al planteamiento de interrogantes, pues se identifica como el elemento que ha permeado la cultura institucional y frente al cual el directivo docente y la comunidad permiten evidenciar su constante uso en el contexto escolar, eso sin olvidar que uno de los requerimientos expresados desde el directivo precisamente está en la necesidad de reforzar la manera de estructurar mejor la formulación de interrogantes, resulta importante la evidencia encontrada al respecto de que la elaboración del trabajo de grado no ha presentado impacto directo sobre la comunidad educativa, y es importante porque en los resultados evidenciados frente a la realización de estos, se identifica que es a partir de su estructuración que se realizan o adelantan los procesos de formación de las competencias investigativas de los directivos docentes que estudian la maestría.

Análisis caso 3

Se evidencia por parte del directivo docente una concepción de la formulación de interrogantes al interior de la comunidad educativa de suma importancia.

Pues yo creo que uno constantemente se vive preguntando el porqué de las situaciones, y más en educación de suma importancia, "pues yo creo que uno constantemente se vive preguntando el porqué de las situaciones, y más en educación creo que la pregunta es un eje articulador del conocimiento, es la que propicia que podamos investigar y podamos abordar mundos desconocidos. (Comunicación personal)

Se evidencia además que la pregunta es uno de los ejes articuladores en diferentes dinámicas institucionales, lo que es corroborado por los miembros de la comunidad educativa; quienes refieren el uso de la pregunta como una de las alternativas que fortalecen la comunicación y el crecimiento institucional, sobre el cual se pueden estructurar las nuevas dinámicas o resignificar algunas de las dinámicas institucionales. Por otra parte se evidencia que la comunidad identifica en las preguntas una posibilidad de conocimiento desde lo personal y desde lo laboral.

Así mismo, es posible desde la perspectiva del directivo docente, que se cuenta con algunos elementos básicos para ser efectivo y claro en la elaboración de preguntas, sin embargo, se manifiesta que es necesario continuar fortaleciendo este proceso que aporta de manera significativa en muchos de los aspectos de la vida institucional "es difícil, el arte pues.... preguntar es todo un arte, pero pues sí considero que a través de las preguntas hemos llegado a descubrir ciertas necesidades de la institución y también a buscar la solución de algunos problemas" (comunicación personal).

Por otra parte se evidencia desde el directivo un manejo de herramientas e instrumentos para establecer recolección de información frente a las dinámicas institucionales, que son fruto de los propósitos establecidos por el equipo directivo de esta institución, este aspecto es corroborado por algunos miembros de la comunidad educativa; aunque no se evidencia

una gran variedad de instrumentos, sí se evidencia un óptimo nivel de desarrollo de estrategias tanto de recolección como de comunicación a través del uso de las TIC, por consiguiente se reconoce que desde la dirección están planteadas las fuentes y las estrategias dadas para realizar de manera constante un proceso de sistematización y de recolección de información.

Pues yo pienso que él tiene todas sus fuentes informativas muy bien, tiene si necesita saber cuántos estudiantes se han retirado tiene a la secretaria que le puede decir cuántos tienen cierta edad tiene los datos ahí, además tiene a los coordinadores y los coordinadores se alimenta con la información que nosotros les damos, ahí de alguna forma le llega el rector. (Comunicación personal)

Es posible identificar que desde la perspectiva del directivo el trabajo de grado presentó un impacto bastante importante al interior de la comunidad educativa, “esto nos permitió trabajar bastante en la parte humana de cada uno de los educadores, fortaleciendo esas competencias y esas cualidades que todos debemos tener además de saber técnico” (comunicación personal).

No obstante, se evidencia que no se dio continuidad al desarrollo mismo del proceso de investigación que se adelantó con el objetivo de elaborar el trabajo de grado; a pesar de esto se evidencia un alto impacto relacionado con la temática y con los objetivos del trabajo de grado planteado cuyo desarrollo se realizó alrededor de ethos docente.

Yo creo que, bajó los niveles de conflicto institucional, nos ayudó a vernos más como personas que como empleados, nos tocó esa parte humana, nos sensibilizó, nos hizo ver que el trabajo es mucho más agradable cuando se considera a su equipo como seres humanos, como personas con muchos valores y cualidades. (Comunicación personal)

Es preciso mencionar que los docentes con que se estableció el diálogo identifican la existencia de un trabajo de grado relacionado con el ethos docente, y aunque manifiestan no haberlo leído sí es posible identificar que se ha establecido algún tipo de trabajo para

fortalecer aspectos vivenciales en la institución, y que se referencian por ejemplo documentos que permiten fortalecer algunos de los que la comunidad reconoce como valores institucionales.

Al interior de esta categoría es importante mencionar que tanto el directivo como los docentes e incluso los estudiantes manifiestan la importancia de establecer procesos de investigación en la institución, parte del impacto mencionado y evidenciado con mayor relevancia es la participación en el premio a la excelente gestión institucional, en donde se evidencia la continuidad y aplicación de varias de las competencias investigativas planteadas, y cuyo desarrollo contribuyó a que la institución lograra un tercer puesto ganando un gran reconocimiento entre la comunidad académica, un fortalecimiento en su organización interna, además de apoyo económico para el desarrollo institucional; se identifica como el de mayor relevancia en el sentido que implicó dar continuidad a procesos investigativos al interior de la escuela que no están directamente relacionados con el desarrollo de un trabajo de grado, actividad que debió contar con la participación de toda la comunidad educativa y que además se identifica como un reconocimiento a nivel institucional.

Otro impacto evidenciado está en el reconocimiento de la importancia de los procesos investigativos al interior de la institución, y sobre todo el compromiso tanto de docentes como de estudiantes para participar en el planteamiento y desarrollo de estas,

¿Sumercé considera que el directivo docente, que el señor rector, debería plantear, es decir, es importante que se planteen proyectos de investigación al interior del colegio, o digamos, con esa rigurosidad y esa formalidad o no es necesario?

Rta. Sí claro, de hecho, por ejemplo, el proyecto de Derechos Humanos acá, uno de sus fuertes es el tema que tiene que ver con la formación de los estudiantes en procesos de investigación, entonces de alguna manera lo tenemos en el colegio y se quiere llegar al punto de poderlo formalizar y viabilizar un poco más.

• Bien. ¿Si el señor rector les planteará algún tipo de investigación que quisiera realizar?, ¿sumercé estaría dispuesta a apoyarlo en ese trabajo de investigación?

Rta. Sí claro, para mí es muy importante el tratar de lograr el mejoramiento de la calidad educativa porque sé que realmente es para beneficio de los estudiantes y sus procesos. (Comunicación personal)

Esto podría implicar en un futuro un mayor impacto en lo relacionado con la generación de una cultura investigativa al interior de la institución.

Categoría comunicación

Una de las perspectivas o conceptos de comunicación que soportan el planteamiento de esta categoría se encuentra en la teoría de la acción comunicativa, "la acción comunicativa: es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal." dicho de otra manera el proceso de comunicación es aquel donde existen interlocutores igualmente válidos y fundamentales dentro del proceso comunicativo. Al interior de esta categoría se encuentran dos de las competencias propuestas desde el documento maestro de la universidad, que son el difundir los resultados utilizando variedad de estrategias, tener actitud crítica como fuerza intelectual, apertura mental, flexibilidad y respeto por las ideas de los demás, audacia para crear e innovar y entusiasmo por saber y actuar con perspectiva antropológica y sentido de la justicia, equilibrio, constancia, responsabilidad y prudencia en la toma de decisiones.

Al respecto de esta categoría, si lo preguntas con respecto a los medios utilizados para difundir diferentes resultados de la acción directiva, y procesos de comunicación que se tiene en el interior de las comunidades educativas, los procesos de comunicación presentación y evaluación frente a los indicadores institucionales así como el desarrollo de proyectos, la participación o la elaboración de algún tipo de publicación, la flexibilización y aceptación de la opinión de los demás, la identificación de fortalezas y debilidades de ti, y la relación con la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones al interior de la institución. El conocimiento y la aplicación de la normatividad vigente la forma de abordar situaciones de conflicto al interior de las escuelas y en general se hace un análisis de la identificación de últimos procesos de comunicación y asertividad comunicativa el desarrollo de la escuela.

Análisis caso 1

Frente al planteamiento de esta categoría es posible evidenciar el uso de diversos medios en el proceso de comunicación entre el directivo y la comunidad educativa, principalmente con los docentes en lo referente a las dinámicas propias de los quehaceres académicos y pedagógicos planteados por la institución; el desarrollo de reuniones de grado, ciclos y áreas se establece como el mejor canal de comunicación con los maestros, sin decir que es el único, pues se reconoce el uso de varios incluso apoyados en el desarrollo de las TIC.

Se evidencia desde la perspectiva del directivo que no es habitual generar algún tipo de comunicación con la comunidad educativa frente al desarrollo de su labor, aunque se identifica que la comunicación se plantea como aspecto fundamental para el desarrollo institucional. "Pero digamos no es habitual que uno esté presentando los resultados de la acción directiva a los profesores de manera frecuente ni a la comunidad" (comunicación personal).

Algunos miembros de la comunidad educativa permiten evidenciar a partir de sus intervenciones que una de las principales características de la labor del directivo en el tiempo que lleva en la institución ha sido la de intentar establecer o fortalecer los canales de comunicación.

Se evidencia un reconocimiento al establecimiento de redes como un elemento fundamental en el crecimiento y fortalecimiento de producciones académicas, y educativas,

La red es importante porque en el caso mío que ya terminé la maestría ya no sigue uno con el mismo ritmo, ya no está la presión de leer, de escribir entonces uno baja el nivel, y la red le permite volver a recapitular cosas, en un nivel diferente, porque uno no va andar tan agobiado, tan estresado, pero si es permitir con esa dinámica académica. (Comunicación personal)

Con respecto a la segunda competencia que compone esta categoría "Tener actitud crítica, fuerza intelectual, apertura mental, flexibilidad y respeto por las ideas de los demás, audacia para crear y solucionar e innovar, y entusiasmo por saber y actuar con perspectiva

antropológica", es posible evidenciar en este caso que tanto el directivo como la comunidad educativa identifican el desarrollo de una perspectiva crítica, además se evidencian procesos fuertes frente a la formación intelectual del directivo y así mismo se identifica una fortaleza en establecer procesos de comunicación asertivos que permiten evidenciar una postura flexible y en reconocimiento a las diferentes perspectivas de los miembros de la comunidad.

Uno de los impactos más reconocidos y que es posible de evidenciar en este caso es la vivencia desde una perspectiva antropológica por parte del directivo; la comunidad corrobora esta perspectiva en el sentido que reconocen las bondades de los procesos de comunicación establecidos por el directivo, reconocen un alto nivel de asertividad, un reconocimiento de la importancia de los actores de dicha comunidad y constantemente se hace referencia a la calidad humana que es una fortaleza en el directivo, que permite fortalecer en gran medida los procesos institucionales.

Yo creo que todo debe tener solución desde el diálogo, no hay nada que no se pueda solucionar hablando y entonces siempre que me veo enfrentada a una situación de posible confrontación lo primero que hago es tranquilizarme y tranquilizar al otro, decirle aquí estamos es para encontrarle una solución, hagámosle y si yo me he equivocado incluso arranco diciendo eso, si yo me he equivocado con una actitud, con una mirada, con una palabra que de pronto hasta lo haya hecho inconsciente pues me disculpa y dígame qué es lo que ha pasado o hágame ver eso que usted ve y que yo no he podido ver, entonces uno ya baja la tensión y comienza como a fluir mejor la cosa, yo creo que hay tengo una fortaleza. (Comunicación personal)

Ella es una persona muy centrada, muy cumplida en sus cosas, es una persona muy amable, respetuosa, ella en ningún momento tiene la idea de la coordinación en la cabeza nunca, tú en ningún momento la veraz creída.

Entrevistador: humilde.

Profe: y eso hace lo que te decía ahorita hace que uno cumpla porque es qué carajo me da es una pena”.

Pues sí que ella lo escucha y le da consejos, lo guía. mm si, es buena coordinadora. Es de buen genio.

Entrevistador: ok. ¿Los trata bien?

Sí. (Comunicación personal)

A partir de la evidencia frente al desempeño desde la perspectiva antropológica, se identifica un alto nivel de desarrollo de la competencia referida al "Sentido de la justicia, equilibrio, constancia, responsabilidad y prudencia en la toma de decisiones", aspecto que al igual que el anterior refiere un impacto positivo al interior de la comunidad educativa; de manera tal que a partir de las diferentes actividades, tareas e iniciativas que surgen desde el directivo docente se identifica un alto sentido de la justicia y la equidad en lo que respecta a la toma de decisiones por parte del directivo, a los procesos de comunicación que este establece; esto ha permitido generar otro tipo de cultura institucional en el que la teoría de la acción comunicativa toma gran relevancia, a pesar de que no es esta la perspectiva del directivo quien lidera la institución educativa.

Bueno, yo te voy a decir mi punto de vista. Porque yo soy nueva en esta institución; digamos que no comparto mucho cómo se toman las decisiones, pero yo soy clara que yo soy la coordinadora, no la rectora; de manera que respeto la forma en que se hace y entiendo que ya es una cultura y ya, simplemente me acomodo a ella. Pero creo que muchas decisiones se toman desde la cabeza para que los demás las obedezcan y no se propician muchos espacios de participación y reflexión verdadera, sino que se muestran con esa pantalla de que hubo la participación, pero si uno analiza bien a fondo, viene siendo una decisión tomada desde el líder. De manera general veo ese panorama. Yo pienso que la manera de dirigir una institución debe ser más colegiado ¿antropológico? Eso lo tenía de antes, creo que tiene que ver con mi forma de ser, porque yo soy muy tranquila, muy conciliadora, muy afable, no sé qué, y siempre creo que al otro hay que escucharle y mirar si en algo tiene la razón y uno no se ha dado cuenta, pero definitivamente no creo que la vía sea la imposición. (Comunicación personal)

Por último es posible identificar alrededor de esta categoría un impacto bastante positivo en lo que respecta a la vivencia del componente antropológico en la puesta en escena del directivo, lo que ha presentado directa incidencia en el desarrollo de la calidad y el mismo clima y cultura de la institución educativa, pero es muy pertinente establecer un proceso de reflexión frente a la necesidad de generar mayor impacto en el planteamiento de procesos comunicativos que permitan fortalecer el reconocimiento de la producción de conocimiento que se da al interior de las instituciones educativas, pues como se ha mencionado en análisis anteriores, este componente o categoría resulta fundamental para el impacto de las competencias investigativas en las instituciones educativas, para el establecimiento de nuevas posibilidades y culturas frente a los procesos de dirección y de formación en dichas instituciones y para el crecimiento institucional por las muchas bondades que pueden resultar de este proceso.

Análisis caso 2

Para este caso la evidencia de procesos fuertes en torno a la comunicación resulta un poco más restringida que en el caso anterior, se evidencia un uso de estrategias básicas de comunicación al interior de esa comunidad educativa, que son muy comunes a las que se realizan en las instituciones educativas habitualmente, se evidencia que es uno de los elementos que deben fortalecerse pues según se ha manifestado algunos procesos de comunicación se limitan al entregar o enviar cierta información a algún grupo determinado dentro de la comunidad educativa como son los maestros.

Eso está quieto eso está... no hay quien ... el problema está tanto con la página web el problema está quien la maneja quien va estar administrando los recursos la plataforma, si es un profesor entonces, el profesor que se ofreció dijo yo la manejo, pero si me bajan las horas de clases, porque no tengo el tiempo en hacerlo en otro momento, entonces es donde digo que hay unas características en el colegio donde hay algunos profes todavía piensan muchos en sus intereses personales y no lo que se podría bien para la comunidad. (Comunicación personal)

Se logra evidenciar desde el directivo un proceso de baja apropiación de la cultura comunicativa al interior de la institución, aspecto que es corroborado por los demás miembros de la comunidad educativa.

Esa parte también creo que es de revisar, porque igual por ejemplo a mí me parece que «ni tanto que queme al santo ni tanto que no lo alumbre», es decir que debe haber, no semanalmente una formación, pero sí por ejemplo cada quince días, entonces por ejemplo no sé, por grados hoy voy a citar solo de sexto a octavo y los siento allí les hablo y aquí les informo bueno tal y tal y tal cosa dos tres cositas breves; pero que se enteren, eso hace falta, me parece que eso hace falta y él siempre no sé cómo que él huye a ese tipo de reuniones nosotros decimos. No y siempre de pronto le hemos dicho en las comisiones por ejemplo de evaluación, algunas comisiones que nosotros hacemos él está ausente, cosa que es súper supremamente grave ,supremamente grave porque por ejemplo nosotros nos reunimos, ahí es donde yo digo está fulanito, mira que él tuvo tal problema , él tuvo que estar ahí ,todo el tiempo el tubo que estar ahí, o tomando nota o diciendo este chico faltó por esta causa o algo así, no él obviamente no aprueba el trabajo de rendición de cuentas, cuando yo no conozco. (Comunicación personal).

Sin embargo, algo que es posible evidenciar es que los miembros de la comunidad educativa están prestos a dar inicio al fortalecimiento de la comunicación; pues reconocen que es un elemento fundamental para el crecimiento institucional,

Con respecto al segundo componente o competencia de la categoría comunicación es posible evidenciar que se evidencia desde la perspectiva del docente un reconocimiento a la importancia del pensamiento crítico al interior de la institución, de hecho manifiesta ser una persona crítica que busca analizar situaciones desde diferentes perspectivas, elemento que no es posible de corroborar en el diálogo con los miembros de la comunidad educativa, quienes no hacen referencia a este tema en el diálogo establecido,

Se evidencia un alto grado de asertividad en la comunicación con padres y estudiantes que es reconocida por los diferentes miembros de la comunidad educativa, todos identifican una

ganancia con respecto a la forma como en la actualidad se presentan estos procesos de comunicación.

No obstante, se evidencia que el directivo docente se identifica como una persona que es flexible y reconoce las ideas de los demás en el desarrollo institucional, sin embargo, algunos de los miembros de la comunidad educativa que corroboran la actitud de escucha y respeto que presenta el directivo, manifiestan que no se identifica que las reconozca para ponerlas en funcionamiento,

Sí en eso sí, o sea es decir él como persona es una persona muy amable, yo personalmente con él, ehh no he tenido ningún tipo de inconveniente porque él para nada, siempre está dispuesto a escuchar, pero así mismo como está dispuesto a escuchar de pronto no le hace como casos pues a esas sugerencias

Entrevistador: te escucha

Persona: claro

Entrevistador: pero no actúa

Persona: pero entonces él dice, digamos como con lo de los chicos, entonces sí, entonces no no no, él tiene sus argumentos y todo válidos, pero porque como persona de verdad es una persona amable y todo lo demás, pero creo que hace falta ese Coaching. (Comunicación personal)

A...a raíz de que una vez trajeron un chico a comité de convivencia, entonces estábamos todos los integrantes: el profesor de primaria, el psico-orientador de bachillerato, el psico-orientador de aceleración y psico-orientador de primaria. Entonces tomamos una decisión de que a una alumna le íbamos a colocar matrícula condicional por el acto que hizo. Y entonces pues firmamos el acta todos los docentes... bueno. Y al día siguiente iban a tomar las medidas del caso y él al otro día nos cambió todo lo que habíamos tenido en el comité, nosotros nos ofendimos mucho. (Comunicación personal)

Se evidencia que debido a algunas de las falencias encontradas en el componente comunicación, no se ha logrado cambiar el estilo de dirección jerarquizada al interior de la institución educativa que podría ir un poco en contravía con la disposición que se manifiesta ante el diálogo la escucha y la reflexión en el momento de una resolución de conflictos que se presenten en la escuela.

Análisis caso 3

Con respecto a esta categoría, se evidencia el uso de diversos medios en el proceso de comunicación entre el directivo y la comunidad educativa, en este caso es necesario recordar que de los tres análisis realizados este directivo es quien se desempeña como rector, y es importante mencionarlo porque de él depende directamente el estilo de gestión que se realice institucionalmente. Se evidencia procesos de comunicación en distintos niveles con los diferentes miembros de la comunidad educativa quienes reconocen en el directivo una persona que establece procesos de comunicación asertiva y muy adecuada para cada una de las situaciones encontradas.

Bueno pues hay varias estrategias de comunicación, la que tiene que ver de manera directa, otra la documental a través de circulares, de memorandos; la otra es a través del correo institucional donde por ejemplo se manda la información de los cronogramas semanales y demás, otra es a través de un blog de rectoría. Estamos en un proceso de implementación de la página de internet institucional, la página web, y ya, esa es nuestra meta. Bueno también algunas carteleras institucionales, donde por ejemplo aquí público lo que tiene que ver con el tema del presupuesto, licitaciones y las circulares que a veces se envían a los padres de familia. (Comunicación personal)

Aunque los procesos de comunicación son de mayor frecuencia con los docentes para fortalecer las dinámicas propias de las labores académicas y pedagógicas planteadas institucionalmente se evidencia un fuerte trabajo comunicativo con estudiantes y padres de familia, quienes a su vez manifiestan identificar una actitud de escucha permanente a pesar de que el cargo requiere grandes ocupaciones de tiempo en la realización de diversas labores.

Cuando tuvimos el problema que se habló en muchas cosas, ese día en lo de la reunión, lo de las chaquetas de promoción, lo del comedor y eso y me parece que se tomaron una ideas aunque varias personas daban su punto y decían que por que eso., y decían que se podía hacer, como podíamos y hacerlo bueno, no hagamos esto, bueno , me parece que el rector es algo que me llama es que el rector tiene esa parte que uno dice bueno, el rector no es ese señor que uno ve encerrado todo el día es más como con nosotros y eso me parece que es muy bueno. (Comunicación personal)

Yo sí tengo más contacto con los estudiantes y ellos dicen que él es muy buena gente, sino que el problema es que siempre quieren hablar con él y él pues, siempre no los puede atender. O sea, el cuándo puede sí, pero siempre está en reuniones; ellos dicen que sí que él es muy buena gente pero algunos tienen otra percepción por cosas que le han dicho los profesores, entonces pues yo les digo como, si no saben, no opinen. La evidencia es que hay otra percepción a parte de los profes” (Comunicación personal)

Entrevistador: ¿Qué escuchan qué dicen los papás del señor rector?

Rta.: bueno cuando vienen aquí... vienen aquí a implantar de pronto un problema que tuvieron con el niño en la institución, salen contentos de ver que el rector los escuchó y les dio como una buena perspectiva para arreglar ese problema. Ellos salen contentos de acá. Cuando vienen a darme quejas, que vienen mucho a darme quejas de la señorita Martha, de la compañera, también se ponen contentos porque esa señora es muy abusiva con los padres de familia. (Comunicación personal)

Con respecto a las demás competencias que componen la categoría se evidencia una clara inclinación al ejercicio de la escucha, que es manifestado desde el directivo y que además es corroborado desde el diálogo con los demás miembros en la comunidad educativa, se evidencia también el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo “De hecho he sentido mucho respaldo de parte de él y pues con esa, digamos que con esa condición se siente uno un poco más seguro, más tranquilo, más confiado y feliz de poder trabajar” (Comunicación personal).

Además, es posible evidenciar en este caso que al interior de la comunidad educativa se establecen condiciones para el desarrollo de una perspectiva crítica, se evidencian de la misma manera procesos rigurosos frente a la formación intelectual del directivo que permiten fortalecer la estructura institucional.

Bien, yo considero que la fortaleza es el conocimiento del área, yo pues considero que no lo sé todo, pero sí me ha inquietado todo el tema de la dirección, el conocimiento de la norma, de los procesos estratégicos, de la planeación, la organización, el manejo de personal, todos estos demás han sido objeto de estudio y de reflexión, entonces considero que el conocimiento ha sido de gran importancia para poder desarrollar esta labor y obtener buenos resultados. (Comunicación personal)

Del ejercicio dialógico con el directivo y con los diferentes miembros de la comunidad educativa se permite evidenciar la vivencia desde una perspectiva antropológica por parte del directivo; la comunidad corrobora esta perspectiva en el sentido que reconocen los procesos de comunicación establecidos por el directivo, reconocen un alto nivel de asertividad, constantemente se hace referencia a la calidad humana que es una fortaleza en el directivo, que permite fortalecer en gran medida los procesos institucionales.

Pues en lo que yo alcanzo a percibir, porque no es lo mismo que me preguntes a mí, a preguntarles a ellos directamente, es que es una relación, me parece a mí, que es una relación digamos de admiración en el sentido del esfuerzo que se realiza, el trabajo comprometido y demás; vuelvo y reitero refiriéndome solamente a mi jornada y a mis compañeros, porque no sabría de la otra jornada. (Comunicación personal)

Conclusiones

A investigar se aprende investigando. Las competencias investigativas se adquieren durante el proceso de la maestría desarrollando un proyecto de grado que cumple con todas las competencias propuestas por la universidad en su documento maestro. Aunque esta tarea depende mucho del asesor o tutor de la tesis, todos los documentos cuentan con los elementos básicos de una investigación.

Según Ollarves y Salguero (2009):

La investigación se aprende investigando, es decir, que aprender a investigar invita a sumergirnos en el campo de la cotidianidad, en nuestras propias percepciones y nos lleva a actuar en consonancia con ello, vale decir, que en el quehacer universitario se expresaran distintas voces en la ruta hacia la interpretación, la argumentación, la explicación, la observación y la sistematización de experiencias investigativas, produciéndose “saberes útiles y necesarios” para la labor docente. (p. 130)

Con el trabajo paralelo realizado en las investigaciones individuales desde una metodología de Investigación Acción Participación [IAP] que los autores de este trabajo de grado hicieron en sus instituciones educativas donde laboran, se puede demostrar que las competencias recibidas en la MADGIE permiten realizar investigación. La exposición de estas investigaciones en la Conferencia ARNA Cartagena 2017, permitió recibir una evaluación y retroalimentación importante que motiva a los autores a buscar nuevos escenarios en donde se conozca la experiencia y a reconocer la importancia de comunicar y dar a conocer la producción realizada en múltiples contextos, pues de esta manera se enriquecen bastante los procesos educativos en el país y en el mundo entero.

Una vez se termina la maestría, los directivos docentes no emprenden procesos profundos de investigación debido al agotamiento y exigencia que han tenido que vivir durante dos años continuos. Expresan en las entrevistas su interés en hacerlo después de un tiempo y definitivamente lo harían si se dieran espacios como comisiones o años sabáticos de investigación. También les gustaría hacer parte de redes de investigación.

Para una institución educativa resulta importante entender al directivo docente desde la perspectiva de investigador y establecer procesos de IAP en compañía de este que redunden en el fortalecimiento institucional.

El impacto en la labor que se desarrolla en las instituciones educativas distritales donde trabajan como directivos docentes ha sido fuerte desde el componente antropológico y la forma como lideran o se relacionan con docentes y demás actores de la comunidad educativa. Los entrevistados se referían a un cambio en el directivo docente, antes y después de la maestría.

Desde las competencias investigativas ha sido muy débil y pone en evidencia la deficiencia que muestra el docente en su desempeño, motivado a la falta de dominio y poco interés por el empleo de técnicas y métodos de investigación, que son las herramientas útiles y necesarias para asumir posiciones responsables dentro y fuera de la institución, para apoyar el proceso de cambio a través de las innovaciones y la elaboración de proyectos y para generar aprendizajes significativos en los estudiantes que lo conduzcan a aproximarse a la realidad con una actitud crítica y reflexiva, hecho que se demuestra tanto para las competencias genéricas, básicas y específicas que requiere un directivo docente. Solo es posible una institución educativa líder en investigación, desde el ejemplo de los directivos docentes y el convencimiento a su equipo de trabajo.

Sin embargo desde otra perspectiva se evidencia que el desarrollo de competencias investigativas aportan de manera significativa al mejor desempeño institucional y a fortalecer procesos pedagógicos, directivos y hasta logísticos al interior de la escuela.

Hoy por hoy, no se puede hablar de formación en competencias sin partir de la investigación como base para todo proceso de transformación, que contemple el análisis, participación, experiencia, estrategia de actuación, discusión, experimentación en la práctica sobre la realidad docente y del contexto social. Ser directivo docente responde a una competencia que implica tener la globalidad de la institución educativa en la cabeza. Y según Barth, Godemann, Rieckmann y Stoltenberg (2007) es un proceso complejo que exige compromiso del directivo docente

Competencies are acquired not only by the restructuring of knowledge and formulation of personal understanding based on experience, points of view and contexts. This de-rebuilding process becomes obvious and complete and can negotiate and evaluate each other. (Las competencias son adquiridas no sólo por la reestructuración del conocimiento y formulación de la comprensión personal basada en la experiencia, puntos de vista y contextos. Este proceso de deconstrucción se vuelve obvio y completo y puede negociarse y evaluarse mutuamente]. (p.422).

Las competencias investigativas, aunque pueden ser categorizadas de diferentes formas dependiendo de la concepción teórica y el contexto disciplinar, obedecen generalmente a similares dominios, un ejemplo de ello lo presenta The royal college of Surgeons of England, (2007) quien en el área de la salud planeta los siguientes

Competencies have been grouped into five domains. They are:

- Practical Skills
- Problem solving, thinking and communication skills
- Personal attitudes and professional ethics
- Diffusion
- Roles and functions

[Las competencias se han agrupado en cinco dominios. Son:

- Habilidades prácticas
- Habilidades de resolución de problemas, pensamiento y comunicación
- Actitudes personales y ética profesional
- Difusión
- Roles y funciones] (The Royal College of Surgeons of England, 2007, p.6)

Para esta investigación las categorías de las competencias investigativas que definieron los autores no están muy distantes: Dominio epistemológico, Identificación y reconocimiento contextual, Identificación de problemas y establecimiento de planes de acción y Comunicación. De igual forma las competencias investigativas en la MADGIE se desarrollan

y aprenden en un modelo que es evolutivo. Al cursar cada uno de los semestres tanto los seminarios de profundización, como demás asignaturas enriquecen la formación en competencias investigativas y otras más.

Atendiendo a algunas de las preguntas que propone una evaluación de impacto: ¿La formación en competencias investigativas obtuvo los resultados esperados? ¿Qué cambios se dieron? Positivos y negativos.

Seguramente para la Universidad de La Sabana sí, puesto que los documentos que presentan los graduados de la Maestría demuestran que son formados en investigación y los resultados con calificaciones de notable así lo evidencian. Para la Secretaría de Educación es un escenario agrídulce, puesto que las entrevistas realizadas de los directivos docentes que fueron tomados como casos, demuestran que en sus comunidades educativas, han mejorado su liderazgo y forma de llegar a la comunidad; pero en lo investigativo es muy pobre la producción, especialmente en la sistematización de investigaciones e innovaciones, ya que la comunidad y los mismos directivos reconocen en las entrevistas que no han empezado investigaciones y no han realizado publicaciones, a pesar de que expresan que si eso pasará las apoyarían.

¿Qué habría pasado con los Directivos Docentes si no se hubiera hecho la formación de la maestría? Especialmente en competencias investigativas. Pues 101 trabajos de grado con los elementos de una investigación, demuestran una producción académica importante y la formación en competencias investigativas. Ahora atendiendo problemas como la falta de tiempo, es posible contar con más producciones en esta área

Para hacer una evaluación de impacto es necesario agudizar los sentidos y seguir el instinto, de tal forma que se pueda observar o percibir un antes y un después del programa o la parte del programa que se estudia, como en este caso las competencias investigativas de los graduados de la MADGIE.

Sugerencias y recomendaciones

Del proceso investigativo surgen recomendaciones y sugerencias que pueden constituir un insumo para fortalecer el programa y reflexionar en torno a las acciones formativas en relación con las competencias investigativas. En primer lugar se observa la necesidad de continuar apoyando económicamente los procesos de formación en especializaciones, maestrías y doctorados desde el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación

Por otra parte se identifica la necesidad de promover alianzas interinstitucionales en investigación que contribuyan al crecimiento y fortalecimiento de los procesos de transformación de la educación a partir del análisis desde diferentes perspectivas y nichos de formación académica.

Para el The Royal college of Surgeons of England (2007) es su línea de formación, un estudiante debe adquirir en una primera fase lo que ellos denominan habilidades prácticas con las siguientes competencias investigativas

Domain a: practical skills

This domain is divided into five competencies. They are:

- Find and use resources
- Effectively use library and information technology
- Recognize and know when to use primary and secondary resources
- Observe and record behavior
- Demonstrate basic computer skills

[Dominio y habilidades prácticas

Este dominio se divide en cinco competencias que son:

- Buscar y usar recursos
- Utilizar eficazmente la biblioteca y la tecnología de la información
- Reconocer y saber cuándo usar los recursos primarios y secundarios
- Observar y registrar el comportamiento
- Demostrar competencia básica en computación] (p.7)

Se sugiere a la dirección de la MADGIE el aprovechamiento de los recursos informáticos con que dispone la universidad. En la plataforma Virtual Sabana no se sube la totalidad de recursos empleados para el aprendizaje, pues esta herramienta está actualmente subutilizada. De igual forma el seminario de E-learning puede replantear los elementos que lo componen, de manera tal que permita brindar las herramientas necesarias para el emprendimiento de competencias investigativas en los directivos.

Es importante tener atención en la elaboración de las actas de grado de los trabajos de grado ya que en algunos de estos se encuentran inconsistencias entre los jurados que aparecen y los firmantes, se sugiere que en caso de presentarse alguna eventualidad con la asistencia de los jurados exista un documento de aclaraciones frente a dicha situación, esto para dar continuidad a la línea de alta rigurosidad que se sugiere para la elaboración de los documentos.

Para la universidad y más aún para la MAGGIE se considera pertinente seguir una misma ruta para subir los documentos de grado al repositorio institucional, en la que todos los documentos cumplan los mismos criterios, pues al realizar la revisión se hallaron algunos con actas de sustentación, otros sin ellas, algunos incompletos, e incluso algunos repetidos, es importante mantener un mismo estándar pues son los documentos de producción académica de la universidad que pueden servir como documentación para nuevas investigaciones a nivel mundial.

Generar un incentivo dirigido a los directivos docentes coordinadores que adelanten investigaciones e innovaciones en las instituciones educativas. Existen reconocimientos a maestros y directivos docentes rectores (premio compartir al maestro). De igual manera, la universidad puede generar un estímulo a los estudiantes que durante el proceso de elaboración de su trabajo de grado demuestren investigaciones relevantes e innovación, puede ser en la ceremonia de graduación. Al respecto, Ollarves y Salguero (2009) lo piensan para Venezuela y que cabe en el contexto colombiano:

[Desde] Una redefinición de las políticas de desarrollo profesional existente, y para ello, cada institución universitaria deberá iniciar un proceso diagnóstico, que permita establecer el potencial de cada miembro de la organización, así como las metas institucionales en materia de investigación, y de esta forma diseñar programas de acompañamiento con la participación activa de investigadores noveles, consolidados y expertos.

Igualmente, toda institución requiere y demanda de un profesional motivado, comprometido y con disposición de desaprender algunos de sus esquemas mentales para dar paso a un nuevo aprendizaje, que implica cambio y posibilita el aprovechamiento de oportunidades y retos en el campo de la investigación con incidencia en su praxis pedagógica diaria. (p.135)

El acompañamiento del asesor o tutor determina en gran medida el éxito en las competencias investigativas, parece que no son unificados los criterios para hacer investigación, a pesar de la existencia del Documento Maestro, difiere en la práctica. Vale la pena destacar que en el marco del proceso de acreditación de la MADGIE se generó un documento de lineamientos de investigación, el cual fue recientemente divulgado y que por tal motivo no hace parte de este trabajo.

Se debe apoyar a los directivos docentes investigadores. Ya sea con comisiones, años sabáticos o con centros de investigación e innovación apoyados por la Secretaría de Educación y con estímulos (intrínsecos, extrínsecos y trascendentales) para los participantes.

Es importante apoyar a las redes de docentes y directivos docentes investigadores. Las redes que existen en este momento no cuentan con presupuestos para su organización, no

cuentan con recursos para sus encuentros desde la Secretaría de Educación. Se sugiere también a la dirección de la MADGIE que institucionalice una red de investigación con graduados de la misma. Con la red podría mejorarse el puesto 16 en el que se encuentra la universidad en el ranking de investigación de universidades.

En el marco de la presentación oficial y el análisis de los resultados del Ranking Mundial de Investigación en Universidades, se informó que para sacar dicho escalafón se tomaron en cuenta variables como: producción e investigación (50 %), innovación (30 %), impacto social (20 %) y otros aspectos (10 %). El SCI mago Institutions Rankings es una de las herramientas de clasificación más completa del mundo dedicada al análisis de los resultados de investigación de todas las instituciones de Educación Superior, y desde su primera versión, este informe permite reconocer el desempeño de dichas instituciones mundialmente. (El Tiempo, 2017, párr. 4)

Es conocida la saturación de funciones y tareas para los directivos docentes, tanto rectores como coordinadores. La falta de tiempo también es uno de los factores que limitan la investigación e innovación; una forma de solucionar esta situación es con la creación de vice rectorías o apoyos administrativos.

Se recomienda elaborar nuevas formas de investigación donde los docentes ocupen un lugar en los dispositivos de investigación, como coinvestigadores o auxiliares. La institución educativa distrital debe pensarse desde el contexto y no desde nivel central. Llegan a los colegios propuestas homogeneizadas y totalmente desconocedoras de la realidad institucional y mucho menos de la comunidad a que pertenece.

Se recomienda hacer una revisión de los resultados planteados en las figuras 23, 24 y 25 pues se considera que pueden aportar de manera significativa a la identificación de los autores que se deben trabajar en los diferentes espacios académicos de manera transversal, y los principales focos de investigación que se han desarrollado lo que puede ser un soporte de la estructura de los ejes de profundización.

Alcances y limitaciones

Alcances

1. El presente estudio explorará el impacto en la formación de las competencias investigativas de los graduados de la maestría en dirección y gestión de instituciones educativas.

2. La investigación abarca únicamente a los graduados en el programa posgradual de maestría en dirección y gestión de instituciones educativas de la Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

3. La investigación abarca únicamente a los graduados en el programa financiados por la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. en el proyecto “maestros empoderados con bienestar y mejor formación” para la administración 2012-2016. Actualmente denominado “Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa 2016-2020”.

4. La investigación está hecha desde con una metodología cualitativo y las cifras presentadas son tan solo un insumo que apoyan dicha metodología.

5. Paralelamente a este estudio, los autores realizaron cada uno otra investigación con el fin de poner en práctica las competencias investigativas formadas en la MADGIE en cada uno de los contextos educativos y demostrar su pertinencia.

Limitaciones

1. Los documentos de trabajo de grado de los graduados están en constante actualización en el repositorio de la universidad y con cada semestre crece, lo cual dificulta tener la totalidad de documentos.

2. Algunos trabajos del repositorio de la Universidad de La Sabana están incompletos y

hay uno repetido.

3. Con el marco del proceso de acreditación de la MADGIE se generó un documento de lineamientos de investigación, el cual fue recientemente divulgado y que por tal motivo no hace parte de este trabajo. Con ello existen algunos cambios mínimos en las competencias investigativas de los futuros graduados de la MADGIE.

4. No existen muchos documentos en las bases de datos que traten el rol de directivo docente rector. Solo existe un documento sobre el rol del directivo docente coordinador.

5. No existen documentos sobre las competencias investigativas en directores escolares o directivos docentes.

6. La Universidad de La Sabana no ofrece a los estudiantes DIALNET plus y esto no permite hacer filtros en este aplicativo.

Referencias

- Abascal, D. (2013). *La observación, la entrevista y la escala de Likert en RRPP*. Obtenido de [Video Youtube]: <https://www.youtube.com/watch?v=I6rzT9DBTiA>
- Aedo, C. (2005). *Evaluación de Impacto, aplicable a Ayala Consulting Co.* Santiago de Chile: CEPAL - Series Manuales.
- Aguilar, M., López, W., Barreto, I., Bolena, Z., Rey, C., Rodríguez, E., & Vargas, C. (2007). Análisis bibliométrico de los trabajos de grado del área organizacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 3(2), 317-334.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Plan de Desarrollo 2012-2016. Bogotá mejor para todos. Bases del Plan Sector Educación.* Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Plan Sectorial de Educación 2012-2016.* Bogotá: Secretaría de Educación.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s.f.). *Unidades de Planeación Zonal.* Obtenido de <https://www.catastrobogota.gov.co/es/node/487>
- Álvarez, V., Orozco, O., & Gutiérrez, A. (2011). La Formación de Competencias Investigativas Profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas, aplicado a estudiantes de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Guantánamo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- Antúñez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva.* México, D.F.: Paidós.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: LEGIS.
- Aular, J., Marcano, N., & Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus*, 15(30), mayo-agosto, 138-165.

- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. .
Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud 4 (1), 42-51.
- Balbo, J. (2008). *Formación en Competencias Investigativas, un nuevo reto de las universidades, aplicada a estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Tachira*, . Tachira, Venezuela : Universidad Nacional Experimental del Tachira, .
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Desarrollo de competencias clave para el desarrollo sostenible en la educación superior [Traducción Propia]. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8 (4), 416 - 430 .
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición*. Pearson educación.: Bogotá, Colombia.
- Bernal, R., & Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Bernal, R., Aedo, C., & Gaviria, A. (2009). *Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción, reprobación y abandono escolar, aplicable al programa Hogares Comunitarios de Bienestar del ICBF*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes y ICBF.
- Bonal, X. (2002). *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina, aplicado al Banco Mundial de América Latina*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bonilla, E., & González, J. (2009). *Evaluación del impacto de algunos programas de la secretaría distrital de educación en el marco de la política educativa del plan sectorial de educación Bogotá: una gran escuela 2004- 2008*. Bogotá: IDEP.
- Briones, G. (1998). *Formación de docentes en investigación educativa*. Bogotá, Colombia. : Convenio Andrés Bello.
- Cajiao, F. (2014). *Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. La importancia de las*

instituciones en la construcción de civilidad. Bogotá, Colombia : Editorial Magisterio

Camargo, M. (2007). *El directivo docente hoy: entre la teoría y la práctica*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.

Camargo, M., Calvo, G., Pineda, C., Gutiérrez, M., Pedraza, A., Guzmán, R., & Halima, F. (2008). *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: estado del arte 2000- 2004*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana.

Carnoy, M. (2005). *La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites, se observó países como Estados Unidos, Brasil, Chile, Colombia, Argentina*. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar .

Carreño, J. (2015). La educación en ciencias y el conocimiento profesional del maestro. *Revista internacional magisterio*, 77, 73-76.

Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. 1° ed*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Colás, P., & Jiménez, R. (2008). Evaluación del impacto de la formación (online) en tic en el profesorado. Una perspectiva sociocultural. . *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto, 187-215 .

Concha, C. (2007). *Claves para la formación de directivos de instituciones escolares, aplicado a directores y equipos de gestión, contratados por el Ministerio de Educación de Chile*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115. *Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Córdoba, C., Díaz, S., Vanegas, A., & Báez, J. (2015). *Las competencias del directivo docente en la gerencia educativa* . Obtenido de Tesis de especialización, Universidad de La Sabana: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19903>

- Corporación calidad – Secretaría de Educación. (2016). *Premio a la Excelente Gestión Institucional*. . Obtenido de Historia: <http://corporacioncalidad.org/premio-excelente-gestion-institucional-peg/>
- Correa, G., & Correa, A. (2008). Adaptación del modelo de planeación DOFA para la administración sostenible de parques nacionales. *Revista Escuela de Administración de Negocios, enero-abril, 62*, 55-71.
- Darling, L. L., Meyerson, D., Orr, M., & Cohen, C. (2007). *Preparación de líderes escolares para un mundo cambiante: lecciones y ejemplos en el desarrollo de programas de liderazgo*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Education.
- Diez, R. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes, aplicable al Programa Chile Joven entre otros*. . Santiago de Chile, Chile.
- El Tiempo. (2017). *Universidades Nacional y de los Andes, las mejores en investigación*. Obtenido de Redacción vida/educación: <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/mejores-universidades-de-colombia-en-investigacion-ranking-scimago-2017-107614>
- Escamilla, T. (2007). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional, aplicado a los directores de educación básica del Estado de Nuevo León, México*. . Bellaterra, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escudero, J. (2010). *Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales, retoma varios autores e investigadores*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Espinoza, O. (2009). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional, retoma varios autores e investigadores*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Diego Portales.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare, mayo, 18 (2)*, 177-194.

- González, E. (2007). Fundamentos de totalidad y holismo en las competencias para la investigación. *Laurus, mayo-agosto, 13 (24)*, 338-354.
- González, L. (2002). *La evaluación ex-post o de impacto Un reto para la gestión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo*. Madrid, España: Editorial Hegoa.
- González, M., & Álvarez, Y. (2012). *La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas, retoman varios estudios ya realizados*. Talca, Chile : Universidad de Talca.
- Gorrochotegui, A. (2011). *Un modelo de “coaching” en directivos escolares, aplicado a 28 Directivos de diferentes instituciones educativas, Escuela de Educación y Escuela de Administración de Servicios*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de los Andes.
- Gurr, D. (1996). *El rol de liderazgo de los directores en escuelas secundarias “Escuelas del futuro ”: perspectivas del director y del maestro [Traducción propia]*. Melbourne, Australia: Doctorate, Faculty of Education, The University of Melbourne.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México.: Mc. Graw Hill.
- Jaime, M. (2015). El liderazgo docente y directivo en los programas técnicos- tecnológicos en la universidad cooperativa de Bucaramanga (Colombia). . *European Scientific Journal July- 11 (19)*.
- Krasnoff, B. (2015). *Cualidades de Liderazgo de directores efectivos [Traducción propia]*. Portland, USA: Education Northwest.
- Ladrón, M., Hincapié, J., Jackman, J., Herrera, O., & Caballero, C. (2008). Revisión por pares: ¿Qué es y para qué sirve? . *Salud Uninorte, 24 (2) julio-diciembre*, 258-272 .
- Larrú, J. (2007). La evaluación de impacto: qué es, cómo se mide y qué está aportando en la cooperación para el desarrollo. En J. (. Larrú, *Evaluación en la Cooperación para el Desarrollo* (págs. 109-}133). Colección Escuela Diplomática N°1.

- Libera, B. (2007). *Impacto, impacto social y evaluación del impacto, aplicable a estudiantes de la facultad de comunicaciones de la Universidad de la Habana*. . La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.
- Luque, D., Quintero, C., & Villalobos, F. (2012). *Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza, aplicado a Nueve estudiantes de la jornada diurna, once de la jornada nocturna y el profesor encargado de los semilleros de investi*. Bogotá, Colombia: UniLatina.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición del tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73 - 80.
- McCroskey, J. (s.f.). *Competencia comunicativa y rendimiento: una perspectiva pedagógica y de investigación [Traducción propia]*. Birmingham, USA : University of Alabama-
- Medina, R. (1996). Los Fines de la Universidad. En V. García Hoz, *Tratado de educación personalizada. La educación personalizada en la universidad*. Madrid: Rialp.
- Ministerio de Educación Nacional . (2002). Decreto No. 3020 Diario Oficial 45.028 del 10 de Diciembre de 2002. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto No. 1860 Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994 . Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Decreto No. 1001 Diario Oficial 46230 de abril 03 de 2006. Bogotá.
- Miñana, C. (2000). *En un vaivén sin hamaca: La cotidianidad del Directivo Docente*. . Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Molina, N., & Contreras, A. (2007). *Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación, aplicado a los directivos municipales del San Cristóbal del Estado de Táchira*. Táchira, Venezuela: Universidad de los Andes.

- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y la formación profesionales en determinados países miembros de la UE: un análisis crítico [Traducción propia]. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Munévar, R., & Quintero, J. (2000). *Investigación pedagógica y formación del profesorado*. Obtenido de OEI – Revista Iberoamericana de Educación: <http://rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Muñoz, F. (1992). Observando el aula. La etnografía y la investigación educativa . *Debates en Sociología.*, No 17. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú , 83-115.
- Muñoz, J., & Quintero, J. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá, Colombia.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Murillo, F. (2006). *Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido, retoma varios autores e investigadores*. España: Fundación Dialnet. Rioja.
- Murillo, P. (2009). *Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de ""redes semánticas naturales ""su importancia en la gestión de los centros, aplicado a 189 sujetos pertenecientes a instituciones educativas, tanto públicas... .* Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Naval, C., & Altarejos, F. (2007). *Filosofía de la Educación (2a. ed.)*. Pamplona, Colombia: EUNSA.
- Navarro, H. (2005). *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*. Santiago de Chile: CEPAL. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Área de Proyectos y programación de inversiones.
- Ollarves, Y., & Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. . *Laurus*, 15 (30), mayo-agosto, Universidad Pedagógica

Experimental Libertador. Caracas, Venezuela, 118-137.

- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos 32 (1)* , 119-133.
- Parker, S. (2003). *Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción, reprobación y abandono escolar, aplicable al Programa Oportunidades en las localidades rurales y urbanas*. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Pérez, A. (2007). La evaluación y la universidad como objeto de estudio. *Avaliação: Revista da Avaliação Campinas; Sorocaba, 12 (4)*, 583-596.
- Pérez, L. (2014). *Currículo y emprendimiento: experiencias en perspectiva*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Pérez, R. (2006). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 2000, 18 (2)* , 261-287.
- Perrenou, P. (2009). Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar? . *Pedagogía social: revista interuniversitaria, 16, (Ejemplar dedicado a: Competencias y profesionalización)*, 45-64.
- Pineda, P. (2005). *Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones, aplicable a estudiantes del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social*. Barcelona, España : Universidad Autónoma de Barcelona.
- Polo, L. (1970). La crisis de la universidad. En VV. AA, *Universidad en crisis* (págs. 5 - 26). Sevilla: Prensa Española S.A.
- Ponce, H. (2007). La matriz FODA: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas Organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 12 (1)* , 113-130.

RAE. (s.f.). *Definición de Fines*. Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=HxFMc9Z>

Saavedra, E., & Castro, A. (2007). La investigación cualitativa, una discusión presente. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13 (13), 63-69.

Salas, M., & Martínez, C. (2011). Competencias técnicas investigativas en los docentes del núcleo LUZ - Costa Oriental del Lago. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 13 (3) , 412-429.

Sanabria, L., & López, O. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales aportes a la excelencia docente. *Revista colombiana de educación* 67, 147-170.

Sandoval, L. (2008). *Institución educativa y empresa*. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.

Sandoval, L. Y. (2015). Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica. . *Revista iberoamericana de educación*. 69. Noviembre- diciembre. Bogotá, Colombia.

Sandoval, L., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., & Halima, F. (2008). *Necesidades de formación en directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas*. Chía, Colombia: Universidad de la Sabana. .

Sandoval, L., Monroy, C., Piedrahita, A., Vargas, M., & Villamizar, S. (2014). *Lineamientos para el diseño programático de los seminarios de profundización. Propuesta desarrollada por el equipo de investigación del programa:*. Chía, Colombia: MADGIE. Universidad de la Sabana.

Secretaría de Educación. (2012). *Proyecto 894- Maestros Empoderados con Bienestar y Mejor Formación*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación Bogotá. (2013). *Bases para el Plan Sectorial de Educación 2012-2016 Calidad para todos y todas*. Obtenido de Plan Sectorial de Educación 2012-

2016:

http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/PLAN_SECTORIAL/2013/Bases%20Plan%20Sectorial%20Educacion%20DEF%204072013.pdf

Secretaría de Educación del Distrito- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (2017). *Premio a la investigación e innovación educativa 2017 xi versión Bogotá D.C.* Obtenido de <http://www.idep.edu.co/premio/>

Steiner, L., & Hassel, E. (s.f.). *Uso de las Competencias para Mejorar el Éxito del Director de la Escuela [Traducción propia]*. Virginia, USA: University of Virginia.

Tejada, C., Tejada, L., & Villabona, A. (2008). *Pedagogía para el desarrollo de competencias investigativas apoyada en los semilleros de investigación desde el inicio del pregrado, aplicada a grupo de estudiantes de Ingeniería Química*. Cartagena de Indias, Colombia: Universidad de Cartagena.

Tejada, J., & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2), 1-16.

The Alberta teachers association. (2010). *Evaluación del director de la escuela: Un modelo profesional para mejorar las prácticas de liderazgo de los Administradores Escolares de Alberta [Traducción propia]*. Edmonton, Canadá,.

The Royal College of Surgeons of England. (2007). *Marco de competencias de investigación [Traducción propia]*. Londres, Inglaterra.

The Wallace Foundation. (2013). *El director de la escuela como líder: orientar a las escuelas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje [Traducción propia]*. New York, USA: Expanded Edition.

Thomas, K., & Ralph, K. (2008). *Modos de conflict, perfil TKI e informe interpretative*. México: TKI.

- Tobón, S. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos, estudio del autor junto con otros investigadores*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2009). *La Formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo, aplicada a la formación de expertos Instituto CIFE*,. Obtenido de Universidad Autónoma de Guadalajara: [http://cmapublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Torres, G., & Rojas, S. (2009). *Metodología para la evaluación de impacto MEI de los proyectos realizados por el IDEP*. Bogotá, Colombia.
- UNESCO. (s.f.). *Tesaurus de la UNESCO*. Obtenido de Información del vocabulario: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: TERCE.
- Universidad de La Sabana. (2015). *El Estilo Humano en la Universidad de la Sabana*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Universidad de La Sabana. (s.f.). *PEI Unisabana*. Obtenido de PEI https://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Planeacion/documentos_institucionales/2._Proyecto_Educativo_Institucional_-PEI.pdf
- Universidad Interamericana para el Desarrollo. (2013). *¿Qué es la Matriz FODA?*. Obtenido de Matriz FODA: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/pos/ED/EP/AM/08/Matriz_foda.pdf
- Uribe, M. (2010). La Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. . *Revista Iberoamericana de Educación*

Evaluativa, 3 (1).

Villela, R. (2015). *Modelo de competencias del director escolar exitoso*. . Obtenido de (Tesis doctoral. Tecnológico de Monterrey). :
<https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/617706>

Anexos

Nota: atendiendo a uno de los motivos de este trabajo que es la formación en competencias investigativas y en coherencia con una de ellas que es la formación y uso de herramientas tecnológicas, los anexos reposan en un Google Drive en los siguientes links. Además, las matrices tienen un tamaño muy grande y resultan difíciles de manejar.

Anexo 1. Matriz Bibliométrica 101 trabajos de grado

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1TWqjTKfwrffK7zgharI2yS-IClkpeotoVxx56BX8yA8/pubhtml?gid=596617876&single=true>

Anexo 2. Base de datos estudiantes 2013-2 SED MADGIE UNISABANA

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OqcqPNYN1M-GUNiVQ8FGxungqteNBwV-g6vVL46nvWc/pubhtml>

Anexo 3. Documento maestro MADGIE

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1KyycVdq0yU1ZegtZxQ90JCHncASMjaB1W0JDijEu8U4/pubhtml>

Anexo 4. Matriz comparativa bases de datos

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1s5tVE-PXvcyMEB0QtDfWLoPtAqGEPv-8kKWfpUx73o/pubhtml>

Anexo 5. Matriz entrevistas directivos docentes

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/17vdlU0mpTp8nfPd4A63nHQVRkxOy2KB-ESRpx3u5cU0/pubhtml>

Anexo 6. Matriz comparativa de bases de datos

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1J8dph9E_HFYlqIyV_AwORqdgVe4sQGICNY56k3uP-Lg/pubhtml

Anexo 7. Tablas con conceptos de referentes teóricos

<https://drive.google.com/file/d/0B7tvgmPjQ48NmZFUUFkVm5YQms/view?usp=sharing>

Anexo 8. Consentimiento informado directivos docentes

<https://drive.google.com/file/d/0B7tvgmPjQ48cllZSjI0NklIcm8/view?usp=sharing>

Anexo 9. Consentimiento informado directivos docentes 2

<https://drive.google.com/file/d/0B7tvgmPjQ48MWJ2WmliLWZ0cIE/view?usp=sharing>

Anexo 10. Instrumento de entrevista a estudiantes y docentes

<https://drive.google.com/file/d/0B7tvgmPjQ48N1Q2cEd4S1diMkE/view?usp=sharing>

Anexo 11. Categorías de análisis

<https://drive.google.com/file/d/0B7tvgmPjQ48Rzd6czFPX29leUE/view?usp=sharing>