



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
VICERRECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES
DOCTORADO DE EDUCACIÓN**

**LA FUNCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR: NECESIDADES FORMATIVAS Y
ORIENTACIONES CURRICULARES PARA UNA PROPUESTA DE
FORMACIÓN**

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN
EDUCACIÓN**

Autor: M.Sc. Azael E. Contreras Ch.

Tutora: Dra. Nuby Molina Yuncosa

San Cristóbal, abril de 2015



VEREDICTO

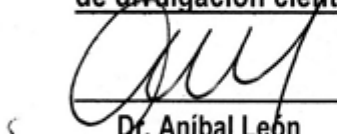
DEFENSA DE TESIS DOCTORAL

Los suscritos miembros del Jurado designado por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Educación, así como por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes, reunidos para conocer y evaluar la defensa pública de la Tesis Doctoral titulada: **La función directiva escolar: necesidades formativas y orientaciones curriculares para una propuesta de formación**” elaborada por el **MSc. Azael Eduardo Contreras Chacón**, titular de la Cédula de Identidad N° **5.580.559**, estudiante del Doctorado en Educación, como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación.

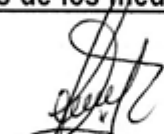
Luego de revisarlo y llevarlo a su discusión en acto público, celebrado en el salón de video conferencia de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Los Andes, el día veintidós de abril de dos mil quince, a las 3:00 pm.

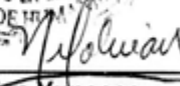
El Jurado emite el siguiente Veredicto:

Aprobar el trabajo de Tesis Doctoral, por cuanto cumple con los requisitos establecidos en el Reglamento General de Postgrado de la Universidad de Los Andes y el Reglamento del Doctorado en Educación, en virtud de que el trabajo constituye un aporte importante a la investigación de la formación del Docente con función directiva. Se recomienda su publicación a través de los medios disponibles de divulgación científica.


Dr. Anibal León
Universidad de Los Andes




Dra. Elisabeth Rubiano - Jurado Externo
Universidad de Carabobo


Dra. Nuby Molina Yuncosa – Tutora Coordinadora del Jurado
Universidad de Los Andes Núcleo Pedro Rincón Gutiérrez San Cristóbal Estado
Táchira

DEDICATORIA

Al Gohonzon, mi espejo, mi vida...

A Octaviano (†), mi padre...

A Corina (†), mi madre...

A Kathiuska: comprensiva, paciente y solidaria...

A Aarón Eduardo: mi gran motivación e inspiración...

Andrés Octavio y Evis: mis hermanos y amigos...

AGRADECIMIENTOS

Con la convicción de que “la forma más esencial es vivir con sentido de agradecimiento y valoración positiva” (Daisaku Ikeda) y con el compromiso de retribuir lo que otros han hecho por mi, reconozco mi deuda de gratitud con:

...mi tutora, **Dra. Nuby Molina Yuncosa**: aun cuando tres líneas resulten insuficientes para expresarle en esta existencia mi sentir por lo que me ha aportado en lo profesional y, lo más valioso, en lo humano.

...**Eily Dubraska**, siempre presente en momentos significativos de mi vida.

...mis **familiares, amigos**, a todas aquellas personas que en todo momento manifestaron interés y genuina preocupación por el avance de mi trabajo.

... mis camaradas de fe en las tres existencias, Bodhisatvas de la Tierra, compañeros y compañeras de la **Soka Gakkai Grupo Táchira**.

... la **Universidad de Los Andes** por el apoyo en lo académico y lo financiero.

... el **Doctorado en Educación de la ULA** (Mérida) y todos quienes integran su Consejo Directivo por permitirme participar en una experiencia de formación con profundo sentido de lo humano...

...todos mis formadores, orientadores, lectores; en especial, a mis sabios, generosos y pacientes jurados **Aníbal León** y **Elisabel Rubiano**.

... los docentes con función directiva de los **Liceos Bolivarianos**: directores, subdirectores y coordinadores quienes en medio de carencias, dificultades y obstáculos desarrollan un trabajo comprometido con la persona humana.

... mis estudiantes de la **II Promoción de Español y Literatura** de la ULA Táchira, año 2015.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ANEXOS	vii
CUADROS	viii
GRÁFICOS	x
TABLAS	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO I EL PROBLEMA

Contexto de donde deriva el problema.....	3
Planteamiento del problema.....	10
Propósitos de la investigación.....	17
Justificación.....	18
Alcances.....	20

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Antecedentes de investigaciones.....	22
Fundamentación teórica.....	31
La escuela como organización, la gestión escolar y la función directiva.....	32
Perspectivas teóricas en el estudio de la organización escolar.....	32
La Gestión Escolar.....	38
La gestión directiva y sus ámbitos: ¿Qué gestionan los directivos en la escuela?.....	43
La función directiva en la organización escolar: ¿Qué hacen los directivos cuando gestionan?.....	46
Modelos, tipos o estilos de dirección.....	46
Características del trabajo directivo: actividades y tareas.....	49
El trabajo directivo escolar entre Escila y Caribdis: las dificultades y los problemas.....	52
Las necesidades de formación y su detección.....	54
Necesidad de formación: delimitación conceptual y tipología.....	54
Modelos de detección, análisis y evaluación de necesidades de formación.....	59

La formación docente.....	60
Definiciones del término formación o ¿Cómo salir del laberinto?.....	60
Modelos de formación docente.....	63
La formación docente centrada en competencias.....	66
La formación inicial.....	71
La formación permanente.....	73
La formación para los docentes con función directiva (visión general).....	77
La formación de docentes y directivos escolares en Venezuela.....	79
Problemas y cuestionamientos a los modelos y procesos de formación.....	84

CAPÍTULO III

LO METODOLÓGICO

Enfoque paradigmático de la investigación.....	89
El diseño.....	92
Tipo de estudio.....	92
Ámbito Contextual de estudio e informantes.....	93
La recolección de datos: procedimientos e instrumentos.....	99
Procesamiento o tratamiento de los datos.....	103
Legitimidad metodológica.....	105
Temporalidad, etapas y fases del proceso de investigación.....	108
Viabilidad.....	108

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Características personales y profesionales de los DFD informantes en la investigación..	111
Discusión.....	116
Categorías y subcategorías de análisis.....	119
Categoría I: Actuaciones de los docentes con función directiva	119
Subcategoría: Actividades y/o tareas	119
Discusión.....	124
Subcategoría: Ámbitos de gestión escolar.....	127
Discusión.....	128
Subcategoría: Fuentes de información y apoyo para las actuaciones directivas.....	131
Discusión.....	132
Subcategoría: Dificultades y obstáculos en el ejercicio de la función directiva.....	133
Discusión.....	137
Categoría II: Competencias para el ejercicio de la función directiva.....	139
Subcategoría: Conocimientos.....	139
Discusión.....	140
Subcategoría: Habilidades y destrezas.....	141
Discusión.....	143
Subcategoría: Actitudes y valores.....	145
Discusión.....	146

Categoría III: Formación para el ejercicio de la función directiva	150
Subcategoría: Formación antes y después de asumir el ejercicio del cargo	151
Subcategoría: Autoformación	152
Subcategoría: Momentos para la formación	154
Subcategoría: Actualización y formación recientes/contenidos	155
Subcategoría: Razones o motivaciones de los docentes con función directiva para formarse	159
Discusión	160
Subcategoría: Modalidad(es) de formación	161
Subcategoría: Estrategias formativas	162
Discusión	163
Subcategoría: Espacios o entornos de formación	163
Discusión	164
Subcategoría: Horarios y momentos de formación	165
Subcategoría: Obstáculos y problemas para la formación permanente	166
Discusión	167
Consideraciones finales	169

CAPÍTULO V

TEORIZACIÓN Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Síntesis del diagnóstico	171
Teorización	176
Competencias	176
Formación	181
Pedagogía crítica	183
El plantel escolar como espacio formativo y el aprendizaje entre pares	185
Proyección de la investigación: Programa de Formación Permanente para Docentes con Función Directiva (Propuesta)	189
Propósitos del Programa de Formación para Docentes con Función Directiva (PFDFD)	191
Destinatarios o beneficiarios	191
Perfil del docente con función directiva al que se aspira	192
Principios del Programa de Formación para Docentes con Función Directiva	193
Diseño del PFDFD: Estructura y metodología	195
Momento I: Diagnóstico	196
Momento II Diseño de planes e itinerarios formativos	197
Unidades temáticas y temas básicos	197
Módulos de formación y estrategias	199
Formadores	201
Modalidades, espacios y tiempos	202
Momento III: Evaluación	203

Recursos.....	204
Viabilidad.....	205
Alcances.....	205
Limitaciones.....	206
Conclusiones generales.....	207
REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS Y FUENTES EN LÍNEA.....	211

INDICE DE ANEXOS

1. Categorías y Subcategorías de la investigación.....	224
2. Informantes expertos.....	230
3. Entrevista a docentes con función directiva (pauta).....	232
4. Cuestionario para expertos.....	233
5. Documento 2 LB12 (Funciones de docentes directivos).....	234

ÍNDICE DE CUADROS

1	Líneas y objetivos en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007.....	4
2	Directrices, objetivos, estrategias y políticas del Plan Estratégico Simón Bolívar 2007 – 2013.....	5
3	Síntesis de los antecedentes de investigación.....	30
4	Modos de gestión autónoma y subordinada (Características).....	42
5	Tareas de los directivos escolares: bloques y roles.....	50
6	Tipología de necesidades.....	58
7	Dominios de competencias prioritarias en la formación continua.....	68
8	Competencias genéricas para América Latina (Proyecto Alfa Tunnig).....	69
9	Competencias específicas para educación en América Latina (Proyecto Alfa Tunnig).....	79
10	Categorías y subcategorías de análisis.....	88
11	Preguntas o fundamentos filosóficos que sustentan la investigación.....	90
12	Ámbito Contextual de la investigación: Liceos Bolivarianos.....	95
13	Docentes con función directiva informantes.....	97
14	Total de informantes: docentes con función directiva y expertos.....	99
15	Observación participante (actividades/eventos).....	101
16	Fuentes documentales.....	106
17	Procedimientos e instrumentos.....	103
18	Etapas y fases del proceso de la investigación.....	108
19	Códigos de informantes, contextos, procedimientos e instrumentos, fuentes de información	110
20	Características personales y profesionales de los docentes informantes.....	111
21	Forma de ingreso, ubicación designación o acceso al cargo directivo.....	113
22	Formación Académica de Pregrado (Mención).....	114
23	Formación Académica de Postgrado (Mención).....	115
24	Instituciones de egreso (Pregrado y Postgrado).....	118
25	Cantidad de funciones atribuidas a docentes con función directiva (Doc2LB12)...	121
26	Actividades y tareas en dependencia académico administrativa según IPP (Análisis).....	123
27	Actividades y tareas frecuentes en el ejercicio de la función directiva escolar.....	124
28	Obstáculos y dificultades en el ejercicio de la función directiva.....	133
29	Conocimiento sobre temas y contenidos, generales y específicos, relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar.....	139
30	Habilidades y destrezas para el ejercicio de la función directiva.....	141
31	Actitudes y valores para el ejercicio de la función directiva.....	145
32	Actividades de formación por cuenta propia.....	152
33	Oferta de formación para el ejercicio de la función directiva.....	153

34	Actividades de actualización y formación recientes.....	155
35	Contenidos de formación específica relacionados con la función directiva (pregrado/postgrado).....	157
36	Jerarquía de contenidos de formación específica para la función directiva.....	158
37	Razones que motivan la formación para el ejercicio del cargo directivo.....	159
38	Actividades, estrategias y características de las metodologías para la formación de docentes con función directiva.....	162
39	Formación para el ejercicio de la función directiva: obstáculos y problemas (dimensiones).....	167
40	Elementos o componentes de la competencia.....	177
41	Competencias básicas para el ejercicio de la función directiva escolar.....	179
42	Elementos transversales para todas las competencias.....	181

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1	Diseño de la investigación.....	107
2	Categorías y subcategorías de análisis.....	120
3	Ámbitos y dinámica de las tareas y actividades directivas	183
4	Componentes y elementos de la propuesta curricular de formación.....	191
5	Momentos y componentes del Programa de Formación para Docentes con Función Directiva.....	196
6	Componentes, procesos del Momento II.....	203

ÍNDICE DE TABLAS

1	Proceso de selección de los informantes.....	97
2	Años de servicio en aula y cargos directivos	132
3	Año de egreso de educación universitaria (pregrado).....	132
4	Momentos de formación para el ejercicio de la función directiva.....	155
5	Modalidad de formación.....	161
6	Espacios o entornos de formación.....	164
7	Horarios / momentos de formación.....	165

LA FUNCIÓN DIRECTIVA ESCOLAR: NECESIDADES FORMATIVAS Y ORIENTACIONES CURRICULARES PARA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Autor: M.Sc. Azael E. Contreras Ch.
Tutora: Dra. Nuby MolinaYuncosa

RESUMEN

Con base en la detección de necesidades formativas así como de teorizaciones y lineamientos curriculares generales derivados de un diagnóstico, esta investigación se propuso como finalidad la configuración de una propuesta de formación para docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos) del municipio San Cristóbal del estado Táchira – Venezuela. El estudio se inscribió en el enfoque cualitativo y su diseño incorporó lo descriptivo, lo interpretativo y lo crítico. El ámbito contextual de investigación se circunscribió a cuatro Liceos Bolivarianos, constituyéndose como informantes: a) un grupo de docentes con función directiva, integrado no sólo por el Consejo Directivo [director(a), subdirectores(as)] sino también por los Docentes Coordinadores; b) un grupo de expertos educativos. Para la recogida de los datos se adoptó una metodología mixta que combinó diversos procedimientos e instrumentos: entrevistas, observaciones, cuestionario, análisis de documentos. El análisis de los datos se ajustó a las etapas de categorización, estructuración, contrastación, teorización (Martínez, 2006) y condujo a: a) la identificación de actuaciones (actividades y tareas) relevantes de los docentes con función directiva escolar y sus correspondientes ámbitos, b) identificación de competencias que fundamentan y movilizan estas actuaciones (competencias directivas) y c) detección de necesidades de formación del grupo de docentes investigado, d) el establecimiento de lineamientos curriculares para la configuración de una propuesta de formación. La proyección de la investigación o propuesta: Programa de Formación para Docentes con Función Directiva (PFDFD) se considera una hipótesis de trabajo que se espera promueva y favorezca el desarrollo y fortalecimiento de competencias relacionadas con el ejercicio de esta función.

Palabras clave: función directiva, necesidades de formación, competencias directivas, programa de formación

INTRODUCCIÓN

Los planteles escolares, como resultado de las demandas, cambios y reformas en los sistemas y subsistemas sociales, son espacios complejos; con formas diversas e inéditas de organización y gestión que -en un amplio marco de autonomía y con elevados niveles de participación- orientan, a quienes participan en sus procesos internos, hacia la búsqueda de resultados educativos satisfactorios. En los planteles escolares se promueven el aprendizaje, la innovación, el cambio para la mejora; surgen los proyectos de plantel como concreciones de una gestión autónoma, es decir, como expresión de la capacidad de las instituciones educativas para tomar sus decisiones con apoyo en sus recursos, sobre todo el humano. En las organizaciones escolares, entonces, se asume en la actualidad un protagonismo diferente que supone, de acuerdo con lo planteado por Gento (1999), “la introducción de más responsabilidad institucional para tratar de mejorar los resultados” (p. 30) y, además, la incorporación de mayor responsabilidad social.

Ahora bien, los procesos de organización y gestión escolar se dinamizan con los aportes y actuaciones de diferentes agentes, actores o sectores de participación – docentes, estudiantes, comunidad- pero, fundamentalmente, los impulsan y lideran los docentes con función directiva. Existe consenso en la estrecha relación entre el adecuado funcionamiento del plantel y el ejercicio de la función directiva; los docentes directivos [director(a), subdirectores(as)] son figuras centrales a la hora de dar cuenta de la calidad educativa a través de resultados escolares; su actuación, según se desprende de desarrollos teóricos e investigaciones recientes, cobra mayor relevancia y está sujeta a nuevas interpretaciones y orientaciones. En consecuencia, quienes ejercen la función directiva han de estar cada vez más conscientes -desde una visión compartida, en equipo- de sus compromisos, responsabilidades, actuaciones, fortalezas, debilidades y de la necesidad e importancia de su formación permanente.

La necesidad de formación de los docentes para el ejercicio de la función directiva se ha convertido en un imperativo social, en una preocupación asumida generalizadamente por autoridades educativas, por expertos en temas de Organización y Gestión Escolar y sobre todo por los propios docentes con función directiva. En tal sentido, Álvarez (2006)

afirma que “se impone una priorización en los programas de formación a equipos directivos”, pero una formación “específica de calidad que les habilite para el desarrollo de sus funciones” (p.6). En el mismo orden de ideas, Poggi (2001, p.5) sostiene que se configura y toma cuerpo la necesidad de diseñar y organizar propuestas de formación, particularmente dirigidas a mejorar las capacidades y saberes de estos actores clave en la institución educativa.

El presente informe da cuenta de un trabajo que -con base en la caracterización de actividades y tareas directivas en planteles de educación media general y en la detección de necesidades formativas de docentes con función directiva - establece fundamentos teóricos básicos que sustentan y orientan la configuración y diseño de una propuesta de formación para el ejercicio de la función directiva. En este estudio, denominaremos “docentes con función directiva” al colectivo profesional que abarca no sólo a quienes legal y tradicionalmente, en el contexto de la educación venezolana, conforman el Consejo Directivo [director(a), subdirectores(as)] sino que integra a los Docentes Coordinadores.

El contenido está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo presenta una visión general del contexto y el problema de investigación; asimismo, los propósitos del estudio, su justificación y alcances. El segundo capítulo contiene el Marco Teórico integrado por las investigaciones previas o antecedentes así como fundamentos teóricos y conceptuales relevantes. El tercer capítulo se refiere al enfoque y diseño metodológico en los que se enmarcó la investigación; el cuarto, presenta el tratamiento de los datos, análisis y discusión de resultados del estudio; en el quinto y último capítulo se recoge una síntesis de los resultados, en función de los cuales se derivaron lineamientos curriculares básicos para la configuración, como proyección de la investigación, de una propuesta de formación. Se cierra con unas conclusiones generales.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

La comprensión y definición del problema de investigación resultará más precisa y coherente en la medida en que el investigador proporcione información pertinente, actualizada y contextualizada, en relación con el tema de estudio. Uno de los aportes informativos que otorga encuadre al planteamiento del problema está relacionado con la realidad o el contexto en el que se perciben las discrepancias o situaciones que ocupan el interés del investigador. En tal sentido, en este capítulo se presenta al lector, en primer lugar, una visión general del contexto que suscita la situación problema. Esta contextualización previa no pretende adelantar desarrollo teórico alguno, sino esbozar un panorama descriptivo de la realidad educativa venezolana (su “deber ser” y su “ser) expresado en referencias legales, políticas, programas y procesos que desarrolla el Estado venezolano, cuyo conocimiento ofrecerá mayor posibilidad de comprensión de la situación problema que, en segundo lugar, se plantea en este mismo capítulo.

Contexto de donde deriva el problema

En los últimos quince años, en todos los ámbitos de la administración y la gestión del Estado se vienen generando en el país cambios y reformas que intentan sintonizar con: el acontecer mundial y latinoamericano, la promulgación de la CRBV (1999) y con los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 / 2007 – 2013/ 2013-2019.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) establece en diferentes Artículos (3, 102, 103) que la educación es un deber social de máximo interés para el Estado y un derecho humano; se define, además, como un servicio público, gratuito y obligatorio, de naturaleza democrática que se fundamenta en el respeto a las diversas corrientes del pensamiento. Toda persona – cuyo desarrollo se concibe como un continuo humano, en unas circunstancias históricas y territoriales concretas- recibirá educación integral de calidad, con pertinencia social, permanente, en igualdad de condiciones y

oportunidades. La expresión más concreta de los principios establecidos desde la Carta Magna se manifiesta en los planes de desarrollo del país: Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, Plan Estratégico Simón Bolívar 2007-2013, así como en el Plan de la Patria 2013 – 2019. En estos documentos, es posible encontrar líneas orientadoras, objetivos, estrategias y políticas a las que deben atender los procesos educativos en los diferentes subsistemas del sistema educativo nacional.

El Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007 fue un referente fundamental para las políticas del Ministerio de Educación y Deportes, pues proporcionó líneas generales de acción; dos de las más relevantes se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Líneas y objetivos en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007

Líneas	Objetivos
1. Garantizar el acceso y permanencia a la Educación Integral, gratuita y de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la cobertura y la calidad de la educación. • Satisfacer las necesidades alimentarias de la población escolar. • Articular el sistema educativo con el sistema de producción de bienes y servicios. • Erradicar el analfabetismo. • Asegurar la Educación Básica a los niños, niñas y jóvenes que no han sido atendidos o han sido excluidos del sistema escolar formal. • Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo de las comunidades. • Producir y difundir contenidos educativos a través de medios audiovisuales que permitan promover la identidad cultural, el folklore, la ciencia, la tecnología, el arte, la geografía, la historia, la ecología y los deportes en general. • Desarrollar una planta física y la dotación educativa en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.
2. Modernización y fortalecimiento institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Promover y fortalecer nuevas formas de gestión, acordes con las demandas del sistema educativo, de las actividades culturales y deportivas y del desarrollo del país.

Fuente: Ministerio de Educación y Deportes (2005). Memoria y cuenta 2004. pp. I-II

Posteriormente, el Plan Estratégico Simón Bolívar 2007 – 2013, en sus directrices segunda y tercera, establece un conjunto de objetivos, con sus correspondientes estrategias y políticas (ver Cuadro 2), relacionados con lo educativo y que continúan siendo referente

obligatorio en los procesos educativos que se llevan a cabo en los diferentes subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo.

Cuadro 2: Directrices, objetivos, estrategias y políticas del Plan Estratégico Simón Bolívar 2007 – 2013

Plan Estratégico Simón Bolívar 2007 – 2013			
Directriz	Objetivo(s)	Estrategia (s)	Política (s)
La suprema felicidad social	Promover una ética, cultura y educación liberadoras y solidarias.	Profundizar la universalización de la educación bolivariana	Extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población, con énfasis en las poblaciones excluidas. Garantizar la permanencia y prosecución en el sistema educativo. Fortalecer la educación ambiental, la identidad cultural, la promoción de la salud y la participación comunitaria Ampliar la infraestructura y la dotación escolar y deportiva Fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo. Incorporar tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo. Desarrollar la educación intercultural bilingüe. Garantizar el acceso al conocimiento para expandir la educación superior con pertinencia.
	Fortalecer las capacidades básicas para el trabajo productivo		
Democracia protagónica revolucionaria	Formar una nueva cultura política basada en la conciencia solidaria del ciudadano, de sus derechos y responsabilidades	Convertir los espacios escolares, en espacios para la enseñanza y la práctica democrática	Impulsar e incentivar la formación docente Promover la participación escolar en actividades de la comunidad Incentivar el comportamiento y los valores democráticos

Fuente: adaptado de República Bolivariana de Venezuela (2007). Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y social de la nación 2007 – 2013.

Por último, del Plan de la Patria (2013-2019) se destaca una de las finalidades que se evidencian en materia educativa y es la referida a la reforma del Currículo Educativo. Dentro de este proceso de reforma se prevén además la ampliación de infraestructura, dotación escolar y deportiva, la continuidad en la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, el desarrollo de programas y proyectos de formación e investigación. Todas las

intencionalidades educativas del Estado se expresan en actuaciones que llevan a cabo los diversos entes u órganos que integran el Sistema Educativo Venezolano (SEV).

El SEV es la estructura del Estado o el sistema político administrativo de la educación en Venezuela que, en conformidad con lo establecido en el Artículo 24 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), se encuentra conformado por “subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano” e “Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona”. El SEV se rige por lo establecido en el ordenamiento jurídico del Estado venezolano; actualmente experimenta transformaciones impulsadas por el hoy Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a través de políticas públicas educativas orientadas hacia la ampliación de la inclusión social, el incremento de la calidad y el otorgamiento de mayor pertinencia social a los procesos educativos. Una cuidadosa revisión de leyes, reglamentos, resoluciones, providencias y variados documentos emitidos por diversas instancias oficiales, permite establecer con precisión las concepciones fundamentales e ideas-fuerza que dan sentido y direccionalidad a políticas, proyectos, planes y programas educativos cuyo fin último es la atención y satisfacción de las necesidades y demandas del conjunto social. El SEV establece lineamientos curriculares fundamentados en los principios de unidad en la diversidad, revisión constante, indagación y búsqueda de conocimiento, participación, interculturalidad, equidad, permanencia, atención a las diferencias y desarrollos individuales, integralidad, formación en, para y por el trabajo.

El SEV está organizado en dos subsistemas: el subsistema de educación básica y el subsistema de educación universitaria. En conformidad con lo establecido en la LOE (2009), en su Artículo 25, el subsistema de Educación Básica, comprende tres niveles: educación inicial, educación primaria y educación media. Específicamente el nivel de educación media atiende a jóvenes y adolescentes en dos opciones: educación media general, que se desarrolla en los Liceos Bolivarianos y educación media técnica, en las Escuelas Técnicas Robinsonianas. Los procesos educativos de cada uno de los niveles y modalidades son administrados en diversos planteles e instancias dispuestas por el Estado para los fines que le correspondan según la ley.

En los planteles educativos, el Consejo Directivo (Director y Subdirector/es), apoyado por otros órganos de la institución, es la instancia a la cual corresponde la gestión administrativa y de supervisión, los procesos de toma de decisiones, de planificar previamente un trabajo y actuar en consecuencia. Aun con los cambios que, desde el punto de vista de lo que debe ser la gestión escolar, se han introducido en los últimos cinco años, continúan respondiendo fundamentalmente a un modelo burocrático, centrado en un ejercicio unipersonal de la dirección donde el director y subdirectores (estos últimos sólo en algunos casos) son la cabeza de la institución y a quienes se otorga casi la totalidad de la responsabilidad.

A efectos de introducir una aclaración relevante para nuestro trabajo, en adelante nos referiremos como “docentes con función directiva” al grupo o colectivo integrado no sólo por lo que legal y tradicionalmente se denomina Consejo Directivo (director[a], subdirectores[as]) sino también por los Docentes Coordinadores. El uso de la expresión “docentes con función directiva” se está consolidando y generalizando actualmente y se vincula con la noción de equipo directivo o directivos docentes, por cuanto trasciende concepciones unipersonales relacionadas con el ejercicio de la función y apunta a concepciones más amplias, de gestión democrática, colegiada, participativa, corresponsable.

En los Liceos Bolivarianos, planteles que administran la educación media general en Venezuela, se observan expresiones concretas de los cambios sociales; su quehacer responde a políticas públicas educativas del Estado venezolano orientadas al logro de la inclusión social, la calidad y la pertinencia social del proceso educativo y sobre todo, a la demanda social y política de la formación de una nueva ciudadanía, en tiempos en los cuales se trabaja en el mundo por la consolidación de un marco de valores y comportamientos “democráticos, igualitarios, respetuosos de la diversidad cultural y social, del medioambiente” (Imbernón, 2001, p. 62). El programa de Liceos Bolivarianos se inicia en el año escolar 2004 – 2005, atendiendo a lo establecido en Resolución N° 64 del aquel entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con planteles pilotos de carácter experimental en todo el país y como proyectos abiertos a la participación del entorno social. Los Liceos Bolivarianos son los ámbitos operativos del subsistema de educación básica,

particularmente del nivel de secundaria general que atienden a adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años. Se establece para los Liceos Bolivarianos (MED, 2004) un conjunto de objetivos entre los que destacan:

...garantizar el acceso, permanencia y prosecución de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo como un derecho humano y social; articular el Liceo Bolivariano con el sistema de producción de bienes y servicios, a través de elaboración de proyectos educativos productivos y sustentables con pertinencia sociocultural y que fortalezcan la economía social solidaria; contribuir a elevar los niveles de integración de la población con acciones desarrolladas en comunidad; atender de manera prioritaria la problemática de adolescentes y jóvenes desde lo pedagógico, entre otros. (pp. 37-39)

El programa de los Liceos Bolivarianos puede ser considerado como un plan emergente y además como “producto de un proceso, aún en construcción colectiva, tanto de reflexión y discusión...” (MED, 2004; p.11) para lo cual, sobre la base de los principios de corresponsabilidad y participación, en forma permanente se debe “crear, buscar y ensayar las alternativas que viabilicen y concreten los cambios que la educación de adolescentes y jóvenes necesita para la formación del nuevo(a) republicano(a) bolivariano(a) para el desarrollo endógeno y soberano” (MED, 2004; p.11).

Posteriormente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) replantea los objetivos generales del Liceo Bolivariano y presenta un conjunto más detallado de objetivos específicos que expresan los logros para quienes egresen del nivel. En general, este cuerpo de objetivos: a) apunta al acceso, permanencia y prosecución, la extensión de matrícula, la articulación de la escuela con el sistema de producción de bienes y servicios, la resolución de problemas propios y de la comunidad, atención a la problemática de jóvenes y adolescentes; b) expresa principios orientadores en lo pedagógico y lo administrativo para el ejercicio de la función directiva en el Liceo Bolivariano.

En lo curricular, el Liceo Bolivariano propone transformaciones en la manera de enseñar con base en tres dimensiones: el hacer, el saber y el convivir; esto supone la incorporación de notorios cambios en la planificación y la metodología de la enseñanza; los programas son sustituidos por proyectos y se trabajará por áreas de estudio integradas por

diversas asignaturas y diseñadas por los profesores, conjuntamente con los alumnos y la comunidad, atendiendo a las condiciones reales y potencialidades de la zona o región en donde se encuentre el liceo. Con respecto a la postura de la reforma ante el conocimiento y el currículo, afirma León (2006) que su estructura se deriva del concepto del continuo humano y de los énfasis asociados a la (...) educación media diversificada del adolescente y el joven” (p. 239) e “introduce un enfoque distinto, que posibilita una concepción diferente del rol del docente y de los alumnos frente a la escuela y al conocimiento, creando la posibilidad de adoptar actitudes protagonistas de mayor avanzada” (p. 235). Con base en la nueva concepción de escuela y la reorganización curricular que se gesta al interior del Liceo Bolivariano, “se estimula a la ruptura de la estructura y organización administrativa tradicional” (Naranjo, 2005) y se promueven formas alternativas de planificación y una vinculación más próximas a las comunidades y sus procesos productivos y de desarrollo. Todo esto supone formas inéditas de gestión al interior de la escuela así como cambios en las actuaciones de los docentes con función directiva y en la relación de la escuela con su entorno inmediato.

El modelo de escuela propugnado desde el programa de Liceos Bolivarianos se apoya en concepciones contemporáneas, de vanguardia, que los consideran (MED, 2004; p. 36) como espacios para la producción y la productividad, la paz, la innovación pedagógica, la creación y la creatividad, de salud y vida, el quehacer comunitario, la comunicación alternativa, las tecnologías de la información y la comunicación, la innovación tecnológica: la escuela como espacio de socialización y construcción, de formación integral, no sólo de reproducción, con un currículo centrado en el ser humano. El Liceo Bolivariano, como consecuencia de la forma en que se concibe, promueve (Naranjo, 2005) novedosas formas de relación entre los diferentes actores del proceso educativo

...desde una concepción diferente de la administración de los recursos, de nuevas formas de aprehender y de vincularse con el entorno, de nuevos liderazgos, procesos de trabajo y formas de dirección, que posibiliten procesos de auténtica comunicación que hagan posible el encuentro común, (...) y el trabajo en equipo.

El éxito de los Liceos Bolivarianos estará directamente vinculado a la manera como su desarrollo se ajuste y responda al contexto sociocultural con sus valores humanos así

como a las valoraciones e interpretaciones del grupo humano para el cual ha sido pensado y planificado este programa. En caso de que se presentaran diferencias significativas y las resistencias propias a todo cambio, se buscará una conciliación de valores y una inserción de los mismos en la cultura del plantel con la finalidad de alcanzar mayor congruencia entre metas y objetivos; es aquí en este escenario donde juegan un papel determinante los docentes con función directiva. El modelo de escuela expresado en la definición del Liceo Bolivariano remite a pensar en renovadas concepciones en cuanto a la forma de ejercer las funciones docentes y directivas, que trasciendan lo unipersonal y transiten hacia visiones colegiadas, de equipo.

Ante este panorama contextual, cobra mayor fuerza la necesidad de comprender el pensamiento y las actuaciones de los docentes con función directiva con miras a ampliar, desde sus necesidades, horizontes formativos que atiendan a enfoques curriculares que vayan más allá de concepciones hegemónicas acerca de la formación concebida como simple capacitación y se asuman otros con sentido más reflexivo y crítico, más cercanos a la dinámica institucional y a las demandas del contexto.

Planteamiento del problema.

La dinámica y procesos del SEV y los Liceos Bolivarianos se encuentran inmersos en tiempos y contextos signados por la incertidumbre y la paradoja que son el resultado de la denominada crisis de la modernidad en las sociedades contemporáneas. Las variadas manifestaciones de tal crisis “han generado un escenario de profundas transformaciones cuya magnitud, aún la desconocemos, pero que, sin duda, afecta las organizaciones sociales y la vida cotidiana” (Villaroel y Gairín, 2011) y, además, se convierten en factores de desequilibrios, tensiones, enfrentamientos, conflictos. Ante esta situación, las personas asumen progresivamente nuevos esquemas de pensamiento y de acción (en forma consciente o inconsciente) que buscan generar respuestas dirigidas al cambio para la mejora, a la mejora desde adentro. El resultado es, entonces, una compleja dinámica social e institucional que se manifiesta en transformaciones en todos los ámbitos de lo educativo y organizacional.

En este marco de complejidad y en función del encargo social que se le otorga, la educación venezolana se está incorporando – en mayor o menor grado- a lo que Beltrán Llavador (citado en Ceballos y Ariaudo, 2005, p.55) denomina “megatendencias en educación”, entre las cuales destacan la tendencia a la autonomía de los centros, el cruce entre la educación formal y la no formal, un nivel amplio de conexiones intracurriculares e interdisciplinarias y una mayor implicación de la comunidad local en lo educativo. En tal sentido, se plantean en nuestra realidad educativa escenarios alternativos y situaciones inéditas (en lo pedagógico, lo didáctico, lo administrativo) que impactan a las organizaciones escolares, a los procesos de gestión escolar y (pre)ocupan a todos los sectores que participan de ésta, particularmente a los docentes con función directiva.

Actualmente, los procesos de gestión escolar así como los de formación docente siguen ajustados a lo que Braslavsky y Cosse (2006) denominan el modelo fundacional de los sistemas educativos y la escuela de la modernidad. Uno de los supuestos básicos de este modelo es el de una educación uniforme y única, impartida en instituciones escolares idénticas en las cuales, aun funcionando en contextos diferentes, sus múltiples procesos son interpretados en forma lineal, unívoca, reduccionista o simplista. Este supuesto se ha ido trastocando. La legitimidad de las escuelas se encuentra cuestionada por considerarlas ineficientes; en consecuencia, se reclaman: a) nuevos y distintos procesos de gestión para las instituciones escolares, b) modelos y enfoques innovadores de formación inicial y permanente, particularmente para los docentes que ejercen funciones directivas [director(a), subdirectores(as), coordinadores(as)]. Se plantea un exigente reto a los diversos sectores de participación de la vida escolar, que empieza por repensarse en sus actuaciones individuales y colectivas para responder a las demandas de la educación venezolana de hoy, que transita por nuevos, diferentes, diversos e incluso inciertos derroteros.

En toda Latinoamérica y en Venezuela, durante la primera década del siglo XXI, son profusos los procesos de cambio y reforma educativa que se vienen desarrollando, desde distintas visiones que imponen discursos y actuaciones, determinan y condicionan políticas, planes y programas, entre ellos los de formación de los profesores y directivos. No obstante, los procesos de cambio y reforma educativa han encontrado (Robalino y Korner, 2006) fuertes dificultades, resistencias, obstáculos y desaciertos entre los que

destaca la focalización de esfuerzos para capacitar docentes, pero débiles, segmentados, inadecuados a las exigencias que se le plantean en sus realidades y, en consecuencia, cambios poco significativos en la gestión de las escuelas y en la calidad de la educación.

A los Liceos Bolivarianos, como organizaciones del sistema educativo, la sociedad venezolana les asigna múltiples responsabilidades; una de ellas, coincide con la expresada por Ceballos y Ariaudo (2005) “configurar un ámbito formal de enseñanza, aprendizaje y convivencia que promueva el desarrollo personal de todos sus actores” (p.45). Entonces, estas instituciones educativas deben buscar diversas formas de responder al encargo social, a las determinaciones contextuales próximas y remotas, a los emergentes que condicionan y afectan su dinámica interna, además aprender y, en términos de Beltrán y San Martín (2000), obtener el impulso o “estímulo para articular proyectos de trabajo (...) aunando discursos, prácticas y disposiciones organizativas” (p. 9). No obstante, la gestión directiva se da en el marco de “estructuras formales articuladas en torno a relaciones explícitas de autoridad y subordinación” (López, 1991, p.211) e “instituciones con procedimientos uniformes” (Duplá, 1995; p. 109) que aplican para diversidad de funciones entre las que resaltan, de acuerdo con López (1998; p. 276), asesorar y evaluar la aplicación de planes y programas educativos y, además, proponer soluciones a los problemas técnico-docentes y administrativos.

Las acciones formativas en las instituciones de educación media venezolana se desarrollan en función de un modelo de escuela propugnado en el Plan del Liceo Bolivariano (Ministerio de Educación y Deportes, 2004), en el cual se atribuyen y otorgan a los planteles escolares características, orientaciones y funciones, descritas en el apartado inmediato anterior, que distan de formas tradicionales de definir la organización escolar, lo cual conduce necesariamente a repensar los procesos educativos y sociales que en ella se llevan a cabo y los modos sobre cómo se gestiona en lo administrativo y lo pedagógico.

En los Liceos Bolivarianos, como organizaciones escolares con las características referidas, se realizan diversas actividades en las que juegan un relevante papel los docentes

con función directiva¹. El trabajo de los docentes directivos escolares debe apuntar al fortalecimiento de la institución educativa como organización que está en proceso de constante aprendizaje y crecimiento, para poder responder oportuna y pertinentemente a las exigencias sociales. La actuación de los docentes con función directiva de los Liceos Bolivarianos – en el marco de lo que Coronel (1998, p.44) denomina “la nueva cultura de gestión” - demanda actuaciones no convencionales, con precisión epistemológica, claridad filosófica, ética y político-social y en consecuencia con coherencia conceptual, adecuación y pertinencia procedimental. En otras palabras, los docentes con función directiva de los Liceos Bolivarianos requieren un sólido perfil personal y profesional, sustentado en la formación permanente y continua, que les permita asumir su ineludible responsabilidad y ejercer un liderazgo compartido, distribuido, con actuaciones que subviertan y transformen sus propios esquemas de pensamiento y formas de acción, así como los de quienes están a su alrededor, y que en forma constante propicie en ellos la (re)construcción de “de una nueva identidad (...) vinculada a una mayor capacidad de liderazgo académico” (Rivera Ferreiro, 2001; p.3).

La función directiva escolar, entendida como un conjunto de actuaciones colegiadas -que dinamizan, apoyan y acompañan los diversos procesos pedagógicos y administrativos- ha de apoyarse en nuevas o reactualizadas competencias que respondan a las demandas del sistema educativo y a la experiencia de gestión en los planteles. En este orden de ideas, se comparte la posición de Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra (2000) en cuanto a la conveniencia de considerar las particularidades y condiciones de cada institución escolar “para poner en funcionamiento el saber cotidiano de los actores educativos e integrarlo con el saber experto, aumentar los niveles de sensibilidad frente a los problemas y el compromiso institucional de los actores” (p.11).

Los procesos de formación dirigidos a docentes con función directiva de los planteles venezolanos de educación media no pueden estar desvinculados de cuanto ocurre en su entorno inmediato, de la dinámica de la comunidad organizada, de la actividad de los

¹ El sentido o significado con el cual, en este trabajo, se emplea la denominación “docentes con función directiva” ha sido explicada al principio de este capítulo (ver p.7); a efectos de evitar las excesivas repeticiones y la monotonía en la redacción, en adelante se emplearán –con el mismo sentido– los términos o frases “docentes directivos”, “equipo directivo”.

consejos comunales, ni de cuanto acontece en el país y en el mundo. De allí que sea necesario en los procesos de formación, según Antúnez (en Caballero, 2003), la atención a aspectos como la complejidad de las exigencias sociales, a las habilidades para enfrentarlas, a los procesos de dirección democrática con la participación de todos los grupos de la comunidad educativa, al aumento progresivo de la autonomía en los planteles escolares, con consciencia de la responsabilidad compartida y, por último, al proceso de cambio social y técnico en la sociedad en general con la incertidumbre que genera en todos sus ámbitos.

Los cambios en educación serán más lentos e improbables si los docentes con función directiva en los planteles educativos carecen de la formación adecuada para desempeñarla. Si estos docentes son los responsables de promover y dirigir los cambios, se requerirá que los realicen fundamentados en un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, integrados en un sólido perfil humano, profesional, científico que se conforma y consolida con formación permanente y no sólo a partir de lo empírico, el sentido común o la intuición.

La experiencia del investigador - vinculada a instituciones escolares de educación media de gestión pública y privada, particularmente con Liceos Bolivarianos- como docente de Prácticas Profesionales, le ha proporcionado a través de conversaciones informales con docentes directivos, profesores y estudiantes practicantes, observaciones no sistemáticas y evidencias casuísticas, una visión de hechos e indicios diversos que, en conjunto, manifiestan una trama de problemas relacionados con los docentes con función directiva, sus actuaciones y necesidades de formación. En los apartados que siguen a continuación se enunciarán, en forma general, algunas situaciones problemáticas.

En primer lugar, la insuficiente y descoordinada formación proporcionada a quienes ejercen la función directiva. Aun cuando han recibido cierto tipo de formación en el ámbito de la organización y la gestión escolar manifiestan que les resulta escasa e insuficiente; cuestionan la poca importancia que se otorga a estos contenidos en los procesos de formación inicial. El limitado foco formativo se ha centrado en la tradición de la ciencia clásica y los supuestos del modelo fundacional de escuela con énfasis en factores burocráticos, de equilibrio, orden, estabilidad y control; cuando en la realidad laboral

enfrentan dinámicas sociales y organizacionales en las que predomina lo fluctuante, lo inestable, lo imprevisible, lo emergente (o en pocas palabras, lo complejo).

En el imaginario social y en muchos responsables de la Administración Educativa venezolana, continúan arraigadas ciertas creencias: por una parte, de que cualquier docente, por el hecho de ser experimentado (tener muchos años de servicio) o estar en sintonía político-partidista con el gobierno de turno, reúne las condiciones para desempeñar la función directiva y las tareas que implica; por otra, de que las competencias requeridas para el ejercicio de estas actividades de los docentes con función directiva se van adquiriendo sobre la marcha. La experiencia demuestra que las tareas directivas tienen una naturaleza y características particulares diferentes de las tareas docentes. Si se admite que para el ejercicio y desempeño eficaz de un rol o función en cualquier ámbito organizacional es necesaria y deseable una adecuada formación, se puede deducir que los docentes que desempeñan funciones directivas en las organizaciones escolares necesitan también una formación específica, contextualizada, sistemática, fundada en modelos explícitos, en claros referentes teóricos y contextuales.

La función directiva en los planteles educativos está a cargo de profesionales idóneos que se esmeran en desarrollar una gestión adecuada; sin embargo, manifiestan inquietudes relacionadas con las nuevas demandas sociales y con necesidades como la de clarificar concepciones acerca de su(s) rol(es), responsabilidades, ámbitos de actuación, tareas y actividades, que en muchos de los casos aparecen desdibujadas e indefinidas. En este orden de ideas, Rodríguez y Meza (2006) afirman que la definición de funciones en los instrumentos legales es “difusa” lo cual demuestra también “la inexistencia de las competencias pertinentes a las actuales condiciones culturales y las aspiraciones futuras. Los cursos de formación inicial o permanente han escaseado”.

Se mantiene vigente la situación descrita por Molina (2001), referida al excesivo papeleo administrativo que impide a los directivos conducir el proceso pedagógico; asimismo, se evidencia la carencia o debilidad en competencias básicas necesarias para liderar a las personas a su cargo, situación que actualmente se torna más compleja con la participación y actuación comunitaria en los procesos de gestión. Se requiere la ampliación del marco de competencias de los docentes con función directiva a partir de procesos de

formación permanente congruentes con la nueva realidad educativa y la naturaleza y características de la educación plasmada en el ordenamiento jurídico venezolano y en el proyecto del Liceo Bolivariano.

Por último, es ineludible referirse a los procesos de formación de docentes con función directiva. La formación de docentes, según Díaz (2000, p.17) conforma un campo articulador de agentes, agencias, discursos y prácticas; el análisis de este campo y de los procesos que le son propios, remite necesariamente a pensar en los modelos en que se sustentan y en las propuestas que se diseñan para tal fin. Anteriormente aludimos al modelo fundacional de escuela que orientó los procesos de formación docente en nuestros países durante largo tiempo y también se ha hecho referencia a su obsolescencia, a su poca capacidad de responder a las condiciones y demandas actuales de la sociedad. En el marco del modelo tradicional de formación, ésta se sigue circunscribiendo al desarrollo de un conjunto de temas o materias (fragmentadas, inconexas, desvinculadas de la realidad) establecido por expertos y que, se supone, otorgará competencias a un directivo que ha sido formado en abstracto, sin vinculación con la realidad.

Ahora bien, la formación de docentes directivos debe trascender enfoques teóricos tradicionales, centrados en las organizaciones escolares como estructuras burocráticas formales, con una marcada división del trabajo, con énfasis en lo unipersonal, para apuntar hacia concepciones más amplias que – con base en claros referentes teóricos - las piensen como comunidades de participación, colaboración y aprendizaje, con clara visión y misión pedagógica, dirigidas por equipos directivos cohesionados, coherentes. Urge la adopción de propuestas de formación que sin soslayar prescripciones legales y normativas, atiendan crítica y comprensivamente, las diversas orientaciones teóricas; además, que no pierdan de vista la dinámica del sistema educativo, de la organización escolar, las experiencias, saberes y necesidades de los docentes directivos.

La situación descrita con respecto a la formación para los docentes con función directiva de los Liceos Bolivarianos genera múltiples interrogantes entre los cuales destacan:

- ¿Cuáles serían los lineamientos curriculares para una propuesta de formación dirigida a docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos)?
- ¿Qué competencias se expresan en las actuaciones de los docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos)?
- ¿Cuáles son las necesidades de formación que se evidencian en las actuaciones de los docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos)?
- ¿Cuáles serían los fundamentos teóricos que sustentarían una propuesta de formación que respondan a las características, actividades y necesidades de docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos)?

Los interrogantes precedentes condujeron al desarrollo de una investigación dirigida al establecimiento de orientaciones curriculares que sustenten una propuesta de formación para docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos) del municipio San Cristóbal del estado Táchira – Venezuela a partir de sus necesidades formativas.

Propósitos de la investigación.

General

- Configurar una propuesta de formación para docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos).

Específicos

- Determinar necesidades de formación de docentes con función directiva en planteles de educación media general del municipio San Cristóbal, estado Táchira – Venezuela.

- Identificar, con base en las actuaciones de docentes directivos, competencias relevantes para el ejercicio de la función directiva en planteles de educación media general.
- Establecer teorizaciones básicas y lineamientos generales que sustenten una propuesta curricular de formación para docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos).

El conjunto de estos propósitos responde a la preocupación por la formación permanente de los docentes con función directiva en planteles de educación media general. Se considera que las reorientaciones y el fortalecimiento en los procesos de formación permanente contribuirán con una mayor toma de consciencia, por parte de los mismos docentes directivos acerca de las competencias vinculadas al ejercicio de su función; en consecuencia, a la optimización de actuaciones que conduzcan al logro de los objetivos educativos y que fortalezcan el desarrollo organizacional de los planteles escolares.

Justificación.

La investigación en educación, en términos de Torres Santóme (citado en Goetz y LeCompte; 1988, p.15) “debe encaminarse, al menos, en dos direcciones convergentes: a) cara a analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente, y b) cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado”. La presente investigación coincide con estos dos direccionamientos y se justifica por razones de índole teórica y práctica. Con respecto a razones del ámbito teórico destacan:

1. Incorporar nuevos aportes al campo teórico de la Organización Escolar, definido por Santos (2000, p. 39) como un “conjunto de conocimientos que se interrelaciona con otras áreas del saber pedagógico” y, para nosotros, fundamento de la formación del profesorado.

2. Ir consolidando cada vez más un marco teórico conceptual sobre los docentes con función directiva (o directivos escolares) como agentes importantes para la dinamización de la vida escolar y la promoción, consolidación del cambio y la transformación de las instituciones educativas, lo cual los convierte en el centro de

discusión, debate, investigación y producción teórica. En este orden de ideas, González (2006, p. 226) alude a los cambios en los discursos sobre la dirección y en la conceptualización de la figura del director, sus funciones, su formación y el papel que juega en el cambio y la mejora escolar. Igualmente, se comparte el planteamiento de Gairín y Villa (1999) quienes expresan como una de las razones para el estudio y conocimiento de los equipos directivos y su funcionamiento el hecho de que “los estudios realizados hasta el momento se han centrado, fundamentalmente, en la dirección considerada de modo genérico, no incidiendo en las dinámicas internas de los equipos ni aportando elementos para conocer y comprender las problemáticas que les afectan” (p.19).

3. Otorgar sentido, coherencia y dirección precisos a los procesos de formación docente, en general, y a los de los docentes con función directiva, en particular, con base en programas y planes contextualizados, adecuados y coherentes, que se apoyen en necesidades de todos estos agentes y en la realidad sociocultural con visión integral, compleja.

En cuanto a las razones prácticas, se justifica la investigación en virtud de:

1. La fundamentación de la práctica directiva, partiendo de su análisis y el contraste de lo teórico y lo práctico.

2. La contextualización del estudio: su punto de partida es la realidad educativa venezolana y se intentará incidir en ella.

3. Los cambios y reformas educativas que se dan en la educación venezolana en general y, particularmente, en el nivel de educación media general, generan la exigencia de mayor dinamismo en los procesos de formación para la función directiva escolar. Vivimos momentos de redefinición de funciones, promovida por la incorporación de nuevos elementos organizativos (nueva cultura de gestión, proyectos de desarrollo endógeno, integración de áreas curriculares, evaluación cualitativa...) y, sobre todo, por exigencias de carácter social, todo lo cual debe ir aparejado con procesos de formación que se sustenten en múltiples factores, especialmente en el análisis de la estructura y dinámica directiva de los planteles educativos de este nivel.

4. La necesidad de una mayor comprensión acerca de lo que ocurre en planteles educativos venezolanos, de su complejidad, y de lo que hacen nuestros docentes con función directiva para propiciar condiciones y apoyo que fortalezcan sus actuaciones.

5. La superación, en la realidad venezolana, de visiones ingenuas, románticas, mesiánicas, políticamente sesgadas, de la función directiva, por visiones más ajustadas a la realidad, que atiendan a las competencias requeridas en el contexto educativo y para las cuales se prevean planes, programas y estrategias de formación.

6. La necesaria definición de políticas de formación para docentes con función directiva en contextos específicos como planteles de educación media general así como la elaboración de planes, programas o proyectos por parte de las diversas “agencias” (organismos o entes oficiales y privados) que atienden la formación inicial y permanente de los docentes.

7. La necesidad de ampliar líneas de investigación sobre el tema de la formación de docentes con función directiva e incorporar, a través del intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo, un mayor número de investigadores y profesionales de diversos ámbitos académicos o extra académicos relacionados con este tipo de formación, incluidos los propios docentes con función directiva como investigadores de su práctica.

Alcances.

La función directiva no se interpreta de la misma manera en los diversos sistemas educativos (e incluso al interior de un sistema educativo particular) y por lo tanto las actuaciones y actitudes de los directivos no son equivalentes en los diversos contextos; con consciencia de esta situación, esta investigación aspira a que:

1. los resultados generen un marco referencial para la reflexión sobre las actuaciones de los docentes con función directiva en contextos escolares específicos y particularmente en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos).

2. los órganos de la administración pública, o entes e instituciones privadas, vinculados a la educación propicien la (re)orientación o (re)formulación de políticas de formación para docentes con función directiva, así como el (re)diseño de programas y

planes; en consecuencia, que reconduzcan y fortalezcan las acciones formativas que se puedan estar llevando a cabo en nuestra región (o país).

3. los resultados, aun cuando no puedan ser generalizables, proporcionen información confiable y útil para que las instituciones y diversas agencias o instancias relacionadas con la formación docente: a) incrementen el interés por la investigación sobre el tema de la función directiva y las problemáticas que se le asocian, b) definan líneas de investigación específicas, c) puedan diseñar y administrar programas de formación - tanto en pregrado como en postgrado – sobre temas de la función directiva escolar.

4. los planteles de educación media general, sobre la base del conocimiento de su realidad y necesidades, fortalezcan sus vínculos, se integren en redes de trabajo, se incorporen a procesos de investigación en sus contextos naturales y que, sobre la base de convenios con las instituciones de educación universitaria y otros entes, se conviertan en importantes agentes en la propuesta y definición de programas de formación para el ejercicio de la función directiva escolar.

La formación de docentes con función directiva en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos) conducirá a la comprensión sobre el funcionamiento, organización y gestión de estos planteles y, en consecuencia, a actuaciones más pertinentes que propicien la resolución de algunos de sus problemas recurrentes. La gestión escolar liderada por docentes formados adecuadamente para el ejercicio de la función directiva contribuirá a la optimización de la calidad de la educación, esta última pensada no sólo en términos técnico-administrativos de eficiencia, eficacia, productividad o competitividad, sino además, tal como lo expresa Rubiano (2013):

en cuanto a la posibilidad de formar buenos lectores o hábiles matemáticos, científicos, artistas, la inserción de personas a la sociedad como productor económico y cultural y sobre todo que las personas se formen para que puedan tener calidad de vida en armonía con su entorno” (pp.66-67)

Es decir, gestión escolar y formación de docentes con función directiva en profunda sintonía con “la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis...” (Santos, 1999; 78) así como en la forma cómo impacta positiva y pertinentemente al todo social.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Este Capítulo se ha estructurado en dos partes: (1) Antecedentes de investigaciones y (2) Fundamentación Teórica.

Antecedentes de investigaciones

En el ámbito de los temas sobre gestión y dirección escolar, la preocupación por las actuaciones de los directivos escolares y sus necesidades de formación es de vieja data y continúa siendo objeto de reflexión e indagación permanente. De allí que en este capítulo resulte oportuno conocer algunos trabajos que dan cuenta del campo intelectual/científico con el cual se conecta y se apoya nuestro estudio, y al que pretende aportar, en lo posible, nuevos elementos para el conocimiento, análisis, reflexión, comprensión de los procesos propios de la función directiva escolar. El conjunto de antecedentes se ha seleccionado tomando en cuenta su relación directa o indirecta con las ideas fuerza y núcleos temáticos que se expresan en los propósitos investigativos así como por las características metodológicas que orientan sus diseños.

García, Leoni y Simancas (1983) llevaron a cabo una investigación de tipo exploratorio, explicativo y descriptivo con apoyo en el estudio de casos, dirigido a explicar la reacción de las escuelas ante un cambio curricular y los factores que la determinan. Para tal fin seleccionaron, sobre criterios establecidos a priori, tres escuelas básicas del Estado Táchira: una urbana pública, una urbana privada y una semi-urbana pública. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios a docentes en general, a docentes directivos, a estudiantes y a padres y representantes. Igualmente, utilizaron la observación semi-estructurada. Presentaron como hallazgos más relevantes que los procesos de formación: a) no se correspondieron con la magnitud de la propuesta y la responsabilidad asignada a los docentes; b) fueron breves, superficiales, con énfasis predominante en aspectos técnico-formales lo cual indujo a una “conceptualización simplista del cambio” y no “proporcionó la capacitación que necesitaban para

desempeñarse en el nuevo sistema” (p. 380); c) el Ministerio de Educación no estableció programas de actualización y mejoramiento que estuvieran en consonancia con las características y posibilidades de los docentes; d) los directivos no se sintieron preparados para estos cambios y no incorporaron a los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Entre los aportes de García, Leoni y Simancas (1983) resaltan: en lo teórico, el análisis del impacto de los cambios y reformas en las instituciones escolares, en su dinámica y cultura así como las debilidades en su implantación; en lo metodológico, la incorporación de elementos que son comunes a lo que proponemos en nuestro diseño, entre estos la selección de instituciones escolares del municipio San Cristóbal y de directivos escolares como parte de sus informantes, la aplicación de entrevistas, cuestionarios y la observación como técnicas de recolección de información.

Rodríguez (2001) realizó una investigación de tipo etnográfico con el propósito de identificar estilos de dirección y modos de gestión característicos de la realidad escolar venezolana. Para tal fin, trabajó en cinco escuelas con diferentes tipos de gestión (oficial y privada) durante 1.200 horas en cada una de ellas. Mediante observación directa, entrevistas y cuestionarios recogió información de directivos, docentes, alumnos y representantes.

Rodríguez (2001) observó que aun cuando los planteles se rigen por las mismas disposiciones oficiales emanadas del Ministerio de Educación, cada uno presenta diferentes tipos de director y modos de gestión así como estilos de dirección propios, configurados históricamente y determinados por sus propias creencias. Por otra parte identificó en las escuelas de gestión privada un tipo de gestión autónoma con estilo de dirección compartida; en tanto que para las escuelas de gestión oficial se determinó un tipo de gestión no autónoma o subordinada con estilo de dirección centralizada.

En cuanto a los tipos de director, se estableció para las escuelas privadas, de dirección compartida, dos tipos de director: visible e invisible y para las escuelas oficiales, de dirección centralizada, dos tipos: fuerte y débil. Se concluyó, por una parte, que el funcionamiento de la escuela - en cuanto a autonomía de los docentes, comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar, la presencia de conflictos y las posibilidades de mejora- dependerá de los estilos de dirección; por otra, que la formación y selección de

directores de escuelas oficiales deben contemplar el desarrollo y evaluación de diversas competencias necesarias para el ejercicio de esta función. Consideramos de interés la investigación de Rodríguez para nuestra investigación pues contextualiza el estudio sobre la dirección escolar en la realidad educativa venezolana, y proporciona aspectos teóricos de interés relacionados con clasificaciones y tipologías sobre los directivos escolares. En lo metodológico, proporciona un antecedente inmediato en cuanto a la población estudiada: los directivos escolares y docentes; por otra parte, ofrece una precisa orientación acerca de la investigación etnográfica como diseño de investigación.

Molina (2001) condujo una investigación dirigida a identificar las necesidades formativas de directivos escolares municipales de ocho escuelas del municipio San Cristóbal (Táchira – Venezuela) con base en la determinación de sus características profesionales y del modelo de dirección propio del nivel y la modalidad estudiada (Segundo Nivel de Educación Básica). El trabajo, estructurado en dos fases, incorporó como metodología el análisis descriptivo – interpretativo. La información se recolectó a través de cuestionarios, entrevistas y análisis de documentos. Entre las reflexiones finales la autora concluye: a) la consciencia de los directivos municipales acerca de sus necesidades formativas y su preocupación por apropiarse de las competencias necesarias para el ejercicio de sus funciones, para lo cual requieren una formación cónsona con sus necesidades y su actuación en contextos específicos; b) es necesario priorizar la teoría y práctica referida a la materia directiva y organizativa desde la formación inicial y durante toda la trayectoria profesional en forma continua y permanente; c) la formación de directivos debe partir de la consideración de factores internos y externos, la evaluación de necesidades en el contexto, trascender criterios sesgados y lineamientos teóricos-administrativos rígidos para ubicarse en una perspectiva o dimensión holística, dinámica y participativa.

El trabajo de Molina (2001) aportó, desde el punto de vista de los contenidos teóricos, referentes contextualizados en la realidad educativa venezolana en general y de la realidad tachirenses en particular. En lo metodológico, los métodos y técnicas de recolección de datos se consideraron como un apoyo e incluso se tomó como orientación el cuestionario aplicado a directivos y docentes. Por último, los lineamientos generales que ofrece para un

modelo de formación, sustentado en necesidades formativas, se asumieron como referencia relevante para la propuesta que surgió de los resultados obtenidos en nuestro estudio.

Caballero (2003) se propuso conocer el nivel de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. La investigación, de tipo descriptivo y basada en las medidas de tendencia central y de dispersión, manejó una muestra de 1.073 directores de diversas provincias y la información fue recogida a través de un cuestionario contentivo de dieciséis ámbitos de formación previamente establecidos. Determinó que la mayoría de los directivos no ha recibido formación específica para el cargo, lo cual deviene en una de las problemáticas que inciden en el modelo de dirección, que se caracteriza – entre otros aspectos – por la ambigüedad en la definición de funciones. En tal sentido, los directivos escolares demandan actividades de formación sobre aspectos relacionados con organización, legislación y dinámica de grupos. Es necesario, que se forme inicialmente, previo al nombramiento, y luego en forma continua durante el ejercicio del cargo. Los resultados obtenidos por Caballero y las conclusiones nos ofrecieron una visión sobre problemas de los directivos escolares en el ejercicio de sus funciones en otro contexto socio-cultural así como algunos ámbitos, dimensiones e indicadores relacionados con sus necesidades formativas.

Cavalcante (2004) diagnosticó satisfacciones e insatisfacciones en el trabajo de directores y directoras de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía-Brasil); además, presentó como propuesta una práctica educativa de autoformación con base en el diagnóstico de sus problemas y con la participación y apoyo de la comunidad para solucionarlos. El trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo-cuantitativo, el método descriptivo y la técnica de estudios analíticos. La muestra fue de cuarenta directores de escuelas públicas y 30 especialistas en gestión educacional. Las técnicas empleadas fueron para el primer grupo, los directores, los cuestionarios y entrevistas; para el segundo grupo, entrevistas. Entre los resultados obtenidos por Cavalcante resaltó el hecho de que los directores y directoras muestran un alto nivel de satisfacción cuando las situaciones tienen que ver con dimensiones y factores relacionados con su cargo; al contrario, otro tipo de situaciones que escapen de su control (deficiencia en los espacios físicos, ausencia de compromiso del colectivo escolar, por ejemplo), generan bajo grado de satisfacción. Por

otra parte, confirma la hipótesis acerca de que la ausencia de una formación específica adecuada para el ejercicio de la función directiva dificulta la satisfacción en el trabajo de los directores.

El trabajo de Cavalcante resulta de particular interés pues focalizó el problema en el contexto latinoamericano. Los aspectos teóricos y metodológicos desarrollados por Cavalcante, así como algunos de sus hallazgos, se cruzan con nuestras preocupaciones e intereses investigativos y ponen en evidencia un conjunto de elementos teóricos que podrán ser tomados como referencia y permitirán el contraste teórico.

Rodríguez y Meza (2006) nos proporcionan una visión de la dirección escolar en Venezuela desde una óptica legal, con base en la revisión minuciosa de leyes, reglamentos y otros documentos normativos que rigen la materia para los distintos niveles de la escolaridad obligatoria que administra el Ministerio de Educación y Deportes (MED). En un primer momento, describen los requisitos para el ingreso a los cargos directivos, las condiciones de remuneración y de formación de este personal. Luego, se enuncian las tareas específicas exigidas por las normativas vigentes a los directores dentro de la situación organizativa particular de las instituciones escolares y los órganos que las integran. Finalmente, se resumen los principales problemas de la situación real en el trabajo de los directores sus dificultades y contradicciones, en una etapa de transición derivada de los cambios políticos y constitucionales a partir del año de 1999 y sus perspectivas hacia el futuro inmediato. El trabajo de Rodríguez y Meza aporta a este estudio la visión histórica, institucional y legal acerca de la dirección escolar en nuestro país.

Escamilla (2006) se planteó una investigación dirigida a detectar, a través de un diagnóstico, las necesidades de formación de directores escolares del estado de Nuevo León (México) expresadas desde la propia perspectiva de los directores para hacerlas confluir con las expresadas por el contexto escolar y la sociedad. Se llevó a cabo en dos fases: la primera fase, consistió en un análisis documental que focalizó su atención en el análisis de necesidades normativas y expresadas; la segunda fase, empírico – analítica, centrada en las necesidades percibidas, contó con 342 directores escolares, docentes y 6 funcionarios educativos como informantes. Empleó diversas técnicas como la entrevista, la encuesta, la observación de campo y grupos focales de discusión. Escamilla estableció entre las

conclusiones del trabajo el ejercicio de la función directiva desde una modalidad burocrática y un estilo autocrático, las dificultades para realizar diferentes tareas propias de la función directiva y para incorporar a otros sectores (docentes, padres y estudiantes) a la realización de estas tareas y en los procesos de toma de decisiones.

En cuanto al aporte del trabajo de Escamilla a nuestra investigación, se considerarán aspectos de carácter metodológico, en particular su apoyo en el principio de complementariedad metodológica en el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas para la recolección de información. En lo teórico, se apoya en algunas de sus conceptualizaciones, como por ejemplo en la concepción de necesidad formativa.

Vásquez y Angulo (2006) desarrollaron un capítulo dedicado al análisis de la dirección de centros y equipos directivos. La metodología que siguieron fue la aplicación de 135 entrevistas semiestructuradas de carácter etnográfico, a agentes internos y externos, y tres grupos de discusión en seminarios de carácter formativo. A partir de la información obtenida, los autores expresaron, entre otras ideas, que no existen modelos de dirección sino formas emergentes y contextuales que son producto de la diversidad de equipos directivos definidos por diferentes patrones, a saber: “a) los que son activos dentro y probablemente fuera del centro, b) los que parecen más pasivos y mantenedores de una cierta estabilidad, y c) los que mantienen ciertas discrepancias internas” (p. 106).

El trabajo de Vázquez y Angulo, se relaciona con la presente investigación tanto en la dimensión temática, orientada al conocimiento y comprensión de la gestión directiva en planteles educativos; así como en la dimensión metodológica, entre otras razones por privilegiar el uso de la entrevista etnográfica como una estrategia metodológica que permite la adaptación al contexto de la persona que se entrevista.

Zorrilla y Pérez (2006) compartieron los hallazgos de un estudio cualitativo cuyo objetivo consistió en explorar con nueve directores la implementación del Programa Escuelas de Calidad (PEC) en el nivel escolar y, además, las percepciones de directores y directoras ante la implementación de este tipo de programas promovidos por la administración federal. Entre los resultados, se expresa el hecho de que aun cuando la visión de los directivos, expresada en su discurso, refleja los objetivos del programa establecidos en los documentos legales, en la práctica su implementación no se manifiesta

debido a diversos motivos entre los que están presentes algunos relacionados con la función directiva y las disyuntivas que le plantea: motivación para participar en el programa, características profesionales del director, características tradicionales de la escuela y del sistema educativo en su conjunto.

El estudio de Zorrilla y Pérez (2006) se vincula con el trabajo de García, Leoni y Simancas (1983) y con el nuestro por cuanto exploró aspectos fundamentales relacionados con la incidencia de los programas gubernamentales en el sistema educativo, la manera cómo los directores y directoras interpretan las iniciativas conducentes a la transformación de la escuela, qué tipo de decisiones toman y qué limitaciones enfrentan para dar respuestas a las demandas.

Meza (2008) abordó en forma teórica (revisión documental) y empírica (trabajo de campo) la realidad de los directivos escolares de escuelas básicas venezolanas. Tomando como referencia central las situaciones cotidianas de la dirección escolar, condujo la investigación al diseño de una propuesta para el ingreso, la permanencia y la formación para la gestión escolar en educación básica en el contexto de la descentralización del sistema escolar en Venezuela. Se utilizó el enfoque de teoría fundamentada como método para construir conceptos, proposiciones y teorías a partir de la recolección de información. La propuesta de formación de directores para la gestión escolar favorece la formulación, ejecución y evaluación de proyectos educativos y el desarrollo de competencias relacionadas con las categorías que explican el comportamiento de los directivos.

Destacamos que en el caso de las investigaciones venezolanas (Simancas et alii, 1983; Molina, 2001; Rodríguez, 2001; Rodríguez y Meza, 2006) los contextos de indagación o averiguación se han circunscrito a la educación primaria o básica lo cual resulta relevante por cuanto es un nivel fundamental del SEV cuya eficacia, en cuanto a logros y resultados de calidad, está sólidamente supeditada al tipo de gestión (sobre todo la pedagógica) y al perfil y actuaciones de los docentes directivos; por otra parte, permiten evidenciar una tendencia referida a las escasas investigaciones acerca de la función directiva escolar en el nivel de educación media.

La revisión de los antecedentes presentados en este apartado permitió establecer vinculaciones relevantes con nuestra investigación que se asumen como elementos orientadores y se resumen en los siguientes enunciados:

1. El análisis de la función directiva escolar y cualquier intento de caracterización y comprensión de las actuaciones de los directivos escolares debe partir del contexto de actuación de los docentes con función directiva (Molina, 2001; Cavalcante, 2004; Meza, 2006) pero sin perder de vista el marco u ordenamiento jurídico que rige el desarrollo de los procesos de gestión en las instituciones escolares (Molina 2001; Rodríguez, 2006).
2. El énfasis investigativo en los contextos propios de actuación de los directivos escolares, marca una tendencia metodológica que es evidente en casi la totalidad de los informes reportados. En tal sentido, en los antecedentes que se han referido predominan los itinerarios metodológicos cualitativos (etnográficos, descriptivos, empíricos) que se apoyan también en el dato cuantitativo.
3. Los estudios revisados coinciden en determinar la importancia y necesidad de la formación para el ejercicio de la función directiva escolar; de hecho identifican áreas de interés formativo y contenidos de formación pero sólo los trabajos de Molina (2001), Cavalcante (2004) y Meza (2006) ofrecen propuestas concretas y estructuradas de formación que parten de la consideración de las particularidades del contexto y de los directivos escolares y encuentran apoyos en los hallazgos de los diversos autores e investigadores.

El conjunto de estas investigaciones, da cuenta de la relevancia y vigencia que tiene el tema de la función directiva y su problemática, el cual no se agota debido a las características propias de las organizaciones escolares y la complejidad de los procesos que se desarrollan en ellas, en el marco de sociedades que cambian constantemente. Los aportes teóricos y metodológicos del conjunto de los antecedentes analizados se expresan sintéticamente en el Cuadro 3.

Cuadro 3: Síntesis de los antecedentes de investigación

Autor(a/es)	País	Año	Ideas fuerza/ Núcleo temático	Tipo de investigación	Métodos y técnicas
García, Leoni y Simancas	Venezuela	1983	.- Impacto de los cambios y reformas en la institución escolar. .- Poca preparación para cambios y debilidad en los procesos de formación de directivos.	exploratoria, descriptiva y explicativa con apoyo en estudio de casos	Entrevistas semi estructuradas -Cuestionarios -Observaciones semi estructuradas
Rodríguez	Venezuela	2001	.- Estilos de dirección .- Modos de gestión escolar	Etnográfica	-Observación directa -Entrevistas -Cuestionarios
Molina	Venezuela	2001	.- Necesidades formativas de directivos escolares municipales	Descriptiva-interpretativa	-Cuestionarios -Entrevistas -Análisis de documentos
Caballero	España	2003	.- Nivel de formación de directivos escolares	Empírica - descriptiva	-Cuestionario -Revisión documental
Cavalcante	Brasil	2004	.- Satisfacciones e insatisfacciones del trabajo de directores y directoras .- Propuesta de intervención de autoformación	Cualitativa-cuantitativa	Técnica de estudios analíticos Cuestionarios Entrevistas

Cuadro 3: Continuación

Autor(a/es)	País	Año	Ideas fuerza/ Núcleo temático	Tipo de investigación	Métodos y técnicas
Rodríguez y Meza	Venezuela	2006	.- Panorama histórico de la dirección escolar en Venezuela .- Marco legal de dirección escolar en Venezuela	Documental	No se especifica
Escamilla	México	2006	.- Necesidades de formación de directores escolares	Documental y empírica	-Entrevista - Encuesta -Observación de campo -Grupos focales de discusión
Vásquez R. y Angulo R.	España	2006	.- Gestión autónoma y equipos directivos	Etnográfica	Entrevistas semi estructuradas Grupos de discusión
Zorrilla y Pérez	México	2006	.- Percepciones de directores y directoras ante la implementación de programas	Empírica con enfoque cualitativo	No se especifica
Meza	Venezuela	2008	.- propuesta para el ingreso, la permanencia y la formación para la gestión escolar	Indagación teórica y empírica Teoría fundamentada	-Observaciones -Conversaciones -Entrevistas -Revisión de documentos

Fundamentación teórica

En esta parte del capítulo se establece la fundamentación teórica de nuestra investigación, la cual se asume – siguiendo a Albert (2007) como “una orientación para conocer y expandir las ideas desde distintos puntos de vista” (p.177); en nuestro caso, nos propusimos profundizar el conocimiento de las siguientes ideas consideradas pilares

teóricos en los que se sustenta el estudio: organización escolar, función directiva en organizaciones escolares, formación y necesidades de formación para el ejercicio de la función directiva.

La escuela como organización, la gestión escolar y la función directiva.

El ejercicio de la función directiva se lleva a cabo en espacios específicos: las escuelas u organizaciones escolares. En este contexto, signado por lo incierto, lo ambiguo, en donde “se concitan las incógnitas, los riesgos y las vacilaciones del mundo moderno” (Sáenz 1995; p.19), las tareas de los docentes con función directiva adquieren insospechadas connotaciones y diversidad de manifestaciones, expresiones, estilos que en muchos casos no terminan de ser comprendidos por los propios actores educativos ni por quienes se esfuerzan -desde una óptica externa- por explicar y describir los procesos de gestión directiva. La descripción y comprensión de la función directiva en planteles educativos debe plantearse como uno de sus referentes fundamentales el conjunto de perspectivas teóricas desde las cuales se intenta definir, describir y caracterizar a las organizaciones escolares y su gestión. Cada perspectiva, que se fundamenta en postulados epistemológicos divergentes, proporciona un marco de interpretación en el cual se inscriben teorías o modelos de escuela que al mismo tiempo condicionan las concepciones acerca de lo que es la dirección escolar, la actuación de los docentes con función directiva e incluso los modelos de formación para el ejercicio de esta función.

A continuación, se presenta una visión de los rasgos básicos de cada una de las perspectivas teóricas en el estudio de la organización escolar.

Perspectivas teóricas en el estudio de la organización escolar

La revisión de diversos autores (England, 1989; Sáenz, 1995; Egido, 2006; Nieto, 2003), nos enfrenta a tres grandes perspectivas teóricas en el campo de la Organización Escolar: técnica, cultural, política. Desde cada una de estas perspectivas se analiza, describe, interpreta y explica la escuela como organización, su dinámica, procesos y, entre estos últimos, nuestro objeto de estudio: la función directiva.

La perspectiva técnica se considera como un posicionamiento marcadamente científico y económico, de visión positivista. Se corresponde con una ideología tecnocrática que explica y justifica racionalmente la realidad organizativa empresarial y sus procesos de gestión sustentados en la eficacia, la eficiencia, el control y la productividad como valores esenciales. En el marco de la perspectiva técnica se incluye la teoría de la gestión (o management) que agrupa a teorías, visiones, modelos sustentados en los aportes de la Gestión Científica de Taylor, la Gestión Administrativa de Fayol, el modelo de Burocracia de Weber, el movimiento de Relaciones Humanas, entre otros. Las dos grandes líneas de la teoría de la gestión, centradas en la estructura, conciben a la organización escolar, por una parte, como una organización formal; por otra, como una organización informal.

Bajo esta óptica, que incorpora a la escuela en el conjunto de las organizaciones productivas con resultados tangibles (la escuela como empresa y burocracia), se entiende que la institución funciona bajo los principios de previsión y planificación, organización, dirección y control. Se alude entonces a una organización formal, con una estructura jerárquica y rígidamente establecida por una necesidad técnica prioritaria; con diferenciada y fuerte disposición horizontal y vertical, con una división naturalista del trabajo, cerradas relaciones de dependencia funcional de fuerzas o actividades y claros mecanismos de coordinación. En una organización así concebida el control burocrático se considera un elemento esencial, la autoridad derivada de la competencia asignada a una función y la toma de decisiones se reduce a un problema técnico en el cual, Santos (2000) “es innecesario el debate político” y por tanto

...el hecho de reducir la toma de decisiones a un problema técnico hace que sea cuestión exclusiva de expertos y de legisladores. Al pueblo y al práctico se les hurta el debate sobre intereses, valores y expectativas, ya que se trata del conocimiento riguroso de los hallazgos científicos y de su aplicación instrumental a la solución de problemas o la dirección de la práctica. (p. 220)

De igual forma, encontramos en esta perspectiva los modelos de ambigüedad (Nieto, 2003) denominados así porque han puesto en evidencia que “los centros escolares son organizaciones que han de afrontar ambigüedad técnica”. Entre los modelos de ambigüedad destacan “la organización como anarquía organizada”, el de “sistema débilmente

articulado” que, en suma, reconocen la actividad relativamente organizada que se desarrolla en las instituciones escolares y cuestionan que las mismas se conciben como estructuras de una racionalidad rígida o como sistemas compactos.

En el ámbito de la investigación, en la perspectiva técnica se recurre a modelos de investigación que “permitan razonamientos deductivos y verificaciones empíricas a través de formas cuantitativas de análisis que racionalizan la medición de fenómenos” (Trifonas en Nieto; 2003, p.9).

Aun cuando los modelos ubicados en esta perspectiva permitieron describir, explicar, comprender algunos procesos y situaciones en el ámbito de la realidad escolar y la función directiva, lo hicieron de una manera mecanicista, reduccionista, rígida que no logró dar respuestas a situaciones más complejas en el orden de lo social, de lo humano. Otro de los cuestionamientos que se le hace a la perspectiva técnica, y sus principios, es la concepción de una escuela cerrada a las nuevas tareas que le imponen los cambios sociales y que se mantiene atada a un modelo organizativo invariable, sin que se afecte su núcleo de funcionamiento, ni cambien significativa o profundamente las estructuras organizativas, ni el tipo de trabajo que deben desarrollar los docentes en función directiva (Marchesi, 2001).

La perspectiva cultural considerada como naturalista y simbólica, se apoya en las ciencias interpretativas que se destacan por el intento de comprensión de las actuaciones humanas y sociales a partir de la interpretación de sus manifestaciones simbólicas, pues los hechos y valores no pueden desvincularse. A diferencia del posicionamiento positivista de la perspectiva técnica, se plantea la construcción de un conocimiento iluminativo que permita, en términos de Nieto (2003), “acceder y comprender el sentido, razón de ser y esencia de los fenómenos o acontecimientos, ampliando nuestro entendimiento de la naturaleza y cualidades de una realidad organizativa” (p.11). En el marco de la perspectiva cultural se incorporan los modelos subjetivos entre cuyos supuestos destacan:

- Asunción del profundo carácter moral de la educación, de su naturaleza misteriosa, impredecible y cambiante.
- Concepción de la organización como una construcción cultural, una creación social resultado de procesos intrasubjetivos (experiencias, ideas e interpretaciones de los individuos) e intersubjetivos (relacionales, de comunicación) de cuya conjunción se

generan formas de pensar, de sentir y de hacer. Por otra parte, la organización escolar no se considera una estructura rígida o fija (Ball, 1989) por cuanto en ella convergen metas variadas, diversidad de recursos e intereses en conflicto.

- Más que a la estructura y a una lógica racional, atiende a los procesos simbólicos (de construcción de significados, de mitos culturales) que se dan al interior de la organización, como consecuencia, entre otros factores, de la necesidad de reducir la ambigüedad y la incertidumbre.

Se inscribe igualmente en esta perspectiva la teoría institucional, la cual recurre al contexto para sus propósitos explicativos pues considera a las escuelas como “instituciones u organizaciones institucionalizadas por su ambiente” (Nieto, 2003; p.13) que, independientemente de su estructura formal (generalmente una *fachada ceremonial*), generan permanentes respuestas adaptativas para responder a las exigencias y condiciones ambientales, contextuales.

Un andamiaje metodológico fundamental a la perspectiva cultural lo proporcionan la etnografía escolar y las metodologías naturalistas de investigación, las cuales apuntan a la búsqueda de los aspectos subterráneos, ocultos de los procesos y fenómenos de la organización escolar.

La organización escolar vista desde la perspectiva cultural es un espacio de toma de decisiones, con una marcada carga valorativa que no puede simplificarse o resumirse a esquemas procedimentales de carácter prescriptivo que funcionen a manera de “recetarios”. Los profesores y profesoras se asumen como poseedores de un “saber hacer” validado por sus años de experiencia, un saber que les otorga juicio práctico, autonomía en el plano individual y, hasta donde es posible, les permite responder oportuna y adecuadamente a la dinámica cambiante de la realidad escolar.

La perspectiva política se apoya en las orientaciones y propósitos de las ciencias reflexivas, críticas. Concibe la escuela como una realidad política, una trama de relaciones de poder y conflicto, una construcción orientada ideológicamente mediatizada “por determinantes históricos, económicos y políticos que responden a intereses o metas particulares” (Nieto, 2003; p.17) que en muchas ocasiones es producto y agente de la dominación, reproduce y legitima desigualdad social.

Propone la perspectiva política que la escuela no sea aceptada tal como se presenta en apariencia, sino que se asuma, por una parte, como un espacio para la “lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras» (Escudero, 1992; p. 27); por otra, como espacio de búsqueda de un conocimiento promotor e impulsador de la transformación y la emancipación. En la escuela, según la perspectiva política, la toma de decisiones debe ser un proceso político por lo cual se defienden alternativas organizativas de carácter democrático, participativas, generadoras de debate y de crítica pedagógica.

La perspectiva política aglutina las teorías sociales cuyos principales referentes, según Nieto (2003) son, entre otros: (a) las ideas de Marx y Weber sobre la sociología organizacional de acuerdo con las cuales “las metas, estructuras y formas de autoridad de las organizaciones constituyen procesos generales de control, y en consecuencia, de dominio” (p.17); (b) la teoría micropolítica que parte de la concepción de la escuela como un espacio de naturaleza compleja (las metas no son totalmente unívocas y compartidas), con altos niveles de inestabilidad y conflictividad. Tales características son consecuencia del encuentro, cruce o choque de diferentes intereses (individuales y grupales) - relacionados con la distribución de los recursos de autoridad y de influencia - que para ser satisfechos generan dinámicas micropolíticas (coaliciones, enfrentamientos, acuerdos, convenios).

La perspectiva política, o sus teorías y enfoques, en el ámbito de la investigación (que se denomina investigación crítica) se apoya en la etnografía como metodología preferida con apoyo en estudios de caso y procedimientos cualitativos para la recolección y análisis de datos. Este tipo de investigación, además, orientada éticamente, busca la reflexión ideológica así como la ejecución de estrategias de transformación de las organizaciones para su mejora.

En resumen, desde sus particulares ópticas las perspectivas técnica, cultural y política aportan aspectos importantes para la reflexión, el análisis, la investigación de la realidad de la organización escolar y de los procesos que en su interior se llevan a cabo, especialmente los procesos directivos. Cada una de estas perspectivas viene acompañada de formas de definir y explicar los procesos de gestión escolar, la función directiva, el liderazgo, la resolución de conflictos, la participación, la corresponsabilidad; de allí, la dificultad de

suscribirse a un paradigma, perspectiva o enfoque particular. Hacia dónde debe conducirnos todo intento riguroso de análisis y reflexión de la organización escolar - con la finalidad de comprenderla en su complejidad e actuar en ella- es hacia la complementariedad e integración de perspectivas, principio que debe sustentar cualquier propuesta de formación.

Ya esbozado, el panorama general de las diferentes perspectivas teóricas desde las cuales podemos estudiar la escuela como organización, presentamos algunas definiciones del término *escuela* a las cuales nos adherimos.

Álvarez (2000) afirma que la escuela es “un espacio social complejo” en el cual se reproducen las situaciones de diversidad que están presentes en el contexto social -y generan fuertes tendencias disgregadoras- a saber:

1. diversidad de estamentos educativos que integran la comunidad escolar. Cada uno posee una cultura, intereses, edad y funciones diferentes.
2. diversidad de tipología profesional. Distintos profesores que intervienen en el mismo grupo de alumnos en función de su especialidad y opcionalidad.
3. diversidad metodológica e instrumental. Diferentes métodos y estrategias en el proceso de aprendizaje.
4. diversidad de alumnos: capacidades, intereses, expectativas, niveles de desarrollo, diferentes actitudes y aptitudes ante el aprendizaje.
5. diversidad de interlocutores administrativos y sociales: el ayuntamiento, la inspección, centros de profesores, empresas donde se hacen prácticas, proveedores.
6. diversidad de opciones religiosas e ideológicas en cada uno de los componentes de la comunidad escolar.
7. diversidad de razas, etnias, culturas e idiomas. (p.15)

Jares (1997) se refiere a las organizaciones escolares como espacios de naturaleza conflictiva, abierta o solapada, que responden a dos dimensiones: a) la macropolítica, por su inserción en la dinámica de relaciones entre el Estado y las políticas educativas, por sus relaciones con la Administración Educativa, a la forma como asumen los currículos prescritos, por su vinculación con la sociedad civil, con sus metas educativas; b) la micropolítica, por el entramado de relaciones que se dan al interior de la escuela entre los diversos sectores de participación de la gestión, por el currículum oculto y las estructuras organizativas.

La visión dinámica de la organización escolar, desde enfoques interpretativos y políticos, determina (Escudero, 1992) un tipo de acción directiva que asume la complejidad y el conflicto, los enfrenta para la mejora del funcionamiento de la organización, la creación del clima organizativo adecuado que favorezca y estimule aprendizajes de diversa naturaleza, el impulso creativo, la participación y la colaboración para que

...las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares (Escudero, op.cit., p. 15).

La labor de los docentes con función directiva en la escuela, concebida en los términos planteados, tendrá que sustentarse entonces en el análisis, la reflexión y el aprovechamiento de la complejidad, la ambigüedad y el conflicto como oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo organizacional.

La Gestión Escolar

La gestión escolar como proceso se define y caracteriza en función del paradigma, perspectivas teóricas o modelo, en el cual se ubiquen los estudiosos e investigadores del tema. En tal sentido, Vallejo (2006) refiere, al momento de definir lo que es la gestión escolar, la convivencia de dos perspectivas teórico-prácticas que consideran de gran relevancia para el pensamiento socioeducativo actual, a saber: el enfoque de gestión gerencial y el enfoque de gestión institucional participativa.

Con respecto al primer enfoque, el de gestión gerencial, deriva de los modelos administrativos norteamericanos y la teoría gerencial (management), en los cuales la gestión se considera como la principal acción de la administración que media entre la planificación y el logro de los objetivos concretos y busca la promoción y activación de un encargo con la participación de agentes expertos, externos a la institución en muchos casos, que la diseñan y dirigen. Se engrana en una dinámica de planeación, dirección, control, ejecución y evaluación. Según Pastrana (citada en Vallejo, 2006) el supuesto fundamental

de esta perspectiva es que “el devenir escolar está prescrito por definición del director o conductor del plantel, quien a su vez trasmite y cuida del cumplimiento de órdenes que provienen de arriba”. Se puede observar que esta forma de concebir la gestión escolar se inscribe totalmente en la más pura tradición de la perspectiva técnica. Sin embargo nos provee de elementos que pueden ser considerados para la observación, la descripción y el análisis de la función directiva escolar.

Continuando con la caracterización de las perspectivas referidas por Vallejo (2006), la gestión institucional participativa, por su parte, se sustenta en los aportes teóricos de la pedagogía institucional francesa (C. Freinet, M. Lobrot, F. Oury, A. Vásquez, entre otros), en los de las pedagogías del trabajo soviéticas (A. S. Makarenko, P. P. Blonskij, etc.) y del italiano A. Gramsci. El supuesto fundamental de este enfoque, según Pastrana (citada en Vallejo, 2006) enfatiza en la importancia de “la autogestión o autogobierno de las instituciones (...) propone la participación activa y deliberada de los miembros para decidir el rumbo institucional”.

Concluye Vallejo (2006) que en el análisis político de la gestión educativa y los procesos y contenidos de la formación de directivos escolares no se pueden perder de vista estas corrientes teórico-conceptuales “especialmente en cuanto a categorías como: relación directivos-comunidad escolar; participación; toma de decisiones; autonomía; resolución de conflictos y problemas cotidianos; etcétera; categorías todas, mediadas por relaciones de poder”.

En el mismo orden de ideas, Navarro (2002) presenta lo que son en la actualidad las tres tendencias en la discusión conceptual sobre el tema:

- Tendencia fuertemente influenciada por las teorías administrativas y con énfasis en lo organizacional.
- Tendencia que atiende a los procesos, la cotidianidad, los sujetos y la cultura escolar.
- Tendencia que sublimiza el propósito o fin último de los procesos de gestión escolar: la generación de aprendizajes.

En el marco de la primera tendencia, destacan los enfoques de gestión escolar desde una perspectiva técnica que conciben a la escuela como una empresa. Los modelos

asociados a esta visión de la gestión si bien dan cuenta de algunos procesos institucionales y las actuaciones vinculadas a esos procesos, dejan sin respuesta otras inquietudes y necesidades que surgen durante su desarrollo, más vinculadas al aspecto social, cultural y humano.

Cavalcante (2004) les da la denominación de “enfoques estáticos sobre la realidad de la gestión en las escuelas” y enuncia un conjunto de presupuestos que emergen de este enfoque y entre los cuales destacan: la visión de la realidad de los sistemas de enseñanza y las organizaciones escolares como contextos estables, regulares, permanentes, inmutables sin diferencias significativas entre ellos y en donde está presente una uniformidad en las actuaciones; la previsibilidad del ambiente de trabajo y el comportamiento humano permite controlarlos al máximo a través de normas y reglamentos; se reprime o evaden el conflicto, la incertidumbre, la ambigüedad, la tensión, la crisis como experiencias u oportunidades de aprendizaje, crecimiento y transformación y se consideran como disfunciones; naturaleza acumulativa, permanente e inmutable de los resultados positivos; la obtención de recursos es la mayor responsabilidad del director pues en el ejercicio de su función la precariedad de los mismos es la mayor traba o impedimento; la división del trabajo (fragmentación funciones y tareas para que sean realizadas por especialistas) se considera la mejor manera de organizar; la técnica, apoyada en la objetividad, es el fundamento para la eficacia y la calidad del trabajo; adhesión a las certezas de estrategias y modelos de administración conocidos y experimentados para garantizar así la continuidad de los resultados.

La gestión escolar orientada por estos presupuestos se evidencia en sistemas de enseñanza y escuelas de acentuada estructura vertical y jerárquica, con procesos altamente burocratizados, fragmentación de acciones e individualización (no se toma consciencia acerca de la importancia del trabajo en equipo), irresponsabilidad, poco compromiso de las personas en los diferentes niveles de actuación, desatención a los procesos sociales que permean todos los ámbitos de la dinámica institucional.

La definición presentada por Rodríguez (2001) se inscribe en la segunda tendencia, al considerar la gestión escolar como “el desarrollo articulado de los procesos de planificación, ejecución y evaluación constitutivos del funcionamiento de una institución” (p. 212). La autora no se queda sólo en un nivel técnico, procedimental sino va más allá al

vincular la gestión, y todos sus subprocesos, con los procesos relacionales y comunicativos entre los integrantes de la organización escolar que influyen la “formación de sus conceptos, significados y actitudes” (p.213) y concluye: “el modo de gestión de una escuela específica se revela en las interpretaciones y acciones del grupo de personas que allí convive y va generando su propia *cultura escolar*” (p.213).

En este orden de ideas, Corredor (2000) al referirse a la gestión escolar la define como “el conjunto de estrategias de acción diseñadas con el objeto de dirigir un plantel” (p.24); señala además que el desarrollo de la misma considera la inclusión de todas las funciones y actividades que se cumplen en la organización, tanto administrativas como pedagógicas. Por su parte, dentro de esta misma perspectiva, Cantero y Celman (2001) subrayan la naturaleza interactiva e inter-subjetiva de la gestión escolar, su orientación al gobierno de las escuelas así como la inclusión en este proceso de

...dinámicas interpersonales, grupales e institucionales de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto combinan y acentúan distintas estrategias mediante el recurso de la autoridad y la influencia para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos. (p.113)

En el marco de la tercera tendencia se inscriben las ideas de Herrera (1995) quien expone que la gestión escolar debe verse en una doble dimensionalidad. La primera, de carácter político, que da cuenta de los fines educativos, de los modelos de ciudadano y de sociedad que se aspiran lograr. La segunda dimensión, pedagógica, que aborda lo específico de la institución escolar: sus políticas y tareas, la concentración en lo pedagógico, la calidad de los procesos y resultados escolares. De igual manera, Navarro (2002) propugna la integración de tendencias que conduzca a una concepción comprensiva de la gestión escolar como un proceso “multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de la escuela y de sus resultados” (pp. 15-16)

Rodríguez (2001) propone una clasificación sobre modos de gestión escolar: gestión autónoma y gestión subordinada cuyas características se presentan en el Cuadro 4 y las

cuales han sido extraídas del análisis e interpretación de los hechos que observaron y que no expresan en su totalidad “la complejidad real de esas relaciones” (p.213); establece, además, que estos modos indican la existencia de diversas maneras de conducir los procesos de gestión, de funcionamiento de las escuelas y de logros de los propósitos educativos.

Cuadro 4: Modos de gestión autónoma y subordinada (Características)

Gestión autónoma	Gestión subordinada
Mayor poder del director	Menor poder del director
Delegación de funciones, distribución de tareas	Centralización de funciones y decisiones
Mayor cantidad y variedad de canales de comunicación formales e informales	Escasos canales de comunicación
Menor autonomía y mayor cohesión de los docentes	Mayor aislamiento y demandas de autonomía en los docentes, divisiones, sub-grupos
Menos conflictos en la institución	Más conflictos con la dirección y con las autoridades externas
Mayor preocupación por los asuntos pedagógicos	Menor preocupación por los asuntos pedagógicos
Más efectividad de los intentos o proyectos de mejora	Resistencia a la aplicación de intentos o proyectos de mejora

Fuente: Rodríguez (2001)

Nos suscribimos a la posición de Navarro (2002) en cuanto a la concepción comprensiva de la gestión escolar, la cual asumimos además como un proceso en el que participan todos los actores o sectores que hacen vida en la organización escolar. Un enfoque comprensivo brinda a los investigadores la oportunidad de asumir diversas ópticas con respecto al estudio de la multiplicidad de actuaciones y acciones que se realizan para centrar la escuela en su especificidad (Ceballos y Ariaudo, 2005); pero en forma particular, la de los docentes con función directiva (su gestión directiva) teniendo presentes que éstas están determinadas por múltiples factores y dimensiones a las cuales también determinan.

La gestión directiva y sus ámbitos: ¿Qué gestionan los directivos en la escuela?

Antes de hacer algunas precisiones en torno a la gestión de los docentes con función directiva, es oportuno señalar que los procesos de gestión abarcan varias dimensiones, delimitadas por Navarro (2002) de la siguiente forma: la gestión educativa (ámbito macro: sistemas educativos); la gestión escolar (instituciones escolares) y la gestión pedagógica que está inmersa en las dos anteriores. Las dinámicas de todas estas dimensiones se integran en una totalidad conectada.

En este orden de ideas, Ceballos y Ariaudo (2005), se refieren a la *gestión directiva situada en contexto*. Este término, que compartimos a efectos de nuestra investigación, alude a las actuaciones de los docentes con función directiva en el contexto de la institución educativa (ámbito de la gestión escolar), sujetos al mandato social que recibe la escuela, con consciencia de “la responsabilidad moral de la gestión directiva frente a la sociedad, como mediadora entre la administración central de la educación y una realidad particular, un contexto específico que se extiende en torno a la escuela” (p.45). Es desde una concepción de esta naturaleza donde cobra significado y sentido la actuación directiva la cual puede contextualizarse en tres ámbitos fundamentales: pedagógico-didáctico-curricular, comunitario, organizativo y administrativo.

En cuanto al ámbito pedagógico-didáctico-curricular, la gestión directiva se relaciona con “la forma de promover, animar y coordinar el trabajo docente” (Ceballos y Ariaudo; p. 2005, p. 47) con atención a disposiciones oficiales expresadas en los diseños curriculares y en los proyectos institucionales. La gestión directiva en este ámbito, debe conciliar los intereses de docentes y estudiantes, acercar la trama académica (lo curricular) a la trama experiencial (lo vivencial) en un marco de encuentro de culturas.

Por su parte, García (1997, p. 59) vincula la gestión pedagógica a un conjunto de tareas que, a grandes rasgos, se explican a continuación:

a) Función académica: se relaciona con la disposición de los elementos relacionados con lo instructivo/formativo que están contenidos en el diseño curricular, los planes de estudio, en los programas o en la planificación en general; además, con la ordenación, coordinación y seguimiento de las tareas de docentes y estudiantes dentro y

fuera de la organización escolar para que se armonicen, se cumplan en óptimas condiciones y se ajusten a lo establecido en los planes.

b) Función planificadora-temporal y de agrupamiento de alumnos: son funciones concurrentes y de cuya adecuación depende en gran medida el éxito de la gestión pedagógica. Atiende a la racionalización del tiempo y la adecuación del trabajo a lo largo del año escolar y los diferentes períodos académicos (elaboración de horarios, organización de secciones).

c) Funciones orientadoras: implica actividades de orientación escolar y profesional o toda aquella que apoye o ayude a los estudiantes.

d) Funciones de coordinación docente: en sus actividades se refleja o evidencia la competencia técnico-didáctica.

e) Funciones convivenciales y disciplinarias: implica actividades orientadas al favorecimiento de un buen clima en el plantel educativo (trato cordial y respetuoso entre los integrantes de la comunidad educativa) o al restablecimiento, cuando fuese necesario, del equilibrio en la convivencia.

En el ámbito de lo comunitario, la gestión directiva escolar debe procurar procesos relacionales, de convivencia, que conduzcan a la construcción de una visión compartida soportada en la participación activa de todos los sectores intra y extra institucionales, así como en diversas formas de comunicación.

Gestionar lo organizativo-administrativo supone la atención a la manera cómo se relacionan efectivamente la dinámica de lo relacional (incluidas las relaciones de autoridad y liderazgo) y las tareas, con consciencia de la ineludible e inevitable presencia del conflicto; igualmente, este ámbito de la gestión se ocupa de lo normativo, del uso de recursos, entre otros aspectos.

Consideramos que estos ámbitos se pueden integrar orgánicamente en un proceso amplio que Gento (1999) denomina gestión autónoma, que se concibe como una forma de “poner más poder en las manos de los profesores” (p. 30), a lo cual agregaríamos que también en manos de los estudiantes y la comunidad y se evidencia a través de un conjunto de manifestaciones con alto impacto en lo académico y lo pedagógico, a saber:

- La definición de la misión propia

- La delimitación específica de sus metas (que configurarán su proyecto estratégico)

- La configuración de la organización de su planificación
- La consolidación de su perfil cultural
- La especificidad metodológica
- La promoción de la creatividad
- La gestión de sus recursos
- La promoción de la investigación e innovación
- La constante autovaloración (Gento, 1999; p. 41)

Luego, el mismo autor, presenta la autonomía pedagógico-didáctica como “la peculiaridad más genuina de un centro educativo”; afirma, por una parte, que la gestión en este ámbito o dimensión se refiere a “la forma en que esta institución actúa para desarrollar su *enfoque educativo básico* y la forma en que desea establecer procesos formativos y de promoción de aprendizaje y de maduración de sus alumnos” (Gento, 1999; p.44); por otra, resalta el hecho de que la autonomía pedagógico-didáctica en la gestión propiciará el desarrollo de actividades de investigación e innovación, dinamizará los proyectos educativos de centro los cuales como guías de carácter ideológico conceptual que representan la filosofía educativa del centro derivada de su propio sentido de misión y que están relacionadas con el ideario de la institución.

Coincidimos con Ceballos y Ariaudo (2005) -esta idea orienta nuestro propósito de investigación- en lo necesario que resulta para docentes, directivos escolares e investigadores “volver sobre estos procesos, reflexionar sobre ellos, mirando e interpretando cómo se dan en realidad, qué cuestiones son facilitadas y cuáles obstaculizadas desde diversas actuaciones” (p.46). Este trabajo intelectual, que no pierde de vista la realidad escolar, permitirá al equipo directivo y a todo aquel que promueva procesos de formación para docentes con función directiva “construir un saber acerca de la escuela y de su propio estilo de gestionar desde una actitud crítica y creativa” (2005. p.46).

La función directiva en la organización escolar: ¿Qué hacen los directivos cuando gestionan?

Como una forma de cuestionar lo que se dice hoy acerca de lo que los directivos hacen, Antúnez (2001) hace referencia a una idea de Mintzberg: “La teoría clásica dice que el directivo organiza, coordina, planifica y controla: los hechos sugieren otras cosas” (p. 37) y señala además que existe una “relativa ignorancia” acerca de la naturaleza del trabajo directivo en las instituciones escolares y que se maneje, en consecuencia, un conjunto de mitos y visiones imprecisas, ambiguas de los directivos escolares. De allí la necesidad de presentar una visión general de los modelos, tipos y estilos de dirección, las actividades y tareas en la función directiva así como sus dificultades y problemas.

Modelos, tipos o estilos de dirección

Se comenzará por presentar, en forma general y como marco descriptivo amplio la forma cómo se concibe la función directiva en cada una de las perspectivas desde las cuales se define la escuela, explicadas en apartados anteriores.

Desde la visión de la perspectiva técnica, la dirección escolar se considera unipersonal, jerárquica y centralizada, de allí parten todas las decisiones, se definen relaciones y se resuelven conflictos. El director puede ser nombrado, no elegido y su autoridad viene conferida por el oficio. Entre sus tareas destacan la distribución de recursos, la organización de la enseñanza y el desarrollo curricular, velar por el cumplimiento de las disposiciones de la administración educativa. Cabe destacar que, existe una evidente división entre tareas educativas y administrativas, de donde se colige que los directivos no se conciben como educadores sino como “gerentes”.

Desde la perspectiva cultural, la Dirección trasciende o supera lo meramente técnico para convertirse en un acto de construcción de una realidad organizativa y de una visión compartida, con base en significados y sentidos. Su imagen es la de un mediador o coordinador de negociaciones (Ceballos y Ariaudo, 2005), une la acción de los miembros a través del control normativo, que es resultado del diálogo, la consulta, la deliberación, el

consenso y la toma de decisiones compartida, no sólo del control burocrático. Al director le ocupa el desarrollo personal de todos quienes son parte de la escuela, comprendiéndolos en sus situaciones.

La perspectiva crítica atiende a un liderazgo que emerja orgánicamente y que corresponda a personas distintas en situaciones diversas. En la escuela, el director debe buscar la desmitificación de sus propios papeles y funciones e interpretar el sentido que tienen para los miembros de la comunidad las situaciones, los acontecimientos y las tendencias sociales. Será un favorecedor del debate, generador y promotor de una teoría del aprendizaje y la enseñanza emancipadora que deje al descubierto las funciones de dominación del sistema educativo y lo transforme.

Con respecto a los estilos de dirección, Antúnez (2000) los define como “diversos modos, maneras y prácticas de ejercer la acción directiva” (p. 85) y afirma que tres son los factores fundamentales que los condicionan: a) cómo es la persona que dirige, b) cómo son las personas a las que dirige, y c) cómo es el contexto en el que se desarrolla la acción.

Rodríguez (2001) presenta una caracterización de los directivos de escuelas venezolanas que da cuenta de ciertos modelos y estilos de dirección como referentes importantes en los estudios de la función directiva en nuestro país. Explica que aun cuando nuestras escuelas se rigen por las mismas disposiciones oficiales emanadas de la Administración Educativa venezolana, cada una de ellas presenta diferentes tipos de director, modos de gestión, estilos de dirección propios configurados históricamente y determinados por sus propias creencias. Según la condición de la escuela, privada u oficial, se refiere a dos tipos de gestión: autónoma y no autónoma o subordinada, que se corresponden con estilos de dirección compartida y centralizada respectivamente. En cuanto a los directores, establece para las escuelas oficiales, de dirección centralizada, dos tipos: fuerte y débil; y para las escuelas privadas, de dirección compartida, dos tipos de director: visible e invisible. El director fuerte, “se caracteriza por asumir todas las funciones administrativas y académicas y concentrar todas las decisiones” (p. 96) y por reconocer la necesidad de cierto grado de autoritarismo en el ejercicio de su función. El director débil, por su parte, al igual que el fuerte “asume todas las responsabilidades pero divide su horario

de trabajo” con otro integrante del equipo directivo (en su caso particular de estudio, con la subdirectora), la denominación de “débil” tiene como fundamento

...la evidente disminución de la autoridad asignada, la fuerte presencia de las autoridades superiores en el local de la escuela; su escaso margen de decisiones en relación con diversos asuntos como: presencia de los practicantes, supervisión y cursos de mejoramiento para los docentes; sus frecuentes ausencias; su poca ascendencia sobre el personal y el contraste de su actitud y logros con respecto al Director “fuerte” (p. 201)

Los estilos de dirección responden, de una manera u otra, a cualidades personales que también deben ser consideradas con atención. Mañu (1999; p. 24) enuncia cuatro cualidades básicas de un directivo escolar, a saber: a) estabilidad emocional (equilibrio interno), b) saber pedir consejo, c) tener paciencia y constancia y, d) capacidad de resistencia ante la dificultad (fortaleza); luego, con apoyo en la revisión de diversos autores, amplía este conjunto básico con otras que, según el Mañu (1999) son necesarias para la correcta ejecución de las tareas directivas entre las que destacan: flexibilidad para adaptarse a los diferentes tipos de liderazgo, capacidad para diagnosticar las necesidades de las personas, capacidad de delegar, sinceridad en las relaciones con los demás, respeto a los demás, capacidad de generar confianza, preocupación por el funcionamiento profesional propio, capacidad de recibir sugerencias y criticar el propio trabajo para mejorarlo, aceptación de responsabilidad, capacidad de cooperación.

Cada uno de los estilos determinará el funcionamiento de la escuela en cuanto a autonomía de los docentes, comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar, la presencia de conflictos y las posibilidades de mejora; ningún modelo o estilo es mejor que otro o, incluso, en términos de López (1996) el mejor estilo directivo es “uno flexible, adaptativo, respecto a las necesidades de la organización y a sus posibilidades, a su historia y a su cultura, al ambiente institucional que se vive en ella”. (p.2)

Características del trabajo directivo: actividades y tareas

Caracterizar el trabajo de los docentes con función directiva es un propósito complejo; son múltiples las responsabilidades que se les asignan según el ámbito de gestión que corresponda y, en consecuencia, las actividades y tareas son numerosas, diversas, con diferentes niveles de complejidad. Por otra parte, las características del trabajo directivo estarán en función de la perspectiva desde la cual se conciba o defina la escuela así como su gestión. Rodríguez (2001) expresa que cada institución escolar “cuenta con un estilo particular de dirección y gestión” (p.194) lo que nos hace pensar que podemos encontrar diversas formas de concebir y ejecutar el trabajo directivo y corroborar además la posición de Antúnez (2001) que al definir los papeles o actuaciones de las personas en las organizaciones escolares debe hacerse sin demasiada rigidez en sus limitaciones.

Rivera (2001) hace referencia al hecho de que la práctica directiva se caracteriza por la multiplicidad de situaciones problemáticas “que llevan al director a tomar decisiones y a elegir de acuerdo con ellas, determinadas acciones, muchas de las cuales tienden a repetirse en circunstancias similares”. Afirma además que “las tendencias prácticas de los directores tienen raíces históricas, al tiempo que se vinculan con su trayectoria personal y profesional” (p.5)

Sin embargo, es necesario insistir en el propósito de caracterizar el trabajo directivo con la intención de ir adquiriendo mayores niveles de conocimiento y consciencia acerca de la relación orgánica entre las actividades y tareas directivas, los factores que las condicionan y el impacto real que tienen sobre los procesos de gestión administrativa y pedagógica que se desarrollan en la organización escolar.

García (1997) presenta un conjunto de funciones vinculadas en forma específica a los diferentes integrantes del equipo directivo; acota que “sus actuaciones, por la misma idea que el concepto *equipo* conlleva, requieren unidad de criterio y colegialidad” (p.57). En lo que respecta al director, pero que a nuestros efectos podemos atribuir al resto de los integrantes del equipo directivo, establece estas funciones:

a) La toma de decisiones: supone la elección en cada momento y ante situaciones diversas y complejas de la solución más idónea. Debe sustentarse en tres ejes: información,

intuición y creatividad, lo cual implica “conocimiento amplio y suficiente, visión de futuro y estratégica, (...) una buena dosis de imaginación organizativa” (p.57)

b) La programación y evaluación de procesos y de resultados: establecimiento de objetivos, previsión de metas, descripción de criterios e indicadores para la valoración del trabajo que se realiza.

c) La comunicación: debe ser cuidada, mejorada en forma continua y promovida en todos los sentidos: hacia arriba, hacia abajo y horizontalmente.

d) La coordinación intra y extraescolar.

e) La solución de conflictos.

Aún cuando son el resultado de estudios en un contexto diferente al latinoamericano, resulta de interés a efectos de nuestra investigación presentar la clasificación propuesta por Antúnez (2001), quien agrupa las diversas tareas en bloques asociadas a roles (ver Cuadro 5).

Cuadro 5: Tareas de los directivos escolares (bloques y roles)

Bloques	Roles
a) Personales	1. Dirección de sí mismo
b) Interpersonales	2. Cabeza visible 3. Líder • Relaciones externas 4. Enlace formal 5. Negociador y “pedigüeño”
c) Información y comunicación	6. Gestor de la información
d) Relativas a las actividades centrales de la organización	7. Técnico en organización 8. Gestor del currículo 9. Profesor 10. Evaluador
e) De gestión de recursos	11. Materiales 12. Económicos
f) De innovación	13. Promotor del cambio 14. Promotor de la cultura corporativa
g) De contingencia	15. Gestor de anomalías/ imprevistos 16. Subalterno y administrativo

Fuente: Antúnez (2001)

En este orden de ideas, Murillo (2007) presenta una lista de factores que constituirán la base para un “Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar” (p.254); en uno

de ellos, el factor escolar, expresan un conjunto de aspectos de la dirección escolar que se deben considerar al caracterizar el trabajo directivo:

- Dirección comprometida con la escuela.
- Dirección con capacidad técnica.
- Estilo participativo y pedagógico.
- Experiencia directiva.
- Satisfacción de la comunidad escolar con la dirección
- Dirección colegiada.

Para Antúñez (2001, p.336), existen factores condicionantes de las tareas que un directivo escolar debe llevar a cabo, a saber: a) las demandas o solicitudes que se hacen a los docentes en función directiva desde diversas instancias formales e informales; b) las obligaciones o lo que necesariamente debe hacer dado el lugar que ocupa; c) el conocimiento o saberes con los que cuenta y relacionados con los roles que desempeña; d) las destreza, habilidades o capacidades que le permiten decidir en circunstancias específicas; y, e) el contexto en el que se desarrolla la actuación del directivo.

En el mismo orden de ideas, Rivera (2001) también alude a un conjunto de factores que condicionan y moldean no sólo el rol o actuaciones de los directivos sino además la identidad que los caracteriza; estos son:

1. Condiciones laborales y materiales en que realizan su trabajo.
2. Características del contexto escolar donde se desenvuelven.
3. Problemas más comunes a los que se enfrentan dentro de la escuela: en sus relaciones con los alumnos, los padres y los profesores.
4. Problemas más comunes a los que se enfrentan fuera de la escuela: en sus relaciones con los supervisores, con los distintos niveles del aparato administrativo, con otras instituciones u organismos civiles y políticos que forman parte del entorno que rodea a las escuelas.

La caracterización de las actuaciones de los docentes con función directiva, supone además, una mirada a sus concepciones y creencias, a sus esquemas de pensamiento, a la forma como se incorporan a la gramática escolar. La anterior afirmación introduce un elemento importante en la situación objeto de estudio, la formación de directivos, pues se

hace evidente que la disposición o “habitus” –en términos de Bordieu- de los directivos escolares es complejo, diverso, no regular ni homogéneo; de allí que no se pueda pensar en procesos de formación tendientes a la simple capacitación o provisión de métodos y técnicas uniformizantes que conduzcan a la toma de decisiones o la solución de problemas aparentemente a partir de “recetarios”, sino en los procesos de pensamiento y reflexión que les permitan mayor comprensión de los eventos escolares, su dinámica, naturaleza y actuar en consecuencia efectivamente.

El trabajo directivo escolar entre Escila y Caribdis: las dificultades y los problemas.

El ejercicio de la función directiva se da en el marco de una institución compleja e incierta y, como consecuencia, no deja de estar atravesada por dificultades que, en muchos casos, devienen en problemas, y se convierten entonces en situaciones que podrían ser calificadas de riesgosas; por lo tanto, se deben tener presentes al momento de intentar la comprensión de esta función.

Una de las dificultades que enfrentan quienes ejercen la función directiva, según Vázquez y Angulo (2006) está relacionada con las dimensiones de la institución escolar (si se trata de instituciones grandes o pequeñas); por lo cual la consideración de este aspecto es clave pues permite determinar la complejidad organizativa, de funcionamiento y, además, el sistema o sistemas de relaciones que se dan entre los diferentes sectores de participación de la gestión escolar.

Otro de los problemas más conocidos, el cual se relaciona directamente con las necesidades de formación de los docentes con función directiva, es el denominado “estrés de rol”. Gairín (1998, p. 21) lo presenta como una problemática que es el resultado de un modelo de dirección ambiguo en la definición de funciones, los conflictos de roles, la ralentización de la toma de decisiones. El estrés de rol también se asocia con el efecto “burnout” que es definido por Whitaker (en Murillo, 2007) como un “alto nivel de estrés y sobrecarga de funciones” (p. 128) que generan fatiga, angustia, ansiedad, un desgaste general con impacto negativo en el desempeño de los directivos (baja motivación, notorio descenso en la calidad y cantidad de trabajo) así como en sus relaciones con los demás.

Antúnez (2001) en forma general, sobre la base de la revisión de diversos estudios en España y otros países europeos, califica la función directiva como “precaria e incierta” (p. 335). Uno de los argumentos que esgrime, es el hecho de que los directivos de centros escolares

...desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en sus tareas (por tanto con muchas interrupciones y dedicando a esas tareas períodos muy cortos) y utilizando medios fundamentalmente verbales. (p. 335)

Por su parte, Mañú (1999) se refiere a la “descapitalización intelectual” (p.41) como uno de los problemas de la labor directiva y que consiste en la poca capacidad de lectura y de estudio de muchos directivos como consecuencia de la fuerte demanda de tiempo y esfuerzo por parte de la institución escolar para la resolución de múltiples problemas a tal punto que “las acuciantes necesidades del Centro Educativo no permiten que un directivo falte unos días para asistir a un congreso o reserve unas horas semanales para el estudio” (p. 41). Por otra parte, señala la necesidad de “hacer escribir a los profesores y directivos veteranos su experiencia” lo cual serviría como punto de partida para la investigación.

El trabajo individualizado, poco coordinado de los docentes con función directiva antagoniza con las formas de gestión y participación que reclama la escuela actual, en función de nuevos modelos sociales y políticos, lo cual expresa Álvarez (2006) en los siguientes términos: “La función directiva de estructuras democráticas y participativas es tan compleja y difícil que sólo mediante una gestión en equipo pueden conseguirse resultados gratificantes para sus miembros y positivos para la comunidad escolar” (p. 6)

Tal como se ha expresado en apartados inmediatamente anteriores, de la dinámica social contemporánea y de la de la misma organización escolar, surgen demandas, retos, dificultades y problemas que inducen -o deberían hacerlo – procesos de innovación y cambios, de diversa naturaleza y profundidad, en las formas de pensar y actuar de los diferentes sectores de participación en la gestión escolar, entre ellos el de los docentes con función directiva. Los docentes con función directiva, entonces, están sometidos a numerosas exigencias, aparejadas a tareas y responsabilidades que requieren la conjunción,

pero no como simple adición, de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Hablamos entonces de competencias personales y profesionales que han de apoyarse en procesos de formación. Ahora bien, estos procesos de formación deben ser oportunos, pertinentes y responder a lo que hacen, saben y necesitan los docentes en función directiva.

Las necesidades de formación y su detección

En la extensa literatura sobre el tema de las necesidades de formación y su detección, se pueden encontrar diferentes puntos de vista, concepciones, definiciones. En virtud de esto, se considera necesario partir de una revisión de este panorama conceptual con el fin de clarificarlo hasta donde sea posible, relacionar ideas e incluso – si fuere el caso – proponer un concepto emergente en el cual podamos encuadrar nuestra visión, interpretación y propuesta teórica o de acción.

Necesidad de formación: delimitación conceptual y tipología

Difícilmente podemos hablar del ser humano, sin que surja la noción de necesidad o necesidades como un aspecto íntimamente ligado al devenir de hombres y mujeres en los diferentes planos de su vida, que siempre estimula su inventiva y los mueve a la acción. Junto al sentimiento de necesidad y según su nivel e intensidad va también unido, con mayor o menor fuerza, el deseo de satisfacerla. En tal sentido, Quintana (en Pérez-Campanero, 1994) señala que las necesidades humanas

Son tan numerosas como complejas y jerarquizadas. Las hay individuales, grupales y colectivas, las hay orgánicas psicológicas; unas son básicas y otras complementarias; mientras unas aseguran la mera subsistencia, otras sirven para la autorrealización personal. (p.10)

En el marco de tal complejidad, el concepto de necesidad presenta un espectro amplio de significaciones y, en consecuencia, debe ser revisado desde diversas perspectivas o áreas del conocimiento, e igualmente en un contexto socio-cultural y profesional

específico en el que la necesidad como concepto y fenómeno adquiriera un sentido específico y lo menos equívoco posible.

Como objeto de estudio, las necesidades son definidas y analizadas por diferentes disciplinas como la Psicología, la Sociología, las Ciencias de la Información y de la Administración, la Pedagogía, entre otras. Se irán presentando las definiciones desde sus acepciones más básicas o simples (tal y como la presentan las obras de referencia) hasta las más complejas o elaboradas (enmarcadas en áreas específicas o definidas por expertos) para llegar así hasta la acepción que más se ajusta a los intereses de nuestra investigación.

Se define “necesidad” como “impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido” y “todo aquello de que no puede uno prescindir” (ENCAS; 1993, 1119); por otra parte, “todo aquello a los cual es imposible substraerse, faltar o resistir” e incluso como “Falta de las cosas que son menester para la vida” (Diccionario Léxico Hispano; 1983, 1001). En ambas definiciones resulta particularmente relevante la vinculación de la *necesidad* con lo *imprescindible*, pues en el ámbito de la función directiva es inobjetable que la *formación* es un concepto inherente al ejercicio directivo, que no se puede dejar a un lado.

Cabe destacar en esta revisión conceptual general, el aporte de Abraham Maslow quien en 1943 propuso su “Teoría de la Motivación Humana” en la cual la cual establece una jerarquía de cinco necesidades que parte de las más básicas (las necesidades de orden biológico) hasta las más complejas y elevadas (autorrealización, desarrollo del ser); en la medida en que se satisfacen las necesidades básicas van surgiendo otras nuevas y más complejas. Posteriormente, en una reconsideración de estas necesidades incorpora tres nuevas, de las cuales destacamos las necesidades cognitivas por estar más directamente vinculadas al ejercicio de la profesión docente y, específicamente, al ejercicio de la función directiva y, además, por cuanto se supone que las necesidades de autorrealización y las cognitivas se asocian a la necesidad de formación, la activan, son factores de motivación intrínseca.

Ya en otro ámbito disciplinar y nivel de elaboración, Font e Imbernón (en Escamilla, 2006) refieren dos grandes bloques de conceptos referidos a la “necesidad”: en el primer bloque, la *necesidad* se ve como carencia y es analizada “desde una perspectiva

basada en la discrepancia, ya que se ve como una distancia entre factores”; en el segundo, la necesidad se ve como problema y “desde una perspectiva participativa ya que implica a las personas en el proceso”.

Por su parte, Escamilla (2006) define la necesidad como “aquello que una persona, grupo social, organización o sociedad determinados requieren para satisfacer, cumplir o alcanzar un objetivo específico, en un tiempo histórico dado, en un contexto concreto y se asocia con una carencia que precisa ser resuelta” (p.45). Esta conceptualización de Escamilla resulta de interés para nuestra investigación pues subyacen en ella algunos aspectos relevantes que deben ser considerados en todo intento de diagnóstico, análisis, comprensión del problema de las necesidades de formación de los docentes en función directiva así como para cualquier disposición propositiva, entre ellos: los objetivos son variables, cambiantes así como los tiempos y contextos, lo cual crea un marco de complejidad, en el que caben formas disímiles, pero no por ello inválidas o ilegítimas, de identificar y entender las necesidades.

En el mismo orden de ideas, Pérez-Campanero (1994, p.21) se apoya en la definición de McKillip para quien la necesidad es un juicio de valor sobre algún problema de un grupo que puede tener solución y, además, presenta las siguientes precisiones de interés con respecto a esta definición:

Necesariamente se vinculan los valores con la necesidad; “personas con diferentes valores reconocerán diferentes necesidades” (p.21), e interviene además el punto de vista del observador.

La importancia, en la detección y análisis de necesidades del entorno, de las circunstancias en las cuales el grupo siente la necesidad.

“Un problema es un resultado inadecuado” (p.22) o indicador de procesos inadecuados o no necesarios.

“El reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para un problema” (p.22)

Lacasella (2005) refiere una definición de necesidad según Witkin que nos resulta interesante por cuanto la presenta “como todo aquello que es requerido para satisfacer el bienestar de una persona o un colectivo”, así como el punto de vista de Beatty según el cual “una necesidad supone un estado de discrepancia entre aquello que existe y lo deseado”.

Concluye la autora, y compartimos esta posición, que el concepto de necesidad por ser amplio “debe ser situado en un contexto socio-cultural, de lo contrario sería completamente absurda cualquier intervención” (p.41).

En diversos ámbitos teóricos, al concepto de necesidad se le adosa el adjetivo “formativa” o la frase “de formación”, a nuestros efectos se emplearán indistintamente, con la misma significación: “necesidad relacionada con la formación”. En el ámbito de la dirección escolar, Escamilla (2006) concibe la necesidad formativa como “una carencia en las competencias requeridas que representa un problema para el desempeño profesional del director escolar, la cual ha sido identificada a partir de situaciones personales, institucionales y contextuales para satisfacerla a través de procesos formativos” (p. 238). En nuestro trabajo se coincide con esta definición, pero no se circunscribe sólo a la figura del director escolar sino se hace extensiva al equipo de docentes en el ejercicio de la función directiva, es decir, de todos aquellos que aparte del director o subdirector participan en la gestión escolar (administrativa y pedagógica) y en la toma de decisiones.

En un ámbito más específico pero sólidamente relacionado con el de la dirección escolar, el de los profesores y la enseñanza, Montero (en Hervás y Martín, 1997) define la necesidad formativa como... “el conjunto de problemas, carencias, deficiencias y deseos percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza” (p.2). Hacemos extensiva esta definición a la situación de los docentes con función directiva quienes en el ejercicio de la misma, y visto desde un punto de vista estratégico y pedagógico, también se encuentran inmersos en contextos de enseñanza y de aprendizaje en sus instituciones. Igualmente, coincidimos con Agut (2003) quien expresa que el concepto de “necesidad formativa” debe ampliarse en función de los cambios tecnológicos, socioeconómicos y políticos para que “la formación que surja del análisis de necesidades formativas no sólo permita corregir deficiencias (...), sino que también permita afrontar los cambios futuros...” (p.2)

Molina (2001), a partir de la revisión a diversos autores, presenta una tipología de necesidades (ver Cuadro 6) que orientaron nuestra búsqueda y contrastamos con los datos recolectados durante la investigación.

Cuadro 6: Tipología de necesidades

Tipo	Descripción	Autor(es)
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades sociales • Necesidades Individuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de déficit percibido por las instituciones. • Nivel de déficit percibido por los individuos o micro grupos sociales. 	Tejedor (1990) Ferrández (1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades normativas • Necesidades expresadas • Necesidades percibidas o experimentadas • Necesidades comparativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia que se identifica por una norma o estándar (nivel teórico deseable de satisfacción) establecida por expertos (necesidades del sistema o exigencias normativas). • Aquellas que la persona dice tener. • Percepción de cada persona o grupo sobre determinada carencia (factores psicológicos y psicosociológicos particulares). • Resultan de la comparación entre diferentes situaciones o grupos. 	Bradshaw (1972) Gairín (1995)
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad normativa • Necesidad percibida 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquella que el experto, profesional o científico social define de acuerdo con un criterio o tipo. Normativa o regulación ya establecida. • Carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos. Se manifiestan a través de instrumentos o cualquier otro tipo de estrategia de recolección de información. 	Fernández – Ballesteros (1996) Moroney (1977)
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad expresada • Necesidad relativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Se infieren de registros de servicios o programas prestados, datos demográficos u otros. • Surgen de la comparación e igualitarismo entre distintas situaciones, lugares, personas, grupos. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades reales • Necesidades sentidas • Necesidades potenciales 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo o la sociedad sienten o pueden describir la necesidad unívocamente. • Se sienten pero no se pueden describir la necesidad porque le faltan determinados parámetros. • Aquellas que ni se sienten ni se pueden describir, pero que, aun así, existen. Porque son reales o sentidas en otros grupos culturales de sociedades “no dispares” 	Fernández (1993)

Fuente: Adaptación de Molina (2001)

Modelos de detección, análisis y evaluación de necesidades de formación

Identificar, definir y atender las necesidades de formación de una persona o un grupo social – en forma sistemática, a través de programas o cualquier tipo de estrategia- parte de un proceso de búsqueda, indagación denominado detección de necesidades.

Escamilla (2006) se refiere a la detección de necesidades de formación, junto con sus análisis, como “una etapa inicial en la planificación de procesos formativos” (p. 231). Se asocia a la recolección de información que permite el diagnóstico, la identificación de las necesidades de formación oportuna y contextualizada y que aporta elementos que orienten o fundamenten la toma de decisiones. La caracteriza además como un proceso complejo en el cual se cruzan “diferentes elementos teóricos, metodológicos e ideológicos que inciden en la estrategia a partir de la cual se identifican las necesidades” (p. 231).

De acuerdo con Lacasella (2005), la identificación de problemas sociales y la justificación de las intervenciones cuentan con la evaluación de necesidades como un poderoso instrumento. Todo programa de intervención se elabora sobre la base de este tipo de evaluación; de no ser así, “se convertirán en un fracaso puesto que desde su concepción no obedecieron a las necesidades manifestadas por los protagonistas de las mismas” (p. 42).

Ramírez (2006) propone para la evaluación del directivo escolar, de la cual surgirán las necesidades de formación, las siguientes dimensiones: 1) Gestión del proceso docente, 2) Gestión del conocimiento y normas de calidad, 3) Gestión de la formación de valores, 4) Gestión de la administración escolar, y 5) Gestión comunitaria y familiar. La evaluación se centrará en las competencias de los directivos según los indicadores propuestos por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) los cuales son: liderazgo, políticas y estrategias del centro escolar, gestión del personal, utilización de los recursos, planificación y desarrollo de los procesos que se llevan a cabo en el centro escolar, satisfacción del alumnado y familias, satisfacción de las personas, impacto en la sociedad, resultados del centro.

Un aspecto o dimensión que se debe considerar en forma ineludible es el marco de actuaciones, concepciones y necesidades relacionadas con la función directiva en el que se

desenvuelven los docentes en ejercicio. Se coincide con el posicionamiento de Escamilla (2006) para quien “la identificación de las necesidades de formación directiva, desde la óptica de la construcción de nuevas respuestas a las actuales circunstancias de la transformación escolar, se constituye en una exigencia del sistema educativo para dinamizar los procesos de actualización directiva” (p.48)

La Formación Docente

Definiciones del término formación o ¿Cómo salir del laberinto?

El interesado en definir con precisión o exactitud el término “formación” asume una tarea semejante a la del héroe mitológico Teseo, pues se enfrenta a un término polisémico cuya elaboración conceptual puede presentarse como laberíntica.

La formación como objeto en diversos campos de estudio, se ha definido de muchas maneras: conjunto de actividades; derecho de todo sujeto; dinámica de desarrollo personal; ponerse en forma; adquisición de conocimientos profesionales; proceso que unifica la evolución humana; proceso activo que requiere la mediación de otros; proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal; un proceso eminentemente personal, entre otras (Souto, 1999).

Tal diversidad de significaciones, nos pone en situación de búsqueda de los hilos que nos permita salir del laberinto y plantarnos en la acepción apropiada o adecuada a los objetivos de nuestro estudio. Orientados por tal propósito, presentamos una visión de algunas definiciones que consideramos relevantes más no definitivas.

De Lella (1999) define la formación como “proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función”. La definición de De Lella nos proporciona una noción importante, la de temporalidad, pues le atribuye a la formación como proceso la cualidad de “permanente”; es decir, continua, constante. De igual forma coincidimos en la idea de que la formación se requiere para el desempeño de una función y, además, debe ser

pensada en su complejidad y dinamismo. En la definición no se evidencia, es imprecisa, la idea acerca del papel que juega el que se forma, cómo se asume en el proceso.

Ferry (1991), desde una postura psicofisiológica y pedagógica, parte de la idea de que formarse supone adquirir una forma que nos permite la actuación y la reflexión con miras a seguir perfeccionando esa forma. Cuando se actúa y reflexiona también hay formación. La formación es entonces “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...” (p. 52) y que adquiere un sentido pleno cuando señala “una acción reflexiva” (p. 54).

En el ámbito o campo profesional, el proceso de formarse consistiría en apropiarse de la forma de cumplir con las exigencias requeridas para ejercer una profesión o alguna función dentro de ella, como por ejemplo la función directiva. Apropiarse de esa forma implica la adquisición de conocimientos, habilidades y destreza, actitudes y valores vinculados todos ellos a aspectos y representaciones de la profesión o función que se ejercerá. También afirma Ferry (1997) que formarse es transitar de una forma a otra por sí mismo, pero esta formación es posibilitada por diversas formas de mediación, que orientan una dinámica del desarrollo del individuo en sentido positivo, tales como formadores (mediadores humanos) así como las lecturas, circunstancias y experiencias de vida, los procesos de socialización, de relación con los otros.

Relacionamos, las ideas de Ferry sobre la formación con el concepto de “práctica del saber” expuesto por Zambrano (2007) en donde se enfatiza sobre la vinculación del “saber” con “grados y formas de reflexión”, con “formas de actuación” para llegar a ser “una manera original de reflexionar tal o cual conocer” (p.83). Esta manera de concebir el saber dentro de la formación, se aleja de los matices con que se ha cargado dentro de concepciones tradicionales como la tecnocrática o la academicista que nos circunscriben a la “acumulación”, “experticia”, “capacidad”. La “práctica del saber” se relaciona dialécticamente con la “práctica de sí” y de esta relación deviene la contradicción. En las prácticas pedagógicas, no es habitual el examen o escrutinio – la confrontación, incluso- de nuestras contradicciones, lo cual nos pone en riesgo de velar, obstaculizar, el pensamiento sobre lo que hacemos y cuánto afecta a nosotros mismos y a quienes nos rodean. En este

orden de ideas, Obin (1996) alude a la relación entre polaridades (conceptuales, funcionales, de identidad y personales) que generan tensión cognitiva de la cual resulta la aparición del sentido y, en consecuencia, la formación.

Esta concepción de formación, la cual compartimos, evidencia la atribución de un sentido de autonomía plena, de la condición de sujeto y protagonista, por parte de la persona que se forma, pero sin prescindir de la intervención o mediación de otros. La tarea del formador durante este trayecto es apoyar al sujeto en formación a que se desarrolle trabajando en sí mismo, en los lugares y tiempos establecidos para este fin (dentro y fuera de la institución) y con base en las representaciones de su realidad y de sus necesidades. Consideramos que este tipo de consciencia debe promoverse, fortalecerse en los docentes con función directiva de manera tal que estén más abiertos y dispuestos a asumir la formación como algo valioso para su ser y hacer personal y profesional como ámbitos no diferenciados o separables.

Vaillant y Marcelo (2001) en el ánimo de clarificar el concepto “formación” y sus tipos, refieren la tipología propuesta por Debesse quien establece tres formas: la autoformación, la heteroformación y la interformación. La autoformación alude a la formación que el individuo realiza por voluntad propia y tiene bajo su control en todos los aspectos posibles; la heteroformación, organizada por expertos o especialistas “desde fuera” y, por último, la interformación se refiere a la formación que supone el trabajo en equipo. Esta definición nos resulta de interés debido a que incorpora dos nociones fundamentales que relacionamos con procesos complementarios, en relación dialéctica, como lo son los procesos intrasubjetivos (en el caso de la autoformación) y con procesos intersubjetivos (en el caso de la hetero e interformación).

El conjunto de definiciones que han sido presentadas son sólo una fugaz mirada al amplio panorama existente; sin embargo, para nosotros serán los referentes básicos para la propuesta que surja de la investigación que se desarrollará y en función de los hallazgos podríamos replanteárnoslas o ampliar este corpus. No hemos terminado de salir del laberinto, tenemos algunos hilos, continuamos devanando la madeja.

Modelos de formación docente

La formación del profesorado o la formación docente se considera como “la primera solución para la calidad y la renovación de la educación” (Tébar, 2003; p. 2) razón por la cual se va convirtiendo en una de las líneas de acción fundamental de las políticas educativas. Ahora bien, en esto se coincide con De Lella (1999), las políticas, planes y programas de formación docente, y por supuesto la de los docentes en función directiva, se apoyan o sustentan en “teorías, modelos o tendencias (o por originales combinaciones de ellas) que merecen ser tematizadas, explicitadas, cuestionadas y revisadas críticamente entre colegas” (p. 151).

El estudio acerca de este campo en general y, particularmente, el de los procesos de formación de docentes con función directiva hace obligatoria una revisión de los modelos en los que se sustentan. Esta revisión es uno de los puntos de partida cuando se pretende derivar modelos emergentes, comprensivos, conducentes a dar respuestas, quizá efectivas, a los problemas propios de la formación de equipos directivos escolares desde, lo que denomina Peñalver (2005), “un nuevo enfoque del proceso de formación” (p.152). Todo esto sin perder de vista que “el estudio de los modelos es dilemático pues prácticamente no existe un modelo exacto, ni exclusivo, ni “puro” (Barrera, 2004; p. 6); asimismo, se deben considerar los cuestionamientos y problemas en torno a los modelos y procesos de formación.

Un modelo (Barrera, 2004) es una representación de ideas, objetos, procesos o una propuesta teórico – práctica que, en un contexto cultural específico, propicia, permite y facilita el entendimiento o comprensión de lo que se percibe y se convierte en un referente para la acción pues de él se originan principios, preceptos, leyes. Se caracteriza por su dinamismo y capacidad de evolución por cuanto las ideas, los conceptos que lo fundamentan son mutables, cambiantes, falibles así como las experiencias, vivencias y aplicaciones del modelo. Enfatizamos la idea de Nieto (2003) quien establece que un modelo puede tener una orientación normativa pues “se elaboran para guiar decisiones o

acciones; por ejemplo señalando pautas de actuación o de diseño que sean aplicables al objeto o ámbito en cuestión” (p.5).

Navarro, Illesca y Lagos (2005) presentan las definiciones de modelo de formación como una pauta o plan que guía u orienta programas de estudio y como un diseño para el aprendizaje. En todo modelo de formación se expresan, en forma explícita o implícita, concepciones epistemológicas, posicionamientos teóricos que orientan la acción en la práctica. Los modelos de formación docente son diversos, según su teoría o teorías de referencia; en ellos subyacen diferentes concepciones y creencias acerca de lo que es la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, la evaluación, la escuela, entre otros. Afirman Navarro, Illesca y Lagos (2005) que los modelos de formación no son cerrados en sí mismos; llegan a coexistir, a influirse recíprocamente e incluso pueden llegar a coincidir en finalidades, propósitos y estrategias. A continuación se presenta una visión general de las concepciones, visiones, más conocidas y generalizadas:

De Lella (1999, 2003) identifica los siguientes modelos de formación:

1. El modelo Práctico-artesanal: entre sus características destacan la concepción de la enseñanza como un oficio y el conocimiento profesional como algo transmisible de generación en generación, que se adquiere a partir de la inmersión en la cultura de la escuela y de la socialización, con aceptación acrítica de la cultura profesional y los roles establecidos. Se “legitima” una cultura cuyos valores y prácticas heredados simplemente se reproducen. Los procesos de formación docente en el marco de este modelo, preponderan la generación de buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.
2. El modelo academicista: atiende fundamentalmente al “sólido conocimiento de la disciplina” y excluye la formación pedagógica, pues se da por sentado que el conocimiento pedagógico “podría conseguirse en la experiencia directa en la escuela” (p.3). Este modelo parte de la premisa de que los contenidos de enseñanza son objetos cuya transmisión, razón por la cual se construyen o elaboran, queda a criterio de la comunidad de expertos disciplinares; esto marca un distanciamiento entre el proceso de producción y reproducción del saber. El docente es un transmisor, no necesita el conocimiento experto, sino las habilidades y destrezas necesarias para esta transmisión de saberes elaborados por otros.

3. El modelo tecnicista eficientista: el profesor (o en nuestro caso, los directivos) es un técnico, no un intelectual, que no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Su actuación está determinada por las prescripciones de expertos externos (científicos de las disciplinas, psicólogos, pedagogos).

4. El modelo hermenéutico-reflexivo: el docente debe formarse para dar cara a situaciones prácticas imprevisibles, inéditas que requieren la toma de decisiones inmediatas, informadas, creativas que no se ajustan a prescripciones, ni recetas y se apoyan en su juicio práctico, experiencia y sabiduría, en un conocimiento experto. La indagación teórica está vinculada a lo emocional, a lo subjetivo, se construye individual y colectivamente a partir de situaciones concretas y del diálogo con éstas, se apoya en la reflexión y herramientas conceptuales, vuelve a la práctica para modificarla.

Navarro, Illesca y Lagos (2005) destacan como puntos de referencia cinco modelos para la formación del profesorado (o el desarrollo profesional) descritos por Sparks y Loucks-Horsley, a saber:

- La formación orientada individualmente: referida a actividades de formación, sin programación formal; la persona las planifica a partir de la identificación de sus necesidades e intereses y con fundamento en el sentido común. Se aprende según el estilo y ritmo propios.
- La formación basada en la observación y supervisión: centrada en la preocupación por la mejora de las actuaciones profesionales a partir de la observación (de otros y a otros) y reflexión individual o colectiva sobre la práctica diaria y experiencias comunes.
- La formación centrada en el desarrollo y mejora de la escuela y la enseñanza: se implica a los docentes en la resolución de problemas específicos de la escuela y en la participación en tareas concretas de desarrollo curricular, diseño de programas o en general a la mejora de la institución escolar.
- La formación basada en el entrenamiento: se apoya en prácticas de actuación, de desempeño y devolución de procedimientos (enfoque reproductivo). Orientada al desarrollo de habilidades y competencias directamente observables.
- La formación basada en la investigación: enfatiza en la investigación sobre la propia práctica, la reflexión y el diálogo con miras a la construcción de conocimientos.

Ántunez (en Cavalvante, 2004; p. 58) presenta un modelo de formación de cargos directivos en el cual la reflexión sistemática sobre la propia práctica juega un papel fundamental. Este modelo lo estructura en un ciclo en cuatro etapas a saber: a) experiencia concreta, b) observaciones y reflexiones, c) formalización de conceptos y generalizaciones, d) experimentación activa en nuevas situaciones.

Un modelo de formación deberá adaptarse a la realidad local y estar relacionados con “la política educativa del momento, tendencias y propuestas de innovación” (Navarro, Illesca y Lagos (2005). Esta afirmación coincide con las ideas de Díaz (2000) con respecto a la formación docente, la cual concibe (en el ámbito de la educación superior aunque consideramos que se puede extender a los diferentes subsistemas educativos) como un campo que debe ser definido o corresponderse con “posiciones, relaciones y prácticas que deriven de una política común y de estrategias integradas” (p. 45). De allí la pertinencia de una revisión que permita tener presente, en el análisis de los procesos de formación en los que han participado y participan los docentes con función directiva, cuáles de estos modelos subyacen o se manifiestan abiertamente.

La formación docente centrada en competencias

En el desarrollo de nuestro trabajo, hemos aludido a la necesidad de que los docentes con función directiva posean, se apropien, actualicen constantemente repertorios de competencias, a través de procesos de formación pertinentes, oportunos, sistemáticos. Tal aserto, nos ubica ineludiblemente en el campo de la formación centrada en competencias y en el llamado de alerta de Tejada (2007) acerca de la necesidad de que las competencias se definan como un “complejo total e integral” que trascienda y se contraponga a miradas tradicionales “dualistas, mecanicistas, reduccionistas y fragmentarias que aún son dominantes en estudios sobre competencias” (p. 41).

Plantea Tejada (2007) un acercamiento a la definición del concepto “competencias” en el marco de la complejidad y desde dos perspectivas: la estructural y la funcional. La perspectiva estructural alude a un conjunto de elementos estructurales o dimensiones que constituyen la identidad o la individualidad y la disponibilidad para la acción: los estilos,

los motivos, las competencias; estas últimas son definidas por Ribes (en Tejada, 2007; p. 43) como conceptos referidos a “capacidades (...), a acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad específica para alcanzar dichos logros”. Al mismo tiempo, las tres dimensiones referidas, conforman -junto con el conocimiento (saber), los afectos y las emociones (sentir) y la acción (hacer) en relación con el contexto e interacciones- una estructura más compleja e integrada que constituye la condición de ser.

En cuanto a la perspectiva funcional, explica y define las competencias desde su interacción conceptual con el conocimiento y el aprendizaje que en conjunto se constituyen como “procesos complejos, interactivos, procesales y significativos de la vida humana” (Tejada. p. 45). De igual forma, desde esta perspectiva, la competencia se caracteriza como el producto o resultado de la interacción “dialéctica y permanente” entre acción y reflexión.

Por su parte, Tobón (2007), también inscrito en la línea del pensamiento complejo, con respecto a las competencias propone la siguiente definición

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión, emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y las especies vivas (p. 17)

En el ámbito específico de lo educativo, Perrenoud (2004) establece diez dominios de competencias que considera fundamentales para la formación continua de docentes (de primaria); esto lo hace con base en un referencial adoptado en Ginebra que fue elaborado con el fin de hacer coherente la formación con las renovaciones del sistema educativo. No pretende ser algo definitivo ni exhaustivo sino “contribuir a formar ciertas representaciones”. En relación con el centro de interés en nuestro trabajo se destacan las vinculadas en forma directa con el ejercicio de la función directiva (ver Cuadro 7).

Cuadro 7: Dominios de competencias prioritarias en la formación continúa

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN DOCENTE (EJEMPLOS)
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, ...) • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Luchar contra los prejuicios sociales y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.

Cuadro 7: (Continuación)

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN DOCENTE (EJEMPLOS)
Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none">• Saber explicitar sus prácticas.• Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.• Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)• Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.• Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: Perrenoud (2004)

En el espacio latinoamericano, se han dado algunos pasos en la definición y caracterización del referencial de competencias que requieren los procesos de formación docente. Un ejemplo relevante fue el Proyecto Alfa Tuning América Latina -que contó con la participación de países latinoamericanos y europeos- dirigido a “afinar las estructuras educativas de América Latina” e inició una discusión para “identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia”. En el año 2005, sobre la base de una consulta a académicos, estudiantes, graduados y empleadores de América Latina, Alfa Tuning estableció un referencial de veintisiete competencias genéricas (ver Cuadro 8).

Cuadro 8: Competencias genéricas para América Latina (Proyecto Alfa Tuning)

Competencias Genéricas para América Latina
<ol style="list-style-type: none">1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano6. Capacidad de comunicación oral y escrita7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación9. Capacidad investigación10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas

Cuadro 8: Continuación

Competencias genéricas para América Latina
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Fuente: Tuning América Latina (2005)

Posteriormente, en el mismo Año, Alfa Tuning procedió a la identificación de las competencias específicas de diversos grupos profesionales, entre ellos la educación. Para la profesión docente estableció un referencial de veintisiete competencias específicas (ver Cuadro 9)

Cuadro 9: Competencias específicas para educación en América Latina (Proyecto Alfa Tuning)

Competencias Específicas de Educación en América Latina
1 Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
2 Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3 Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4 Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
5 Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6 Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7 Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.
8 Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
9 Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto
10 Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje

Cuadro 9: Continuación

Competencias Específicas de Educación en América Latina	
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13	Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
14	Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
15	Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
16	Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
17	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
18	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
19	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
20	Analiza críticamente las políticas educativas.
21	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
22	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
23	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
24	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación.
25	Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
26	Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
27	Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fuente: Tuning América Latina (2005)

Se ha aludido a estos referenciales de competencias por cuanto pueden fundamentar u orientar la formulación de políticas, planes y programas de formación. Cabe resaltar que son sólo eso: referenciales. No se asumen con carácter normativo, pues los sistemas educativos en función de sus realidades, así como de los estudios y diagnósticos correspondientes decidirán qué uso específico darles, particularmente en el ámbito de la formación de docentes con función directiva.

La formación inicial

En la mayoría de los países latinoamericanos, particularmente en Venezuela, la formación de docentes se desarrolla en dos tramos o etapas claramente diferenciadas:

formación inicial y formación permanente. La formación inicial ha sido una etapa objeto de diversos estudios y de posiciones encontradas en cuanto a muchos de los aspectos o variables que intervienen en este proceso, como por ejemplo el modelo de formación al cual se ciñe, tiempo de duración, régimen (anual, semestral), articulación o vinculación de la teoría con la práctica, formación en contextos escolares, entre otros.

Con respecto a la definición de la formación inicial, Montero (1987) la concibe como una “etapa destinada a proveer a los futuros profesores de los recursos necesarios para desarrollar su función” (p.134). Por su parte, (Davini, 1995, p. 79) la considera como una fase de preparación inicial o de grado en el ámbito de instituciones o universidades, sujeta a un diseño curricular o un plan de estudio determinado.

La formación inicial no debe considerarse como una etapa definitiva, acabada y que proporciona todo lo necesario para el ejercicio de la función docente, sino que al contrario, es el preámbulo del proceso de desarrollo profesional que prepara el escenario para lo que será posteriormente la formación permanente.

En cuanto a la selección y organización de contenidos para la formación inicial siempre resulta un trabajo ambicioso; sin embargo, a grandes rasgos se aludirá a algunos pues en los procesos de preparación inicial se incorporan conocimientos, saberes y experiencias que se vinculan –directa o indirectamente- con el ejercicio de la función directiva en contextos escolares. Más que presentar un catálogo de asignaturas, se presentan dos aspectos fundamentales o ejes transversales que deben considerarse en la estructuración de un currículo de formación inicial docente. El primero, tiene que ver con la interrelación teoría – práctica, vinculadas dialécticamente, en constante diálogo y retroalimentación. La práctica – a la que se debe otorgar gran presencia en el currículo - no se concibe de una manera aplicacionista y se debe incorporar desde los primeros momentos y a lo largo de toda de la formación, en diversos contextos (escolares, extraescolares, comunitarios) para superar así el enfoque tradicional de prácticas asignadas en niveles, modalidades, espacios y momentos únicos (escolares, institucionalizados). El segundo eje sería el de la investigación desde un enfoque didáctico muy en sintonía con la formación centrada en competencias, que promueva la formación del docente investigador y propicie aprendizajes significativos, relevantes, resultado de la experiencia y la reflexión propias y contrastados

con el estado del arte del conocimiento científico en todas las áreas vinculadas a lo educativo.

Lo importante en cuanto a los contenidos de la formación inicial de los docentes es que las instituciones responsables de estos procesos respondan a las exigencias sociales de profesionales bien preparados y comprometidos con su trabajo, flexibles y capaces de dar respuesta a nuevas necesidades y demandas, innovadores y con recursos para transformar su realidad inmediata (Davini, 1995). Así pues, los contenidos de una formación inicial innovadora, consustanciada con el dinamismo social, deben perder el carácter dogmático e intelectualista y acercarse a la realidad inmediata, superando la obsesión por lo exclusivamente conceptual. La incorporación de nuevas teorías o enfoques curriculares es una condición necesaria, pero no suficiente; también deben asumirse concepciones diferentes acerca de lo que son las instituciones de formación docente, como organizaciones que aprenden, abiertas al flujo de información y conocimientos que circula en el todo social que las condiciona y determina, en donde los diversos sectores de participación de la gestión – sobre todo académica – son aprendices estratégicos.

La Formación Permanente

La formación permanente del docente como proceso ha sido objeto de múltiples denominaciones *educación permanente, formación continua, formación técnica, formación profesional, formación en servicio, perfeccionamiento y capacitación del profesorado*, entre otras; en todas ellas, afirman Jiménez y Santos (1999), “se hace referencia a la necesidad que tiene el docente de actualizarse y perfeccionarse por las exigencias cambiantes de la sociedad y de los estudiantes como por nuevas adquisiciones de los saberes que definen la profesión” (p.251). Para nuestros efectos, acogeremos el término *formación permanente del profesorado* y presentaremos algunas definiciones que nos permitan acotarlo.

La formación permanente del profesorado puede considerarse como un proceso dirigido a la atención de los docentes en servicio con miras a optimizar su desarrollo profesional, humano y, como consecuencia, el ejercicio de las tareas propias de su acción

en el aula, la escuela y la sociedad. Para Imbernón (1994) la formación permanente supone “la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (p.13). García J. (1999) presenta la concepción de la UNESCO sobre la formación permanente y establece que

...implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional. No hace referencia a un ciclo de formación, sino que constituye un proceso a lo largo de la vida. Engloba tanto a la educación formal, no formal, como informal en la dimensión tanto vertical como horizontal. La vida es en sí misma un proceso de aprendizaje. La educación permanente del profesorado cuando se aplica al campo técnico profesional, se denomina formación permanente. (p.67)

Las iniciativas y fines de la formación permanente pueden ser variados según los intereses, demandas y necesidades de la sociedad y los sistemas educativos y escolares. En el caso de las iniciativas, éstas pueden ser , por una parte, de orden individual, orientadas por motivaciones de la persona comprometida con su desarrollo profesional; por otra, de orden grupal o colectivo, que responden al interés y necesidad de grupos de docentes que organizan sus espacios y momentos formativos (dentro o fuera de la institución); además, en el orden institucional, intervienen las iniciativas de las Administraciones Educativas u otros entes, órganos, instancias públicas o privadas.

En cuanto a los fines de la formación permanente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1985) resalta cinco finalidades: 1) mejorar las competencias de un colectivo profesional en la escuela, 2) mejorar las competencias de un docente en el plano individual (un programa de orientación para un docente recién graduado), 3) ampliar la experiencia de un profesor en ámbitos específicos de su actuación profesional (un curso de formación para el ejercicio de la función directiva), 4) desarrollar los conocimientos y el enfoque profesional de un docente (una especialización), 5) Ampliar la educación personal o general de un profesor (en áreas no necesariamente relacionadas directamente con la enseñanza).

Chacón (2001), basada en el análisis a diversos autores (Imbernón, Ferreres, Moral, Marcelo, Villar y Glatthorn), presenta un conjunto de aspectos significativos para caracterizar la formación permanente:

- 1.- Su naturaleza procesual y continuo, no compartimentado, y necesariamente vinculada a la formación inicial.
- 2.- Se apoya en el concepto de educación a lo largo de la vida y en el de construcción y organización de las historias personales y profesionales de vida, según las etapas de vida.
- 3.- Naturaleza integral, abarca diversos aspectos de la formación del docente: lo intelectual, lo socio afectivo.
- 4.- El contexto donde se ejerce la actividad profesional docente (aula, escuela, comunidad) es el punto de partida para su desarrollo, el cual conjuga la investigación, la experimentación, la reflexión crítica, y apunta a la búsqueda del perfeccionamiento profesional.
- 5.- Se orienta y fundamenta en políticas educativas públicas que impulsen los procesos de formaciones grupales e institucionales.
- 6.- Reconoce la necesidad de estudiar, desde lo ontológico y lo psicológico, los procesos de aprendizaje del profesor.

La formación permanente la entendemos y asumimos más que la simple capacitación o cumplimiento de formalismos burocráticos para ascender o mejorar condiciones laborales y salariales. También coincidimos con García (1999), en que la formación permanente debe orientarse no solo a remediar o compensar carencias actuales, sino también debe habilitar para responder a las necesidades futuras en función del dinamismo social y cultural. De allí su importancia, necesidad y justificación en tiempos de reforma por cuanto es y seguirá siendo, en términos de García (1994): “un instrumento de cambio permanente, de renovación, una necesidad estructural inherente al sistema educativo, inseparable de cualquier tipo de avance cualitativo del mismo” (p.31). Por otra parte, no debe responder o concebirse desde lo que Ferry (1991) denomina la fantasmática de la formación, es decir, la idea de que la formación de los docentes “responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica” (p. 45)

Al igual que en los procesos de formación inicial, incluso en mayor grado, resulta difícil establecer apriorísticamente los contenidos que deben incorporarse en un diseño curricular orientado a la formación de docentes en servicio. Los contenidos de la formación permanente deben emerger de diagnósticos que se realicen en los diferentes niveles educativos, así como de propósitos y objetivos generales que se planteen en función de los referidos diagnósticos. Sin el ánimo de asumirlos dogmáticamente o presentarlos como un recetario, transcribimos los objetivos para la formación permanente presentados por Sepúlveda (en Henríquez, 2002; p.66) de los cuales se coligen contenidos que podrían ser contextualizados y desarrollados:

1. Actualización en las prácticas educativas
 - a.Promover en los profesores un cambio de actitudes centrados en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica.
 - b.Fomentar la comunicación entre los docentes.
 - c.Impulsar la elaboración de materiales educativos.
 - d.Facilitar la formación cultural permanente.
2. Capacitación para adaptar un modelo de currículo abierto y flexible
 - a.Familiarizar a los docentes con este modelo de currículo.
 - b.Capacitarles para la realización de proyectos educativos y curriculares de centros.
 - c.Instruirles en el uso de materiales curriculares y en la elaboración de materiales propios.
3. Cualificación en etapas y modalidades nuevas
 - a.Ampliar y adecuar la formación del profesorado encargado de impartir las nuevas áreas o materias.
 - b.Impulsar la reflexión y práctica de los profesores encargados de la educación secundaria obligatoria respecto a la doble exigencia de comprensividad y diversificación.
 - c.Actualizar al profesorado de formación profesional.

En todos los casos, tanto para la formación inicial como para la permanente, se coincide con el planteamiento de Escamilla (2006), para quien “Las estrategias de formación y actualización para ejercer la práctica directiva han de ser adaptadas de manera

concurrente con las competencias profesionales que son requeridas para perfilar una respuesta pertinente en el contexto del cambio educativo” (p.48)

La formación para los docentes con función directiva (visión general)

La formación de docentes con función directiva se enmarca en la formación docente como campo de estudio, pero puede ser analizada desde sus propias particularidades y exigencias. Igualmente, la formación de directivos puede ser vista y concebida desde diferentes perspectivas que esbozaremos seguidamente.

La perspectiva técnica, concibe la formación de los directivos como preparación técnica y adiestramiento. La selección responde a competencias y habilidades, establecidas “a priori” por expertos educativos, y que son medidas a través de exámenes para su respectiva acreditación. En el marco de la perspectiva cultural, para la formación de los directivos se defienden dos opciones: la primera, sostiene que todos los docentes tienen unas responsabilidades directivas y académicas (opción no profesionalizadora); la segunda, se centra en la preparación y selección de los directivos en un estilo de liderazgo transformacional. En la perspectiva política, la formación del directivo debe apuntar a la consolidación de un liderazgo político, de marcado carácter reflexivo que subvierta, trastoque, las estructuras y relaciones de poder que la escuela reproduce.

En forma general, con respecto a la formación de directivos, Miñana (1999) expresa que “tiene que ver con unos saberes y conocimientos específicos, con unas competencias profesionales prácticas, con el desarrollo profesional y con unas identidades y culturas profesionales” (p.12); sostiene este autor que en el caso colombiano, y probablemente en el de muchos países latinoamericanos, el énfasis ha estado en los dos primeros ámbitos o dimensiones.

Desde cada uno de estos ámbitos, y según la formación sea inicial o permanente, se establecen diseños curriculares, planes y programas de formación que incorporan contenidos y estrategias diversas. En forma general, Álvarez (2006, p.7) alude a tres dimensiones del puesto directivo: la humana, la administrativa y la técnica que se

relacionan con los siguientes ámbitos de formación inicial y permanente que demandan los equipos directivos:

1. **Ámbito de gestión de recursos humanos:** incluye todo lo referente a la jefatura de personal, relaciones e interacciones humanas, motivación para el logro, incentivación al trabajo en equipo, y liderazgo institucional.
2. **Ámbito administrativo y económico:** contempla el conocimiento e interpretación del marco legislativo que sirve de apoyo a la actividad educativa. Así como la gestión y seguimiento presupuestario.
3. **Ámbito de organización de la actividad pedagógica y representación institucional:** cuyo liderazgo confiere la autoridad para desempeñar las funciones típicas de Dirección Técnica como planificar, organizar, coordinar, ejecutar, controlar e impulsar la innovación pedagógica.

Para el desarrollo de estas dimensiones y ámbitos, Álvarez (2006) establece un conjunto de conocimientos y recursos técnicos, a saber:

- Técnicas de elaboración del mapa de necesidades y carencias; diagnóstico de situaciones y evaluación de resultados.
- Técnicas de creación y animación de nuevas estructuras organizativas y delegación de funciones.
- Técnicas de preparación y coordinación de reuniones
- Técnicas de reconversión de conflictos.
- Técnicas de motivación e incentivación de grupos y equipos profesionales.
- Técnicas de toma de decisión y creación de ambientes participativos para los distintos estamentos que intervienen igualmente en la toma de decisión.

Por su parte, Borrell (citado en López, 1996) considera necesaria la incorporación, en el currículum de formación de los equipos directivos, de los aspectos dinámicos de las organizaciones escolares como parte integrante del currículum con el fin de enfatizar sobre el análisis y la resolución de problemas relacionados con los procesos de cambio en las instituciones escolares. Concretamente ha citado entre otros: “el análisis de la dinámica de las instituciones educativas entendidas como sistemas y el análisis contextualizado de los

diferentes aspectos de la actividad educativa, como base de una gestión adecuada”; y también “entrenar la capacidad para analizar sistemáticamente los problemas, para planificar y evaluar las instituciones educativas”.

Resulta relevante para nosotros, la posición de López (2006) quien expresa que los directivos escolares son “uno de los principales depositarios del conocimiento práctico acerca de las organizaciones escolares y, al mismo tiempo, constituyen uno de los más claros receptores potenciales del conocimiento teórico que nos corresponde elaborar desde la disciplina”. El planteamiento de López (2006) lo relacionamos con el de Giddens (citado en Poggi, 2001) quien alude a la dificultad por parte de los profesores “de dar cuenta a través de algún tipo de discurso” (conciencia discursiva) lo que en la práctica realizan y “saben tácticamente sobre el modo de ser y de actuar en contexto de la vida social” (conciencia práctica). Es imprescindible conocer lo que los docentes con función directiva puedan aportar desde su propia experiencia, sistematizar esta información, consolidarla y sustentarla pues a partir de allí puedan generarse líneas de formación que permitan actuar pertinente, ética y políticamente en las instituciones donde desarrollan sus funciones.

La formación de docentes y de directivos escolares en Venezuela

En los últimos años, los procesos formativos docentes tuvieron sustento en leyes y resoluciones como la derogada Ley Orgánica de Educación (LOE) de 1980 así como en las Resoluciones Ministeriales N°12 (1983) y N° 1 (1996). En la LOE (1980) se expresaba el establecimiento, por parte del Ministerio de Educación, de “programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales” en función de “las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales”. Se puede observar que la concepción de formación que subyacía era limitada, centrada en contenidos disciplinares y con una orientación “perfeccionadora” de evidente sesgo técnico, orientada a la “calificación de servicio”, que resultaba comprensible en cuanto permitía ascender en un sistema de categorías establecido en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000). En la actualidad, la formación de docentes y directivos encuentra asidero en el Artículo 104 de la CRBV (1999) en el cual se establece, entre otros aspectos, que el Estado estimulará la actualización permanente de los docentes,

así como también en la Resolución 058 (2012) en la cual “la formación permanente e integral” es una de las primeras funciones del Comité Académico.

Una revisión a las memorias del MPPE, en los últimos diez años, da cuenta de que la formación de docentes ha estado presente aunque no siempre en forma constante y sistemática; diversas direcciones desarrollan actividades de formación para docentes de los diferentes niveles en diversas áreas; entre otras, destacan: jornadas de Formación del Personal Docente en el Currículo Nacional Bolivariano, cursos sobre Educación Bolivariana y Formación, formación de docentes en temas sobre Procesos Gerenciales (Pedagógicos, Organizativos y Administrativos), actualizaciones curriculares, jornadas de reflexión sobre la acción pedagógica en los diferentes niveles, talleres de formación de docentes e instructores militares sobre la integración e Instrucción Premilitar, estudios de formación en Doctorados y Maestrías en Educación (en el marco del Convenio Integral de Cooperación Cuba – Venezuela), formación y actualización de docentes de Liceos Bolivarianos como multiplicadores en áreas pedagógicas y curriculares.

Rodríguez y Meza (2006) reseñan otras iniciativas que específicamente en materia de formación de directivos se han llevado a cabo en el país:

- a) Programa de Capacitación de Docentes Directivos y Supervisores de Educación Básica diseñado y ejecutado por la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL) con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)
- b) Especialización en Gerencia Educacional y Subprograma de Capacitación y Actualización para subdirectores, directores y supervisores ofrecidos por la UPEL.
- c) Especialización en Gerencia Educativa o Gerencia de los procesos Educativos ofertada por la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR)
- d) Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas dictada por la Universidad Metropolitana (UNIMET).

De igual forma, destaca el convenio entre la Dirección de Formación Permanente y Supervisión del MECD y la Universidad Central de Venezuela firmado en el 2000 y denominado “Samuel Robinson”, en el marco del cual, cobró mayor impulso el programa “Samuel Robinson va al liceo”, iniciado en 1998, con el fin de “mejorar el perfil de los egresados del Ciclo Diversificado y Profesional”. Este programa permitió el desarrollo de

procesos de formación de docentes en general y, particularmente, para directivos de liceos. En el primer caso, el propósito estaba orientado a “lograr la estructuración de equipos líderes”; en el segundo, “para imprimir un sello de gerencia educativa en sus respectivos establecimientos”.

Al personal directivo de las instituciones participantes se le atendió mediante el taller “Herramientas básicas para el éxito educativo en el siglo XXI” con una duración de 60 horas y cuya aspiración se centraba en propiciar la comprensión, por parte de los directivos, de qué la gerencia de las instituciones educativas oficiales comporta retos y demandan competencias para enfrentar los cambios de forma “creativa y efectiva”.

En la actualidad, la formación docente (en la cual incluimos la formación de docentes con función directiva) ha adquirido un nuevo estatus en comparación con el tratamiento que se le otorgaba en derogada Ley Orgánica de Educación de 1980; la LOE, que entró en vigencia en el año 2009, dedica un Capítulo a la formación y la carrera docente. El Artículo 37 establece:

Es función indeclinable del estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de educación universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país. La formación de los y las docentes del Sistema Educativo se regirá por ley especial que al efecto se dicte y deberá contemplar la creación de una instancia que coordina con las instituciones de educación universitaria lo relativo a sus programas de formación

Entre finales del año 2009 y principios del 2010, se llevaron a cabo en el ámbito nacional, procesos de formación y capacitación dirigidos a docentes que ejercen cargos como directores, subdirectores y supervisores de planteles nacionales que atienden los diferentes subsistemas. Diversos estados del país (tenemos reportes de Táchira, Trujillo, Zulia, Cojedes) dan cuenta de los resultados de estas jornadas que se insertan en el Sistema de Asesoramiento Integral (SAI) para docentes con función directiva de planteles y

servicios educativos privados en el contexto del sistema educativo en la República Bolivariana de Venezuela.

El SAI da cumplimiento a políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación fundamentado en la CRBV en sus Artículos 102 y 103 así como en el Artículo 19 de la LOE (2009) referido la gestión escolar y los Artículos 38 y 39 sobre Formación Permanente y su política.

El SAI busca el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, liderazgo, motivación, manejo del conflicto, profesionalismo para la gestión escolar, así como el desempeño de las funciones directivas. Entre los temas que se desarrollaron destacan la dirección científica educacional como fundamento básico del proceso supervisor, el sistema de trabajo, su modelación, organización y funcionamiento; organización escolar, planeación y estadística, pedagogía, supervisión y manejo de recursos humanos, materiales y financieros.

El 28 de octubre de 2011 el MPPE lanzó el Plan Nacional de Formación Docente (Curso Introductorio 2011-2012) dirigido a 600 docentes los cuales en el año 2012 multiplicarían e impulsarían los Colectivos de Formación e Investigación Permanente. Este plan, sustentado en la reflexión crítica, comprende diversos ejes de formación: sociocrítico, pedagógico, didáctico, diseño curricular y promoción investigativa. El fin último de estos procesos formativos apunta a elevar el nivel de calidad del funcionamiento de los planteles educativos y desarrollar ambientes de trabajo dinámico en el proceso de toma de decisiones. También informó la para entonces directora general de Supervisión Educativa del MPPE, Gertrudis Rodríguez, que este asesoramiento buscaba “fortalecer el desempeño de los docentes venezolanos en la función supervisora” en conformidad con el Artículo 43 de la LOE.

Más recientemente, de acuerdo con información del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), durante el mes de julio de 2013, 426 directivos y coordinadores de todo el país participaron en jornadas de Formación Docente organizada por el Viceministerio de Desarrollo Académico del Ministerio del Poder Popular para la Educación con el propósito fundamental de promover la construcción del perfil profesional del docente con cargo directivo con base en la reflexión sobre el cumplimiento de sus

funciones y el mejoramiento de la gestión escolar. La reflexión se centró en torno al ejercicio profesional del docente, el papel del director y el cuerpo directivo, el uso de los recursos para el aprendizaje y la creación de los consejos educativos, todo esto con la aspiración de “garantizar una educación liberadora de calidad para todos”. Además, “revisan de manera colectiva el cumplimiento de las políticas educativas, desde el marco jurídico venezolano, hasta los mecanismos metodológicos que conducen esa direccionalidad educativa hasta la última escuela en cualquier lugar del país” y a partir de perfil se iniciará la formación de otros directivos en los diferentes estados.

En el caso particular de los Liceos Bolivarianos y los docentes con función directiva debería pensarse en una formación dinámica -sustentada en lo humano, en lo complejo- que conciba a los que se forman como “sujetos formados”; que promueva el desarrollo de instituciones para la cultura, en donde, a partir de las propias transformaciones, se enseñe a transformarse. En muchos casos, no se piensa en los docentes con función directiva como un grupo o equipo experimentado cuyos saberes, que derivan de esa experiencia, son un patrimonio institucional que ha de valorarse positivamente y ponerse al servicio de la vida de la escuela. En tal sentido, Mujica (en Savater, 2004; p. 78) señala el desprecio a la sabiduría y se refiere a una “cultura de funcionamiento”, de carácter técnico, en la cual la sabiduría, el saber vivir, no se respeta, se deja a un lado.

La formación de los docentes con función directiva debe generarles conflicto cognitivo, enfrentarlos a situaciones inéditas de aprendizaje en un marco de incertidumbres -no de certezas ni verdades absolutas- que, en términos de Morín (2000), los conduzca o “arrastre” hacia una nueva aventura. Esta aventura o viaje, marcado por permanentes contradicciones sería la oportunidad para que los docentes directivos - a partir de su propia experiencia enriquecida - tomen conciencia de sus capacidades, de sus saberes y de las transformaciones que operan en ellos, profundicen en la comprensión de su ser, su hacer, de los logros que han alcanzado y de los que les gustaría alcanzar en el marco de una nueva visión de la escuela, la educación y la sociedad venezolana.

Este panorama, deja en evidencia que ha habido esfuerzos e iniciativas en materia de formación; no obstante, para algunos sectores no satisfacen plena y adecuadamente las necesidades reales del SEV. En tal sentido, aunque Peñalver (2005) afirma que muchos de

estos procesos de formación se ajustan a un modelo tradicional sin correspondencia con lo que sucede en el mundo y en Venezuela y, en consecuencia, no se vinculan “con las exigencias curriculares de la Escuela Bolivariana, ni de la educación superior, no genera ... una ética del trabajo creativo ni una participación política para la transformación” (p. 152) e incluso hasta han sido calificadas como “acciones de una *capacitación* improvisada, asistemática e inconstante.” (Barberi, 2011; p. 231)

Problemas y cuestionamientos a los modelos y procesos de formación.

Los procesos de formación de docentes en general y, particularmente, la de los docentes en función directiva, presentan problemas, contradicciones, resistencias que han sido objeto de estudios, análisis, descripciones y propuestas de las cuales presentamos un panorama general.

Murillo (2006) sostiene que las reformas educativas que se han desarrollado en Hispanoamérica y Europa preponderan, desde diferentes perspectivas, el tema de la formación inicial y la formación permanente de los docentes. Esta preocupación, responde a la necesidad de introducir cambios en la formación, en el pensamiento, en las creencias de los docentes que apuntalen los procesos de reforma pues como lo dice Contreras (en Arellano, 2000) “Las reformas no son sólo cambios que se introducen en la organización y contenido de la práctica educativa, sino también en la forma de pensar en ella”. Algunos cambios se han manifestado, afirma Murillo (2006) entre ellos, la “tendencia a desplazar la formación docente hacia el nivel superior, el esfuerzo por incluir la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos de formación docente ya existentes, el fortalecimiento de la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, etc.” (p. 11); empero, no han sido sostenidos o no han tenido la capacidad de convertirse en “sistemas innovadores” para la formación de los docentes.

Para Messina y Robalino (2006) las instituciones de formación docente continúan ancladas en prácticas reproductoras de la cultura escolar tradicional y mientras los estudiantes para docentes llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales, lo cual trae como consecuencia que la formación inicial actual, en general, refleja los mismos

problemas de la educación tradicional: reforzamiento del rol pasivo de los docentes y contribución al sostenimiento de sistemas educativos jerárquicos, rígidos y cerrados.

Santos (2000), por su parte, cuestiona la formación de docentes en general y la de los directivos en particular por cuanto, según este autor, se enfatiza en enfoques y teorías sobre la Organización Escolar deficientes, inscritos en una “ortodoxia” epistemológica, “poco atrayentes, excesivamente abstractas, nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar” (pp.73-75); situación que sintetiza en los siguientes “sentidos”:

1. Aplicación a la escuela de teorías científicas procedentes del campo industrial/comercial o de las grandes burocracias: atienden a la preocupación por el “rendimiento de la empresa” sobre la base de prescripciones y esquemas (teorías de amos).
2. Concepción de la escuela desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista: en esta perspectiva se obvian las dimensiones ideológicas, políticas y éticas de la dinámica escolar, que conciben las instituciones escolares como espacios intemporales, abstractos, sin relación con los actores o agentes que en ella interactúan y los hacen funcionar.
3. El enfoque vicario que convierte a la organización en un elemento subsidiario de la didáctica. La organización escolar, como ciencia o como realidad, como conocimientos o elementos que alcanzan su sentido sólo cuando están al servicio de lo didáctico.
4. Construcciones teóricas de especialistas que no han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas: carácter epistemológicamente jerárquico, estático, consideración de la escuela como espacio neutro y políticamente aséptico y representado por modelos teóricos donde todo parece racional.

Peñalver (2005, p. 151) alude en forma crítica a un modelo tradicional de formación anclado en referentes externos universales (definición de los componentes de los perfiles de competencia tradicional, elementos del currículo, cantidad de formación pedagógica, cuánta de especialidad y directrices que orientan la estructura del currículo de formación) y con las siguientes características: énfasis en la adquisición de conocimientos, el currículo como masa de conocimientos, y la despliegue de los conocimientos por un dispositivo de “poder pedagógico” y con predominio de la fragmentación.

De igual forma, Santos (2000) cuestiona en forma enfática el hecho de que los estudiantes de educación (podría aplicarse de igual manera a los docentes y directivos en

servicio) intentan explicar la escuela desde la mirada de teorías generales “desconectadas de la realidad y con escasa incidencia en ella” (p. 77), sin recurrir a su propia vivencia y experiencia para que la teoría entonces surja de la propia comprensión de estos protagonistas.

Nos encontramos con dispositivos de formación de carácter eminentemente pragmático que se conciben como: a) estrategias paliativas que subsanan debilidades de la formación o del desempeño docente y directivo, b) una forma de dotar o proveer a los individuos de *una coraza o armadura* que les brinda protección de lo exterior, c) dotación a los directivos de herramientas para la solución de problemas de su entorno con miras a modificarlo y mejorarlo, pero que cierran posibilidades a la “reflexión sobre sí mismo” y sobre el contexto. La formación, desde estos enfoques, se entiende como una acción que opera sólo desde lo externo, activada por agentes ajenos al sujeto mismo, con esquemas de pensamiento y acción preestablecidos y rígidos que no dan cuenta de la propia capacidad (no sólo técnica) y de las posibilidades de autodescubrimiento.

Como resultado de una formación así concebida, en las actuaciones de los docentes con función directiva se sigue manifestando un profundo arraigo en perfiles autocráticos y burocráticos propios de los modelos administrativos de los años sesenta y que plantea obstáculos epistemológicos para la visibilidad, la comprensión, cuestionamiento y transformación de las prácticas de formación de la escuela en general. Los integrantes de los equipos directivos imbuidos en el trajinar de su labor cotidiana, la cual circunscriben sólo a referentes conceptuales eminentemente técnicos, es probable que no que den lugar a una vivencia de la experiencia y, en consecuencia, no tengan consciencia de su propia formación.

La formación de directivos se sigue sustentando en un tipo de racionalidad que enfatiza en lo instrumental, lo técnico, en el saber práctico, el adiestramiento, o en términos de Obin (1996) “el amaestramiento de los comportamientos” y muy poco en procesos centrados en lo que denomina Miñana (1999) la construcción de identidades profesionales y desarrollo personal.

Frente al concepto abstracto y universal de "racionalidad", sobre todo de tipo técnico, se presenta como alternativa la investigación concreta y específica de las

diferentes "racionalidades prácticas" de los sujetos, en este caso los directivos escolares, que son función de sus esquemas de acción y percepción -de sus habitus- formados en unas condiciones sociales y materiales particulares.

También resulta de interés analizar cómo los procesos de cambio de las condiciones objetivas de la realidad en lo político, social, cultural (que generalmente son vertiginosos y drásticos) provocan desajustes en los directivos escolares pues su disposición no está en sintonía con las condiciones presentes y sigue ajustada a las condiciones pasadas. Esta situación que se traduce en resistencias, en dificultades para interpretar el cambio, incorporarlo a las estructuras de pensamiento y actuar en consecuencia, debe ser considerada con suma atención pues el logro de los objetivos sociales en materia educativa de una manera u otra estará condicionada por la actuación de los directivos escolares.

Se coincide con la tesis de Zambrano (2007, p.208) de observar etnográfica y biográficamente lo que es el directivo y cómo se forma en actos, ver su experiencia del hacer, sus tipos de saber y la inquietud de sí. Esta observación no puede estar desligada de una visión amplia de la compleja trama de las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela ya que tal complejidad puede hacerse inteligible en la medida en que se comprenden los aspectos subjetivos de las actividades interpersonales de los miembros del colectivo escolar y del cual los docentes con función directiva son un sector representativo.

En lo que respecta al papel de las universidades y los diversos entes que atienden a los procesos de formación de docentes con función directiva, no se trata sólo de que ofrezcan cursos especializados y maestrías en administración o gerencia. En tal sentido, Díaz (2000) sostiene que la formación de profesores "no puede continuar reduciéndose a un agregado de prácticas que de manera contingente realizan las instituciones y que se califican y descalifican de acuerdo con el status, la importancia y el poder que cada institución posee" (p. 45); establece también que este es un campo complejo articulado por agentes, agencias, discursos (políticas, regulaciones, movimientos y programas) y prácticas distribuidos, dispersos, en diferentes instituciones que manifiestan un desarrollo desigual. Se manifiestan entonces, como consecuencia de lo anterior, "una diversidad de prácticas de mejoramiento (cursos, seminarios, talleres, postgrados) que respaldadas por diferentes perspectivas compiten por su legitimidad en diferentes ámbitos académicos y

profesionales” (pp. 29-30) y dificultades al momento de estudiar este conjunto de elementos que articulan el campo de la formación.

El panorama teórico conceptual presentado en este capítulo da cuenta de lo profusas que son las orientaciones, enfoques, perspectivas y concepciones en torno a los temas de la escuela y su gestión, la función directiva y la formación para su ejercicio; de allí que, en un ejercicio de síntesis, se estableció un conjunto de categorías y subcategorías relevantes (ver Cuadro 10) que apriorísticamente orientó la búsqueda y análisis de la información. Las categorías y subcategorías expresadas en el Cuadro 10, así como las definiciones, claves o indicadores se amplían en el Anexo 1.

Cuadro 10: Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA O DIMENSIÓN
I. Actuaciones de los docentes con función directiva	1. Actividades y/o tareas relacionadas con la función directiva 3. Ámbitos de la gestión escolar 2. Fuentes de la información y apoyo en las actuaciones directivas 3. Obstáculos y dificultades en el ejercicio de la función directiva
II. Competencias para el ejercicio de la función directiva	1. Conocimientos 2. Habilidades y destrezas 3. Actitudes y valores
III. Necesidades de formación para el ejercicio de la función directiva	1. Formación específica previa al ejercicio del cargo 2. Formación específica posterior al ejercicio del cargo 3. Agencias de formación: instituciones u organismos que ofertan formación para la función directiva 4. Momentos de la formación para el ejercicio de la función directiva Actividades de formación reciente (actualización) 5. Actividades de formación por cuenta propia (autoformación) 6. Áreas de formación inicial relacionadas con el ejercicio de la función directiva 7. Motivadores de la formación 8. Modalidades de formación. Espacios o entornos de formación 9. Horarios/tiempos para la formación 10. Problemas y obstáculos de la formación para la función directiva

CAPÍTULO III

LO METODOLÓGICO

El rigor metodológico (Rodríguez, Gil y García, 1999; Albert, 2007) se expresa en resultados veraces y plausibles; asimismo, otorga a toda investigación confianza, credibilidad, legitimidad y calidad científica. Con esta aspiración, desde un encuadre flexible, se organizó y desarrolló la metodología de trabajo que se presenta en el presente capítulo.

Enfoque paradigmático de la investigación

Para orientar metodológicamente la investigación, se consideraron las cuatro categorías filosóficas presentadas por Lincoln y Guba (en Albert, 2007): la ontología, la epistemología, la lógica y la teleología valoradas como los fundamentos de donde se derivan preguntas o postulados que aportan “una visión concisa de la investigación” (Albert, 2007; p.140). Sobre esta base, se reorganizaron las preguntas y se incorporó la categoría *axiología* (Ver Cuadro 11).

En el Cuadro 11, las descripciones que se vinculan a cada pregunta dan cuenta de los postulados fundamentales o el conjunto básico de creencias que orientaron la investigación y determinaron las decisiones metodológicas.

Cuadro 11: Preguntas o fundamentos filosóficos que sustentan la investigación

Categoría filosófica	Pregunta(s)	Descripción	Presencia en nuestro estudio
Ontología	¿Cómo funciona el mundo? (forma y naturaleza de la realidad humana y social)	Se concibe el mundo desde una perspectiva sistémica y compleja; que debe ser estudiado a partir de la relación, interconexión e integración de múltiples realidades, que al mismo tiempo son dinámicas y globales. Éstas se explican tal como son experimentadas por los informantes. Se atiende a “acontecimientos de sentido” (Flórez; 1999; p.7)	Para el estudio de la función directiva escolar, la determinación de las necesidades de formación para el ejercicio de esta función y el diseño de una propuesta formativa se parte de la concepción de la escuela como una “encrucijada de culturas”; además, como sistema abierto, que determina y es determinado por un contexto dinámico, cambiante y con fuertes demandas para la organización escolar. Fue necesaria la observación en el contexto natural y se recurrió principalmente a los docentes con función directiva para conocer sus experiencias, actuaciones y discursos, para aproximarnos comprensivamente a sus diversas formas de concebir la realidad escolar y de operar sobre ella.
Epistemología	¿Cuál es la relación entre el conocedor y lo conocido?	Se plantea una relación de interdependencia, de influencia recíproca, entre el conocedor y lo conocido. Son interactivos e inseparables. El observador no está fuera ni es externo al acontecimiento que se estudia.	El recorrido vital, profesional y formativo del investigador, ha estado y sigue estando íntimamente vinculado a la realidad escolar y a los diversos procesos y dinámicas que en ella se generan: ha sido observador, testigo, protagonista, beneficiario, actor. Ha estado y está - como estudiante, docente, directivo e investigador - fuertemente impregnado de lo que es la cultura escolar y el ejercicio de la función directiva.
Axiología	¿Qué papel juegan los valores en la comprensión del mundo?	Los valores intervienen, median, en la comprensión del mundo e incluso la modifican. La investigación está vinculada a los valores. En el conocimiento no hay neutralidad axiológica ni ideológica.	A efectos del análisis de la función directiva, las necesidades de formación sobre ésta y de la propuesta que surja de la investigación, se tendrán presentes los valores del investigador, del contexto sociohistórico cultural en general y de la cultura organizacional en particular. Los valores que se vinculan con la presente investigación, entre otros: el compromiso con la educación venezolana, con la formación del ciudadano y del docente del siglo XXI, en cualesquiera de sus funciones; así como con la solidaridad, el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad, el respeto, la tolerancia, la diversidad, la justicia y la equidad.

Cuadro 11 (Continuación)

Categoría filosófica	Pregunta(s)	Descripción	Presencia en nuestro estudio
Lógica	<p>¿Cómo se establecen los vínculos o relaciones entre eventos o fenómenos?</p>	<p>Más que de relaciones causa-efecto, se busca descubrir y explicar las relaciones multidireccionales entre eventos y cómo se modelan mutuamente.</p>	<p>Se evidenciarán relaciones causales, pero se trascenderán en virtud de que los eventos relacionados con la función directiva en espacios complejos generan una trama de determinaciones recíprocas que en muchos casos operan en forma solapada (las cuales esperamos revelar abiertamente) y para las cuales existen explicaciones parciales (las cuales esperamos ampliar significativamente)</p>
	<p>¿Cuál es la cualidad de las interpretaciones y explicaciones?</p>	<p>Sólo son posibles las explicaciones provisionales para un tiempo o lugar. El sentido de lo que se construye a partir de lo investigado no es universal.</p>	<p>Nos ocupa analizar, describir en pro de una mayor comprensión de la realidad y funcionamiento de planteles de educación media (Liceos Bolivarianos), cómo esta realidad activa procesos de construcción de sentidos, concepciones, creencias que orientan actuaciones. Ahora bien, nuestros hallazgos no pretenden establecer generalizaciones, visiones simplificadoras y homogéneas, replicables, iguales para todas las organizaciones escolares aun cuando sí pueden tener un valor referencial.</p>
Teleología	<p>¿Cómo contribuye la investigación al conocimiento? ¿Cuáles son los criterios de teorización?</p>	<p>La investigación busca descubrir o desvelar proposiciones relevantes a partir de categorías.</p>	<p>Buscamos descubrir o desvelar proposiciones relevantes que sirvan de sustento o marco a todo intento de comprensión, análisis, descripción de la función directiva escolar y a cualquier propuesta de formación para el ejercicio de tal función.</p>

El Diseño

Tipo de estudio

La revisión de diferentes autores (Busot, 1991; Pérez, 1994; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Straus y Corbin, 2002; Albert, 2007) nos permite establecer que la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y se enmarca en un diseño que incorpora lo descriptivo, lo interpretativo y lo crítico; de acuerdo con esto, entre las características del estudio destacan:

a) más que la medición, se priorizan la descripción, el análisis, la interpretación, la explicación verbal de eventos o situaciones naturales no controladas;

b) se estudian los hechos y los participantes en su ambiente social o medio natural; Al respecto, Straus y Corbin (2002) afirman que “...puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones” (pp. 11-12);

c) el acercamiento al ambiente social (en nuestro caso, al educativo) busca desvelarlo, conocerlo con el fin de transformarlo, mejorarlo, pues la realidad es “el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo” (Pérez, 1994; 15). En tal sentido, la investigación no sólo explica sino que apunta, con sentido de compromiso social y educativo, a una transformación de la realidad, desde – en términos de Escudero (1987) – una dinámica de liberación y emancipación de las personas;

d) tiene una tendencia proyectiva, pues está dirigida, sobre la base del diagnóstico de necesidades del momento y de la teorización, a la configuración de una propuesta (plan, un programa o un modelo) como solución a un problema o necesidad de tipo práctico, de un grupo profesional en el contexto de instituciones escolares.

En este orden de ideas, nuestra investigación se centró en el estudio de las actuaciones y competencias de docentes con función directiva de Liceos Bolivarianos como grupo cultural, en la interpretación de los significados que otorgan a sus actuaciones y en

las necesidades que emergen de la dinámica profesional y social, todo esto para generar algunas construcciones teóricas que sirvan, (en términos de Balasch, Bonet, Callén, Guarderas, Paz, Gutiérrez, León, Montenegro, Montenegro, Pujol, Rivero y Sanz, 2005) “de anclajes o fijaciones que proporcionen una base para actuar y transformar nuestro entorno social” (p. 134) o, en el problema que nos ocupa, transformar el entorno educativo.

El estudio se llevó a cabo en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos) del municipio San Cristóbal -Edo. Táchira- para describir las acciones cotidianas de los docentes con función directiva, las situaciones, circunstancias y contextos donde se producen y descubrir la forma cómo piensan, sienten y actúan (Busot, 1991; p. 105). En consecuencia, la atención estuvo centrada en las actuaciones o acciones cotidianas de un grupo de docentes con función directiva en su rutina escolar diaria, para descubrir y desvelar cómo se concretan sus prácticas formales (o informales), qué se requiere para su realización (competencias) y cuáles necesidades formativas se ponen de manifiesto. En resumen, y de acuerdo con Spradley (en Busot, 1991, op.cit. p.118), se estudió qué hacían las personas, su conducta cultural, y qué sabían sobre lo que hacían, es decir, su conocimiento cultural.

Ámbito contextual de estudio e informantes

El trabajo de investigación se circunscribió al ámbito contextual conformado por cuatro Liceos Bolivarianos de la ciudad de San Cristóbal. En principio, se tomó como ámbito contextual de investigación el conjunto de 18 planteles educativos venezolanos de educación secundaria general en la ciudad de San Cristóbal, estado Táchira, denominados Liceos Bolivarianos. Se consideraron estos planteles, de gestión pública, por diversas razones, entre las que destacan:

1. Presentaban: a) una estructura formal compleja por cuanto poseen mayor número de dependencias académico administrativas con respecto a los planteles de gestión privada; en consecuencia permite incorporar al estudio a un mayor número de docentes con función directiva; b) un clima institucional favorable y facilidad de acceso y permanencia prolongada para realizar la investigación.

2. La vinculación directa del investigador con los planteles a través de los procesos de Práctica Profesional que se llevan a cabo con estudiantes de la universidad de Los Andes.

3. La ubicación en el área urbana, lo cual facilitó la movilización del investigador y evitó mayor dispersión espacial o geográfica.

El trabajo en los Liceos Bolivarianos - los cuales fueron codificados como LB1, LB2, LB3 y así sucesivamente hasta LB18 - comenzó con acercamientos iniciales, contactos espontáneos e informales y conversaciones con los posibles informantes, docentes con función directiva. A efectos de nuestra investigación, cuando nos referimos a docentes con función directiva aludimos al conjunto integrado por el Director(a), el Subdirector(es-as) [Consejo Directivo] y los docentes con funciones académico – administrativas en diferentes dependencias [Docentes Coordinadores].

Los acercamientos y conversaciones permitieron al investigador explorar, dialogar, explicar la naturaleza y fines de la investigación y generar interés por el tema (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p. 562); asimismo, para establecer la conveniencia de los planteles en cuanto a distancia y accesibilidad, su disposición, estimación del tiempo de estudio (tentativo) y la viabilidad.

Por solicitud de los/las directores(as) de los planteles, se acudió al ente de la Administración educativa en la región (Zona Educativa) para solicitar y formalizar el ingreso y permanencia como investigador en estos espacios. Cabe destacar que, en el estado Táchira –particularmente en la ciudad de San Cristóbal-, el ingreso como investigador a los planteles escolares debe cumplir obligatoriamente con el requisito de la solicitud formal referida anteriormente; responde, según información oficial, a medidas de seguridad y control por las características sociopolíticas de la región (polarización política, presencia paramilitar, guerrilla, narcotráfico, etc.).

Una vez obtenida la autorización de la autoridad educativa de la región, se facilitó el acceso a las instituciones; aunque siempre con algunas reservas e inquietudes (e incluso con desconfianza manifiesta) relacionadas principalmente con la posición político ideológica del investigador, la que siempre se mantuvo en reserva y se enfatizó en el carácter académico y científico del trabajo.

Los acercamientos iniciales y contactos informales en los Liceos Bolivarianos se fueron formalizando a través de las siguientes estrategias comunicativas:

1. Conversación con director/directora para: a) presentar recaudos requeridos al investigador y oficializar su presencia en la institución; b) definir los procedimientos para informar a los docentes con función directiva acerca del trabajo del investigador.

2. Participación en Consejos Técnicos extraordinarios, convocados con la finalidad de presentar al equipo directivo en pleno, en forma detallada, los propósitos de la investigación y solicitar su colaboración como informantes.

3. En las instituciones donde no se realizó Consejo Técnico extraordinario, se llevaron a cabo, con apoyo en memorando interno elaborado con el director/la directora, visitas a docentes con función directiva en sus respectivas oficinas para presentación personal.

4. Contacto y comunicación vía correo electrónico.

En todos los casos, se entregaron los siguientes recaudos y materiales (en físico y digitalizados): a) aval de la Zona Educativa, b) comunicación personal del investigador, c) constancia de estudios doctorales, d) objetivos de la investigación, e) lectura motivacional, f) cuestionario.

Por problemas administrativos internos (incluidas dos intervenciones a planteles por parte de la Zona Educativa) y la negativa de algunos directores(as) a que el personal de la institución participara en la investigación, el conjunto inicial de 18 Liceos Bolivarianos se redujo a 10 (ver Cuadro 12), lo cual no afectó el trabajo, pues nuestra intención no era acceder a la totalidad de los planteles.

Cuadro 12: Ámbito contextual de la investigación: Liceos Bolivarianos

Liceo Bolivariano	
Monseñor Dr. Jesús María Pellín	Simón Bolívar
Gonzalo Méndez	Pedro María Morantes
Antonio Rómulo Costa	Táchira
Lic. Don Ramón Velásquez	Emilio Constantino Guerrero
Monseñor Sanmiguel	Vicente Dávila

En estas 10 instituciones se continuó con el proceso de comunicación con los posibles informantes. El número total de docentes con función directiva de los 10 planteles -de acuerdo con la información proporcionada por los directores y subdirectores - estaba constituido por 198 en total. De los 198 docentes fueron contactados en forma directa, cara a cara, 89; finalmente, se redujo a la cantidad de 43 informantes, definidos en nuestro caso como...“un grupo de personas (...) sobre el cual [se] habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; p. 562).

Los informantes en este estudio, responde al tipo particular de muestras intencionales presentadas por Martínez (2006) como lo es la intensiva, la cual permite el estudio de casos “muy ricos en información, que manifiestan un fenómeno intensamente, pero no en forma extrema” (p. 87). La selección de los informantes fue intencional, opinática o basada en criterios simples (Martínez, 2006; Goetz y LeCompte, 1988; Ander-Egg, 1996), lo cual significó que el investigador para escogerlos estableció o respondió a un conjunto condiciones, atributos o características particulares de los sujetos, a saber:

a) que estuviesen relacionados en forma directa con el tema y propósitos de la investigación; es decir, que fuesen docentes en el ejercicio de la función directiva escolar en cualquiera de los cargos: director(a), subdirector(a), coordinador(a).

b) con vivencias y experiencias directas o indirectas en el ámbito educativo que les permitieron construir una visión personal y/o colectiva sobre el ejercicio de la función directiva,

c) poseedores de abundante información y dispuestos a facilitar el acceso a la misma,

d) que otorgaran riqueza de contenido en sus aportes,

f) dispuestos a comunicar su experiencia personal en todo momento de la investigación.

Todo el proceso de selección de los informantes se resume en la Tabla 1 (se mantuvo la codificación inicial asignada a los liceos, la cual tampoco se corresponde con el orden consecutivo presentado en el Cuadro 12); se destacan (sombreado gris) aquellos planteles que en definitiva constituyeron el ámbito contextual de la investigación.

Tabla 1: Selección de informantes

Liceo Bolivariano (código)	1	2	3	4	5	6	7
LB1	X	X	X	16	16	12	11
LB2	X	X	X	21	21	10	-
LB3	X	X	-	15	15	5	-
LB6	X	X	-	20	20	6	-
LB9	X	X	-	19	19	9	8
LB10	X	X	X	14	14	9	9
LB11	X	X	-	24	24	2	-
LB12	X	X	X	23	23	21	15
LB16	X	X	-	25	25	1	-
LB18	X	X	X	21	21	14	-
				198	198	89	43

- | |
|--|
| <p>1.- Conversación con director(a)/subdirector(es)
 2.- Entrega de comunicación a directivos
 3.- Asistencia a Consejos Técnicos
 4.- Total de docentes con función directiva
 5.- Total de docentes con función directiva contactados vía correo electrónico
 6.- Total de docentes con función directiva contactados personalmente
 7.- Total de docentes con función directiva informantes</p> |
|--|

El Cuadro 13 presenta, en forma desagregada, los cargos de los cuarenta y tres docentes directivos informantes con su respectiva codificación la cual no necesariamente establece algún tipo de jerarquización según el cargo o función directiva ejercida.

Cuadro 13: Docentes con función directiva informantes

INFORMANTE(S)/cargos	CÓDIGO INFORMANTE(S)	TOTAL
Director(a)	LB1D1, LB926, LB10D16, LB12D1	4
Subdirector(a) Académico(a)	LB1D1/ LB9D9/ LB12D2	3
Subdirector(a) Administrativo(a)	LB12D3/ LB10D15/	2
Coordinadores(as):	LB1D3, LB1D4, LB1D5, LB1D6, LB1D7, LB1D8, Apoyo Pedagógico LB1D9, LB1D15, LB1D11. (subtotal: 9) Protección y Desarrollo Estudiantil LB9D3, LB9D7, LB9D39, LB9D48, LB9D52, LB9D58 (subtotal: 6) Evaluación y Control de Estudios LB10D5, LB10D6, LB10D7, LB10D8, LB10D9, Formación Docente LB10D10/LB10D14 (subtotal: 6) Recursos para el Aprendizaje LB12D4, LB12D5, LB12D6, LB12D8, LB12D9, Desarrollo Endógeno LB12D10, LB12D12, LB12D14, LB12D16, LB12D17, Centro Francisco Tamayo LB12D20, LB12D21, LB12D2 (subtotal: 13)	34
	Total General	43

La diversidad de cargos y la cantidad de docentes coordinadores como características de este grupo de informantes en nuestra investigación reviste especial importancia y resulta significativo, por cuanto el interés no estuvo centrado en lo que tradicionalmente, desde enfoques burocráticos funcionales, se definen como directivos (director o subdirectores principalmente) a los cuales se les atribuye una mayor responsabilidad y un liderazgo asociado a su posición formal de autoridad. Nos planteamos además, un acercamiento a los otros, a las “múltiples voces” (Balasch, Bonet, Callén y otros, 2005; p.137), en función de una visión colegiada de la función directiva que vaya promoviendo entre los docentes con función directiva una forma diferente de autoperibirse y definirse: como parte de un equipo de trabajo (el equipo directivo) con responsabilidades compartidas, protagonistas de un liderazgo distribuido y democrático.

Todos los docentes con función directiva tienen una dedicación de tiempo completo en horario diurno (36 horas docentes semanales) cumplido en las mañanas y las tardes. Exceptuando a los cuatro directores y dos de los subdirectores, el resto de informantes en sus diferentes cargos cumplen horas docentes en conformidad con lo establecido en el Numeral 9º, Artículo 28 del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000).

Por otra parte, se estructuró un segundo grupo integrado por cinco expertos en temas educativos, de gestión escolar, la función directiva y la formación para el ejercicio de esta última. Entre las características del grupo de expertos educativos destacan:

a) Facilitadores, tutores o responsables de procesos de formación docente en el ámbito universitario (pregrado, postgrado) o desde la Administración Educativa.

b) Docentes e investigadores adscritos a líneas de investigación educativa afines al tema de estudio.

c) Responsables de procesos de reforma educativa, así como de implantación, ejecución, dirección, supervisión, toma de decisiones en órganos y dependencias de la Administración Pública relacionados con el ámbito educativo.

Para el grupo de expertos se estableció la codificación E1, E2, E3, E4, E5, E6. En Anexo 2 se recoge una breve caracterización profesional de los informantes expertos

El Cuadro 14 recoge el total de los informantes de nuestra investigación.

Cuadro 14: Total de informantes (docentes con función directiva y expertos)

Informantes	
Docentes con función directiva (D)	Expertos educativos (Ex)
Grupo 1	Grupo 2
Docentes con función directiva de Liceos Bolivarianos de la ciudad de San Cristóbal – Edo. Táchira	Formadores de docentes e investigadores (pregrado, postgrado o de la administración educativa)
Subtotal	Subtotal
43	05
Total General: 48 informantes	

La recolección de datos: procedimientos e instrumentos

Para la recolección de datos se adoptó una metodología mixta (Villarroel y Gairín, 2011) o un enfoque de método múltiple (García-Ruiz y Castro, 2012) debido a que combina lo cualitativo y lo cuantitativo.

El proceso para la recolección de datos relacionados con la situación estudiada - actuación de docentes en función directiva de los Liceos Bolivarianos, sus competencias y necesidades formativas- y la búsqueda de respuesta a los interrogantes y propósitos de la investigación se desarrolló con el apoyo en procedimientos e instrumentos: entrevistas, observaciones, cuestionario, análisis de documentos, cuyo uso respondió a la complejidad de la situación problemática y del contexto, los diversos momentos para la recolección de datos, así como por los múltiples informantes.

a) La entrevista: a efectos de nuestro estudio, siguiendo los planteamientos de Albert (2007, p. 242), se desarrollaron dos entrevistas de carácter abierto, semi – estructurado (Anexo 3) que respondieron a determinados momentos y situaciones, a necesidades informativas del investigador y a la disposición de los informantes (docentes con función directiva). En ambos casos, los docentes manifestaron su deseo de no ser grabados totalmente, ante lo cual se les permitía responder por escrito a las preguntas del guión o pauta que orientaba la entrevista y cuando era necesario, según sus respuestas, se les volvía a preguntar.

b) Cuestionario: En virtud, por una parte, de cierta reticencia y dificultades, por parte de los docentes directivos informantes, de expresarse oralmente en forma amplia y abierta, por sentirse cohibidos e inseguros y, sobre todo, por las limitaciones de tiempo para atender

al investigador debido a sus diversas ocupaciones; por otra, a que los informantes expertos se encontraban fuera del país, se optó por la aplicación de dos cuestionarios como procedimiento para la recolección de datos: uno para los docentes con función directiva; otro, para los expertos.

Cabe destacar que para los docentes con función directiva se adoptó, con algunas modificaciones específicas, el cuestionario administrado por Molina (2001) a Directivos y Profesores y, al mismo tiempo, tuvo como referente el conjunto de categorías y subcategorías establecidas a partir del marco teórico (ver Cuadro 10). Se organizaron los ítems - en función de las categorías y subcategorías, el cuestionario permitió además recoger comentarios o aportes de los informantes, datos personales, académicos, información relacionada con sus actividades y tareas, competencias y necesidades de formación.

Se sometió a la revisión de tres expertos y además se aplicó previamente a un grupo de diez docentes con función directiva, con la finalidad de que respondieran e identificaran dificultades para la resolución. A partir de las observaciones y recomendaciones planteadas, se elaboró el cuestionario definitivo para los docentes directivos el cual constó de treinta ítems con escalas de estimación y preguntas abiertas.

El cuestionario para los expertos, que de igual forma fue sometido a la revisión y validación previa, estuvo conformado por preguntas abiertas, fue autoadministrado y lo recibieron por la vía de correo electrónico (ver Anexo 4).

c) Observación directa: Durante el mayo 2011 – marzo 2013, el investigador llevó a cabo, con algunas intermitencias, procesos de observación. Lo interesante de la observación como técnica y estrategia de campo amplia utilizada para la recogida de datos en la investigación educativa es que no se asocia obligatoriamente con un paradigma específico, por cuanto no depende tanto del enfoque sino de la utilidad y la finalidad con la que se utilice dicha técnica.

Se recurrió a dos tipos de observación directa: no participante y participante. En determinados momentos, el investigador se mantuvo ajeno a los eventos, fue un simple observador (sobre todo en los primeros momentos de acercamiento y al aplicar cuestionarios). No obstante, en dos de los Liceos Bolivarianos (**LB10/LB12**) hubo mayor

implicación en los acontecimientos, participación en la vida social y en la cultura de la institución (Rodríguez, Gil y García, 1999; Albert, 2006). El Cuadro 15 enuncia eventos y actividades institucionales en las que se participó durante el proceso de investigación.

Cuadro 15: Observación participante (actividades/eventos)

Actividad / Evento	Institución
Jornadas de elaboración del Proyecto Integral Comunitario	LB10/LB12
Consejos Técnico Docentes	LB12
Asistente a Jornadas de Formación de Docentes con función directiva organizadas por la Zona Educativa en la sede de la institución	LB10/LB12
Organizador y facilitador en Jornadas de Formación de docentes llevadas a cabo por la Subdirección Académica y la Coordinación de Formación Docente con miras a la conformación de los Colectivos de Formación Docente e Investigación	LB10/LB12
Jurado en exposición de periódicos murales	LB12
Jornadas de prevención antidrogas organizadas por la Organización Nacional Antidrogas ONA	LB10
Invitado en actividades culturales: semana aniversario, cena navideña, actos culturales diversos, eventos musicales	LB10/LB12
Expositor en Asambleas de Padres y Representantes sobre análisis y discusión en torno a la Resolución 058	LB12
Procesos de evaluación a docentes contratados para optar a la titularidad docente	LB12
Visitas a las diversas dependencias académico-administrativas de la institución y seguimiento (supervisión directa e indirecta) a estudiantes de la Universidad que desarrollaron procesos de Práctica Profesional	LB10/LB12

Las observaciones se apoyaron en notas de campo definidas como un instrumento de recogida de datos o como “una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de un amplio espectro de situaciones” (Pérez, 1994; p. 49).

d) Revisión de documentos: Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) se refieren a los documentos, materiales y artefactos como fuentes invaluable de datos cualitativos que le permiten al investigador el conocimiento de “los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (p.614). En tal sentido, en primero se identificaron e inventariaron algunos documentos existentes y disponibles relacionados con el tema de la función directiva; luego, se clasificaron los documentos localizados (publicaciones oficiales, documentos institucionales) y, por último,

se seleccionaron y analizaron aquellos que, por su contenido y en función de las intencionalidades de la investigación, resultaban más pertinentes.

También se consideraron en la revisión y análisis de documentos los informes de estudiantes del quinto semestre de la carrera de Educación (mención Español y Literatura) de la Universidad de Los Andes Táchira, cursantes de la Unidad Curricular Práctica Profesional I (PPI). Esta asignatura centra su interés en los procesos de gestión (administrativa y pedagógica) de la institución. Los estudiantes de PPI fueron informados acerca del interés e intencionalidades del investigador de incorporarlos como auxiliares de investigación, ante lo cual manifestaron su acuerdo y disposición de colaborar; por otra parte, recibieron las orientaciones necesarias para llevar a cabo sus actividades de observación y registro. Se incorporó en los diferentes liceos un total de 31 estudiantes.

El tiempo establecido para las actividades y el trabajo de los estudiantes en los planteles fue de un mínimo de 25 horas cada uno, durante el período comprendido entre noviembre de 2012 y marzo 2013, para un total aproximado de 775 hrs. Concluido el tiempo de trabajo, los practicantes rindieron informes escritos -en forma individual (31 en total) y en equipos (siete en total).

El conjunto de documentos revisados y analizados se presenta en el Cuadro 16.

Cuadro 16: Fuentes documentales

Documentos institucionales
<ul style="list-style-type: none"> •Doc1: Proyecto Pedagógico Institucional Comunitario (PEIC) (LB10/Año 2012-2013) •Doc2: Liceo Bolivariano Simón Bolívar. Organización y funciones •Doc3: Capítulo V de las Normas de Convivencia: funciones del personal directivo •Doc4: Materiales de apoyo empleados para procesos de formación de directivos. D4.1: Presentación Jornadas de Formación D4.2: Contenidos de formación
Publicaciones Oficiales
<ul style="list-style-type: none"> •Doc5: Reglamento del Ejercicio de la profesión Docente •Doc6: Ley Orgánica de Educación (2009)
Informes
<ul style="list-style-type: none"> •IPP: 38 informes de Práctica Profesional. (31 individuales / 7 grupales)

En conclusión, la investigación combina técnicas e instrumentos para la recolección de datos, lo cual la inscribe en la denominada pluralidad metodológica o investigación multimodal (Goetz y LeCompte, 1988; Porlán, Martín del P., Martín y Rivero, 2001;

Santos, en Sayago 2002). Todas estas denominaciones se refieren específicamente a procesos que combinan la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Para todos los casos, las preguntas y registros se relacionaron con el ejercicio de la función directiva (Ver Cuadro 17).

Cuadro 17: Procedimientos e instrumentos

Procedimiento	Instrumentos/ sistema de registro /Tipo de Dato (TD)	Informante(s) o fuentes de información	Responsable de la aplicación, observación y revisión	Unidades temáticas y/o de análisis
Entrevista semi estructurada Conversaciones	Guión de entrevista TD: Cualitativo Notas de campo TD: Cualitativo	Docentes con función directiva	El investigador	* Orientaciones normativas desde la administración central. * Ejercicio de la función directiva. * Opiniones sobre el ejercicio de las funciones directivas. * Problemas, obstáculos, dificultades y necesidades formativas vinculadas con la práctica directiva. * Oferta y demanda de formación para directivos de Liceos Bolivarianos. * Sugerencias de propuestas formativas para optimizar la práctica directiva en Liceos Bolivarianos. * Otros que emerjan durante el proceso
Cuestionarios	Guión de preguntas TD: Cuantitativo - Cualitativo	Expertos educativos Docentes con función directiva		
Observación directa	Notas de campo TD: Cualitativo	Docentes con función directiva	Estudiantes de práctica profesional de la Universidad de Los Andes	
Análisis de documentos	Fuentes Documentales TD: Cualitativo Informes de Práctica Profesional TD: Cualitativo	Docentes con función directiva		

Procesamiento o tratamiento de los datos

Tal como lo plantean Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006, p. 623) el proceso de recolección de datos consiste en la recepción de datos no estructurados a los

cuales se les debe dar estructura y buscarles sentido. Esto supone el desarrollo de un proceso dinámico, sistémico, sistemático, paulatino y permanente del tratamiento de datos a través de la inducción analítica que, según Goetz y LeCompte (1988; p. 186), implica la búsqueda de categorías de fenómenos y sus relaciones a partir del examen de los datos; permite desarrollar tipologías, interpretaciones e hipótesis de trabajo que van siendo modificadas paulatinamente según el caso o los casos. En nuestra investigación, el análisis de los datos que conformó la evidencia empírica se ajustó a las siguientes etapas propuestas por Martínez (2006, pp. 265-290): (a) categorización, (b) estructuración, (c) contrastación, (d) teorización.

Una vez que los datos proporcionaron una visión de conjunto, con el apoyo de las categorías previas se corroboraron unidades temáticas y se incorporaron subcategorías. La estructuración consistió en establecer, con base en la integración de las categorías y subcategorías, niveles descriptivos y estructuras o esquemas de interpretación que proporcionaron sentido a los datos.

En la contrastación, los resultados obtenidos se relacionaron y confrontaron con la información del Marco Teórico Conceptual; según Martínez (2006), con el este proceso el investigador se provee de “líneas directrices para interpretar los datos nuevos” y, además, abre la oportunidad de “reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, logrando con ello un avance significativo en el área” (p. 277).

La teorización se refiere a la síntesis final de la investigación que permitió integrar coherentemente los resultados del estudio, generar planteamientos teóricos y proponer lineamientos para la configuración de la propuesta de formación.

El análisis de los datos cualitativos se apoyó en el análisis de contenido, considerado como una técnica para el procesamiento de los documentos y transcripciones literales de las entrevistas y las notas de campo. Los datos se analizaron a través de lecturas reiterativas en búsqueda de ideas claves, se decidió no usar programas de interpretación de datos cualitativos (Atlas ti) porque el número de fuentes e informantes no lo ameritó, fue suficiente el trabajo manual, digitalizado, con la ayuda de tablas, cuadros en la que se clasificaron las ideas de más interés y las respuestas más repetidas.

En cuanto a los datos cuantitativos proporcionados por el cuestionario, se procedió a la cuantificación simple y al análisis, no en todo los casos, mediante la técnica estadística de índices, la cual, según Hurtado y Toro (1998), es utilizada cuando el investigador está interesado en “conocer la magnitud o intensidad con la cual se presenta un evento, o con qué frecuencia aparece” (p. 499). El índice es “un número que representa, de manera sencilla, la forma como se manifiesta un evento” (p.499).

La forma de presentación del análisis de los datos proporcionados por los cuestionarios fue a través de la técnica de tablas estadísticas, definida por Rivas (1993), como: “una ordenación de datos numéricos en filas y columnas con las especificaciones correspondientes acerca de la naturaleza de los datos” (p.38) con apoyo en interpretaciones y descripciones de carácter cualitativo.

En todos los casos, a efectos de la discusión, se recuperan textual o literalmente respuestas de los informantes.

Legitimidad metodológica

La legitimidad metodológica está relacionada, según expresa Albert (2006), con el rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia. Sin embargo, establece el referido autor, el término de mayor uso es el de *validez*.

El presente estudio asumió como condiciones de legitimidad metodológica o validez las señaladas por Erickson y Zabalza (en Anguera, Arnau, Martínez, Pascual y Vallejo, 1998): *validez semántica*, *validez hermenéutica* y *validez pragmática*.

La *validez semántica* se expresa en la forma como se manejaron los datos para que fueran representativos, relevantes y plausibles. Para lograr esta condición, se buscó la identificación precisa de las diversas perspectivas de significación, por lo cual en nuestra investigación se recurrió a diversos enfoques teóricos así como a los puntos de vista de los dos grupos de informantes: docentes en función directiva y expertos educativos. Igualmente, se procedió a la correcta contextualización; en nuestro caso, la investigación se contextualizó en planteles educativos del sistema educativo venezolano, Liceos Bolivarianos, en donde se desarrolla la función directiva. Por último, con respecto a la

validez semántica, se procedió a la constatación, por diferentes técnicas de recolección de información, de sucesos, eventos o conductas con la mayor precisión y objetividad posibles.

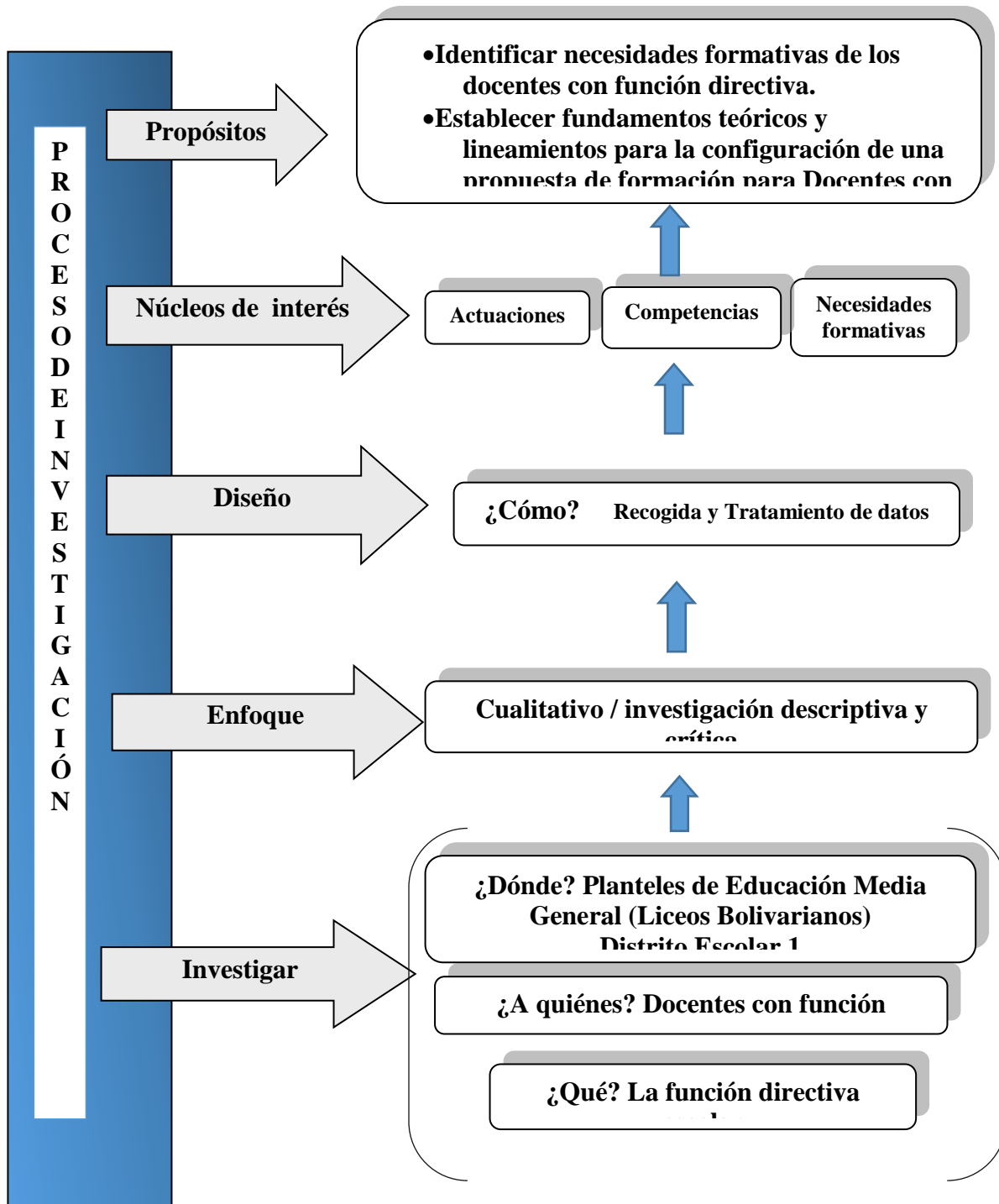
Cabe destacar que para el logro de la *validez semántica* se requirió un contexto de análisis amplio que permitió la incorporación a la situación investigada de todos los elementos que pudieran aportar datos relevantes y significativos. En este caso se recurrió a la triangulación como proceso de validación que orientó la contrastación de los datos e informaciones obtenidas para establecer parámetros que posibilitaron el cruce de información y proceder entonces a interpretaciones y teorizaciones de mayor fuerza. Existen distintos tipos de triangulación, pero para los efectos de nuestro estudio se llevó a cabo la triangulación de métodos (Álvarez, 2008), que permitió contrastar la información obtenida a través de las diferentes técnicas y procedimientos referidos en apartados anteriores.

La *validez hermenéutica* está relacionada con la fundamentación teórica de la investigación y la de los análisis e interpretaciones; se configuró a partir de conocimientos y saberes previos que actuaron como “filtros” para la interpretación pero que no fueron fijos e inamovibles pues se alteraban según las interacciones con procesos nuevos de conocimiento e interpretación.

Por último, la *validez pragmática* alude principalmente a la salvaguarda – aspecto éste de implicaciones éticas - de los derechos, intereses y sensibilidad de los informantes, para lo cual se les informó con precisión los objetivos de la investigación y alcances de la investigación. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad. Se realizaron reuniones periódicas con los informantes para informarles asuntos relacionados con cuestiones de interés para la investigación.

En el Gráfico 1 se representa la estructura general del proceso y diseño de la investigación explicado en los párrafos precedentes.

Gráfico 1: Diseño de la investigación



Temporalidad, etapas y fases del proceso de investigación

El trabajo de investigación estuvo comprendido entre los años 2012 y 2014. El proceso metodológico descrito se desarrolló en dos etapas y cinco fases (ver Cuadro 18) que no se dieron lineal y consecutivamente sino que ameritaron “idas” y “venidas” en el proceso y los procedimientos, según las situaciones encontradas, el comportamiento de los informantes, los condicionantes externos.

Cuadro 18: Etapas y fases del proceso de la investigación

Etapa I	Fase I: preparatoria / aproximaciones a los contextos de estudio o apertura al campo / contactos con informantes
	Fase II: de trabajo de campo / observaciones / entrevistas / recolección de información
Etapa II	Fase III: analítica / tratamiento de los datos
	Fase IV: teorización / propositiva
	Fase V: configuración o diseño de la propuesta de formación

Viabilidad.

La viabilidad de la investigación estuvo dada por un conjunto de aspectos o factores que facilitaron el desarrollo del proceso y que a continuación se explican:

1. Económico: El desarrollo de la investigación no representó, para los planteles educativos estudiados ni para los sujetos informantes, ningún tipo de erogación o inversión. El investigador contó con apoyo económico institucional (Universidad de Los Andes) suficiente para sufragar los costes que acarreo la ejecución de la investigación. El desarrollo del proyecto se apoyó fundamentalmente en el recurso humano.

2. Legal: La ejecución del proyecto de investigación se ajustó en todo a disposiciones establecidas en el ordenamiento jurídico venezolano que rige la materia educativa, en general, y de la Administración Educativa, en particular. Asimismo, no violentó reglamentos internos de los planteles educativos, ni de la ULA-Táchira. Incluso, a efectos de la aplicación de cuestionarios, la realización de entrevistas y observaciones se tramitó ante la Zona Educativa del Táchira –no sin sortear múltiples dificultades- la autorización correspondiente.

3. Institucional: En momentos en los cuales se busca la integración de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en pro de la optimización de todos los procesos que le competen, los resultados de la investigación y la propuesta que del mismo se derive se presentará como una alternativa oportuna que sólo exige la positiva disposición y voluntad de todos los responsables de la Administración Educativa y de los planteles de educación media. En tal sentido, se han llevado a cabo conversaciones previas que permitieron determinar la disposición por parte de la Zona Educativa Táchira y los Liceos Bolivarianos. Incluso se cuenta con apoyo según acuerdos de cooperación que existen entre la Zona Educativa Táchira y el Vicerrectorado Académico de la ULA.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El capítulo expone el análisis y discusión de los datos obtenidos por el investigador a través de los procedimientos e instrumentos descritos en el capítulo inmediato anterior. Se estructura de la siguiente manera:

- 1) análisis de los datos referidos a: a) las características personales y profesionales de los docentes con función directiva (en adelante DFD) informantes en la investigación; b) las categorías y subcategorías.
- 2) explicación y discusión de hallazgos.

El análisis del conjunto de categorías y subcategorías y la discusión de los hallazgos constituyó el soporte para el establecimiento de bases teóricas que configuren una propuesta de formación para DFD en planteles de educación media general (Liceos Bolivarianos).

Con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión, se proporciona en el Cuadro 19 la codificación empleada para fragmentos discursivos o verbalizaciones de los informantes, del investigador, contextos de investigación, procedimientos e instrumentos y fuentes de información.

Cuadro 19: Códigos de informantes, contextos, procedimientos e instrumentos, fuentes de información

Código	Elemento codificado
D1/D2/D3...	Docentes con función directiva
LB1/LB2/LB3...	Liceo Bolivariano
C	Cuestionario
NC	Nota de campo
CInc	Comentario del Investigador en nota de campo
E	Entrevista
IPP	Informe de Práctica Profesional
Ex	Expertos
Doc1/Doc2...	Documentos

Características personales y profesionales de los DFD informantes en la investigación

En primer lugar, reiteramos que el grupo de DFD, estuvo integrado por 43 informantes que ocupan diversos cargos [directores(as), subdirectores(as) y coordinadores(as)] en planteles educativos del municipio San Cristóbal, estado Táchira. Las afirmaciones, caracterizaciones y consideraciones que emanan del análisis no son estadísticamente generalizables, aplican sólo para este grupo de informantes, aunque pudiesen resultar extrapolables a otros contextos.

En el Cuadro 20 se enuncian las características personales y profesionales que fueron objeto de atención en la investigación.

Cuadro 20: Características personales y profesionales de los docentes informantes

Características personales/profesionales	<i>Sexo</i>
	<i>Edad</i>
	<i>Estado civil</i>
	<i>Años de servicio</i>
	<i>Año de egreso del pregrado</i>
	<i>Forma / Modalidad de ingreso al cargo directivo</i>
	<i>Formación académica (pregrado / postgrado)</i>
	<i>Institución universitaria de egreso</i>

Con respecto a las características personales y profesionales del grupo de DFD informantes se destaca:

- 1.Sexo: El grupo de informantes estudiado estuvo conformado por 33 docentes del sexo femenino y 10 docentes del sexo masculino.
- 2.Edad: veinticuatro docentes del total de informantes están en edades comprendidas entre 20 - 40 años; treinta y siete están por encima de los 31 años.
- 3.Estado civil: 26 de los informantes están casados (siete informantes del sexo masculino y 19 informantes del sexo femenino); mientras que 17 permanecen en estado de soltería (tres informantes del sexo masculino y 14 informantes del sexo femenino).

4. Años de servicio: el conjunto de estos datos aporta información temporal relacionada con la trayectoria profesional. En la Tabla 2 se registran los años de servicio en aula y en cargos directivos que han cumplido los docentes informantes.

Tabla 2: Años de servicio en aula y en cargos directivos

	Menos de un año	1-5 años	6-10 años	11-15 años	16 años o más	T
Trabajo en Aula	1	9	7	14	12	43
Cargo directivo actual	16	24	2	1	-	43
Cargos directivos previos	22	15	4	1	1	43

En este caso, se puede observar que veintiséis informantes tienen más de once años de servicio en aula, pero pocos años en el ejercicio de la función directiva (tanto en el cargo actual o en cargos directivos previos); mientras que diecisiete docentes con menos años de servicio en aula (entre uno y 10 años) se han incorporado tempranamente y por mayor tiempo al ejercicio de la función directiva.

5. Año de egreso del pregrado: la Tabla 3 presenta la agrupación de los informantes según el año de egreso.

Tabla 3: Año de egreso de educación universitaria (Pregrado)

Año	N°
antes del 90	3
1991-1995	8
1996 - 2000	15
2001 - 2005	7
2006 en adelante	10
	43

Diecisiete de los 43 informantes (40% aproximadamente) no excede los 12 años de graduado.

6. Forma de ingreso, ubicación o ascenso al cargo directivo: La información presentada en el Cuadro 21 se refiere a la forma de ingreso, ubicación, designación o acceso a cargos directivos.

Cuadro 21: Forma de ingreso, ubicación, designación o acceso al cargo directivo

	Docentes
por concurso	1
por consenso entre colegas de la institución	2
por nombramiento directo del/ la director (a)	33
por nombramiento directo de la Zona Educativa	7
	43

Del total de informantes, 42 han accedido por la vía que denominamos discrecional, por cuanto no se ajusta a lo establecido en el ordenamiento jurídico (Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente). Sólo uno de los informantes expresa haber ingresado por la vía de concurso de méritos u oposición. Al solicitar mayor información sobre la forma de ingreso, ubicación o ascenso al cargo directivo corroboran los datos recogidos en el Cuadro 23 tal como se evidencia en las siguientes informaciones: “elegida por votación de los colegas del liceo” (IPP1LB12D4), “designada por la dirección de la institución” (IPP2LB12D2), “decisión del personal directivo” (IPP3LB12D3).

Se indagó acerca de los criterios que motivaron estas decisiones y se constató que se establecen algunos que aplican sobre todo para los Docentes Coordinadores: “años de servicio (IPP4LB12D14), “estudios afines al cargo” (IPP7LB12D5), “por preparación académica” (IPP8LB12D10), “por el buen desempeño” (IPP11LB12D8), “[se tomó en cuenta]: perfil, trabajo, responsabilidad y años de servicio” (IPP3LB12D3). Aunque para 35 de los informantes tales criterios resultan no consensuados, ni claros, y los valoran como caprichosos y arbitrarios. Incluso la “emergencia” es uno de los criterios para acceder al cargo y, según comentan dos de los informantes, puede ser de distinta índole:

- a. *Conflictividad institucional por razones de falta de liderazgo. Los docentes de la institución no aceptaban al director y subdirectores por considerarlos no idóneos ni competentes en cuanto a experiencia, trayectoria y formación.*
- b. *Necesidad de ubicar a docentes conflictivos o enfermos, con problemas para ejercer la función docente en aula.*
- c. *La necesidad de control externo de la Zona Educativa sobre instituciones que “no acatan” disposiciones o lineamientos del MPPE. (NC5LB12D12/D21)*

Ninguno de los informantes manifestó haber accedido al cargo por interés personal, por razones de tipo intrínseco. Incluso, en algunos casos, se han visto obligados o

coaccionados a asumir la responsabilidad del cargo según expresan: *...realmente yo no quería estar aquí, porque tengo poco tiempo laborando en la institución y creo que otros colegas merecían la oportunidad [si la querían], pero casi que me obligaron incluso sentí que podía resultar perjudicada si no acataba la designación (NC.LB9D39); no hubo más remedio; era eso o que se generaran problemas innecesarios para el liceo (NCLB10D); si no asumía la coordinación me iban a complicar con los horarios o con alguna otra tarea o responsabilidad que no me gustara (LB10D7).*

7. Formación académica (pregrado/ postgrado): los docentes con función directiva informantes han cumplido cabalmente su formación universitaria de pregrado a nivel de licenciatura en educación en diversas menciones (Ver Cuadro 22).

Cuadro 22: Formación Académica de pregrado (Mención)

Mención	N
Castellano y Literatura	15
Matemática	10
Geografía y Ciencias de la Tierra	7
Inglés	5
Biología	2
Derecho	2
Química	1
Educación Física	1

N: número de informantes

Sólo dos de los docentes directivos son egresados de carreras diferentes a la educación (egresados en Derecho), pero han cursado el componente de formación docente en una universidad de la región.

Con respecto a los estudios de postgrado, (ver Cuadro 23) se observa que si bien todas las menciones de los estudios de postgrado están relacionadas con lo educativo sólo tres de las menciones enunciadas - “Gestión educativa”, “Gerencia educativa” e “Innovación educativa”- se vinculan en forma directa con el ejercicio de la función directiva; en los otros casos (40) estos estudios atienden a las especificidades de la mención obtenida en pregrado.

Cuadro 23: Formación académica de postgrado (Mención)

Mención	N
Evaluación	9
Literatura Latinoamericana y del Caribe	2
Gestión Educativa	2
Recreación Comunitaria	1
Promoción de la lectura y Escritura	11
Planificación y Evaluación	1
Enseñanza de la Geografía	4
Enseñanza de educación física	1
Biología molecular	1
Educación superior	1
Planificación educativa	1
Innovación educativa	1
Gerencia educativa	1
Ciencias básicas - química	1
Didáctica de la matemática	1
Ciencias de la educación "planificación"	1
Orientación de la conducta	4

N: número de informantes

8. Institución universitaria de egreso (pregrado/ postgrado): El Cuadro 24 nos permite conocer las diversas instituciones en las cuales los docentes informantes obtuvieron su titulación universitaria (de pregrado y postgrado).

Cuadro 24: Instituciones de egreso (Pregrado y postgrado)

Nivel	Institución	N
Pregrado	Universidad de Los Andes (Táchira)	34
	Universidad Católica del Táchira	5
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Pedagógico de Maracay)	1
	Universidad Experimental Simón Rodríguez	1
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Rubio)	2
		43

Cuadro 24: Continuación

Nivel	Institución	N
Postgrado	Universidad de Los Andes (Táchira)	20
	Universidad Santa María	1
	Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela	5
	Universidad Nacional Experimental del Táchira	2
	Universidad de Pamplona (Colombia)	2
	Universidad Rafael Urdaneta	1
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Rubio)	4
	Universidad Valle del Momboy	7
	Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá	1
		43

N: número de informantes

Tal como se recoge en el Cuadro 24, el total de los 43 informantes obtuvo su título de pregrado en instituciones universitarias nacionales y 42 de ellos (98%) en universidades de la región andina. En cuanto a las universidades en las cuales obtuvieron la titulación de postgrado, de igual forma predominan las nacionales (en 41 de los casos) y sólo dos de los casos reportan universidades internacionales. Las instituciones con mayor número de egresados son la Universidad de Los Andes Núcleo Táchira y la Universidad Católica del Táchira.

Discusión.

El grupo de informantes está integrado mayoritariamente (77%) por docentes del sexo femenino, lo cual evidencia un fenómeno ampliamente reconocido en la educación venezolana: la feminización en la profesión docente.

En líneas generales, puede considerarse como un grupo etario joven; todavía con posibilidades de cumplir algunos años más de servicio (probablemente con otro cargo directivo), lo cual se considera una potencialidad y además un elemento que otorgaría pertinencia y viabilidad a propuestas de formación permanente para docentes en el ejercicio de la función directiva. Cruzando información de los años de servicio con la edad, particularmente el subgrupo de docentes coordinadores (34) conforman un grupo etario

comprendido entre 20 y 35 años que, probablemente, continúe durante el mediano plazo en el ejercicio de cargos directivos.

El año de egreso del pregrado se considera para este grupo un factor relevante al momento de valorar la actualidad y pertinencia de la formación de los docentes. Los docentes informantes de nuestro estudio pueden ser cualificados como un grupo generacionalmente joven en lo profesional, con experiencia básica en el ejercicio de la función directiva, todavía lejos de la jubilación y con enorme potencial formativo.

En la realidad estudiada, una modalidad que se ha generalizado para el ingreso o acceso a estos cargos es la discrecionalidad. La discrecionalidad es un mecanismo usual en los procesos administrativos que no se ajusta a la norma. Los 42 docentes informantes, que ingresaron por esta vía, asumieron el ejercicio de la función directiva sin haber sido evaluados, de acuerdo con las normas, por su actuación y eficiencia profesional y demás méritos relacionados con el ejercicio de la profesión docente. Según lo expresan los mismos informantes, la discrecionalidad ha propiciado el ingreso de docentes sin formación ni experiencia para el ejercicio de la función directiva, *“sin claridad de lo que implica organizar, planificar o dirigir una dependencia”* (NCLB10D12) y además, se ha convertido *“en una forma de legitimación del control político-partidista en las instituciones”* (ELBD12D2).

El grupo estudiado se configura como un estamento con elevado nivel de formación, tanto de pregrado (licenciados en matemáticas, castellano y literatura, sociales, ciencias naturales...) como de postgrado (especializaciones, maestrías, doctorados), 41 docentes poseen título profesional en docencia, dos obtuvieron título de abogado, pero completaron el componente docente). La titulación universitaria de pregrado y postgrado, teóricamente, incorpora un factor que puede incidir en una labor más expedita en los procesos de gestión debido al reconocimiento del profesionalismo del docente directivo. En tal sentido, una de los docentes entrevistados expresa: *“es importante que quien llega a cualquiera de estos cargos sea profesional de la docencia, pues sólo así será tomado en serio, respetado y podrá dirigir al grupo. Los estudios educativos te proporcionan conocimientos para el hacer y la gente, la comunidad te reconoce, cree en tí”* (ELB12D2)

Esta característica (sobre todo la formación universitaria de cuarto nivel) permite pensar, por una parte, en un grupo de profesionales con un repertorio de competencias que pueden ser optimizadas y puestas al servicio de una labor directiva, para la cual todos coinciden en el hecho de contar con escasa o insuficiente formación específica, en algunos casos ninguna, y que se han ido “haciendo sobre la marcha” (NCLB9D3), han sido modelados por tradicionales formas de ser y hacer en lo administrativo aprendidas a partir de la observación y su experiencia con otros docentes en el ejercicio, en culturas escolares con normativa difusa y poco explicitada; por otra parte, en un recurso humano poseedor de un sustrato común de conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y con en un potencial que, a efectos de procesos de formación permanente, puede ser puesto al servicio de sus pares y contribuyendo así con la superación de carencias formativas. El grupo estudiado se muestra partidario de recibir formación para el ejercicio del cargo, la cual –según su propia opinión y la de los expertos- debe ajustarse a las particularidades de sus contextos de actuación y a sus necesidades reales.

En virtud de que la investigación focaliza su interés en las necesidades formativas de los docentes con función directiva y en la posibilidad de configurar propuestas de formación para este grupo profesional, resulta interesante enfatizar en el hecho de que un 98% de los docentes informantes es egresado de universidades de la región andina por cuanto da cuenta de una situación de arraigo, de permanencia en el contexto geográfico próximo al de sus casas de estudio. Tal hecho se puede considerar como una razón para que diversos entes, organismos, grupos (agencias de formación), públicos o privados ofrezcan formación relacionada con el ejercicio de la función directiva escolar y las instituciones de educación universitaria o superior que forman docentes amplíen la oferta formativa en postgrado con planes y programas de formación permanente.

Prácticamente la totalidad de docentes con función directiva que participó como informante en este estudio ha ingresado al ejercicio del cargo sin cumplir con la normativa legal que rige la materia de ingreso a las jerarquías de docente directivo y docente coordinador. Nuestro interés, sin menoscabar la importancia del tema, no se centró en los procesos de nombramiento, selección o ingreso, sus circunstancias o condiciones (los cuales necesariamente deben ser revisados, normados), sino en el hecho de estos docentes

ya están en pleno ejercicio de la función directiva y requieren entonces atención y formación pertinente, continuada, permanente, desarrollada durante el tiempo en el permanezcan en el cargo directivo; sobre todo una formación claramente orientada por las necesidades personales y contextuales, y apoyada en propuestas de formación flexibles, coherentes, ajustados a las particularidades institucionales y a la compleja sociedad cambiante.

Consideramos que –y en esto coincidimos con muchos de los informantes- se deben recuperar los procesos de ingreso al ejercicio de cargos directivos en pro de una gestión escolar, en lo administrativo y lo pedagógico, exitosa y de calidad, liderada por equipos directivos a quienes se le otorgue legitimidad y autoridad por sus competencias y efectividad en el trabajo. La formación para el ejercicio del cargo sería fundamental en estos procesos, por lo cual todas las políticas, programas y planes de formación serán oportunos y pertinentes.

Categorías y subcategorías de análisis

El tratamiento, análisis y la discusión se centra en tres categorías amplias que se delimitaron y establecieron en función de los asuntos y temas definidos en el Marco Teórico, así como del proceso de depuración y decantación de un conjunto amplio de aspectos presentes en el “corpus” de datos e información relevada en la investigación: Actuaciones de los docentes con función directiva, Competencias y Formación para el ejercicio de la función directiva; en torno a estas categorías se agrupan o aglutinan las subcategorías que se irán explicando en forma progresiva (Ver Gráfico 2).

Categoría I: Actuaciones de los docentes con función directiva

Subcategoría: Actividades y tareas.

La atención del investigador se centró en las actividades y tareas, entendidas como las acciones relevantes, habituales de los docentes con función directiva que, independientemente del cargo y con especificidades y diferencias en la ejecución, suelen

llevar a cabo con mayor frecuencia. No debe entenderse que las actividades y tareas identificadas y resaltadas sean las únicas, sino que para nuestros efectos resultaron de mayor interés y carácter ilustrativo, pudiendo desempeñarse otras según la dinámica de los procesos de gestión institucional. Por otra parte, no se evaluó o calificó la efectividad de las actividades y tareas, simplemente se enuncian con fines descriptivos y como referentes a efectos de identificar a partir de ellas necesidades de formación.

Gráfico 2: Categorías y subcategorías de análisis



Con la finalidad de establecer el conjunto de actividades y tareas que configuran la función directiva escolar, en primer lugar se procedió a la revisión de diferentes fuentes documentales. De los documentos revisados destacamos principalmente tres.

El primero de ellos, fue el Proyecto Pedagógico Institucional Comunitario para el Año Escolar 2012-2013 (Doc1) de una de las instituciones objeto de estudio (LB10) en el cual, se recoge información específica (historia institucional, misión, visión, entre otros contenidos) y además se presenta una relación bastante detallada y extensa de funciones que se atribuyen a cada uno de los integrantes del equipo directivo, según el cargo.

El segundo documento, Doc2 fue un folleto contentivo de la organización y funciones del Liceo Bolivariano Simón Bolívar. El Cuadro 25 recoge en forma abreviada, la cantidad de funciones planteadas en el documento Doc2 (ver Anexo 5); este referencial de funciones coincide con el proporcionado por la Zona Educativa del Estado Táchira en jornadas de formación. Se constató con las otras instituciones el contenido del documento y se verificó que está incorporado en algunos PEIC y normas de convivencia, aunque en algunos casos no es conocido por todos los docentes con función directiva.

El tercero de ellos, fue el Capítulo V de las Normas de Convivencia de LB9 en el cual se presentan las funciones de los directivos.

Cuadro 25: Cantidad de funciones atribuida a los DFD (Doc2LB12)

Cargo		Cantidad de funciones
Director(a)		44
Subdirectores(as)	Académico(a)	18
	Administrativo(a)	13
Coordinador de Formación Docente		23
Coordinador de Unidad de Apoyo Pedagógico		15
Coordinador de Evaluación		26
Coordinador de Control de Estudios		20
Coordinador de Protección y Desarrollo Estudiantil (PyDE)		12
[incorpora a PAE]		[13]

Cuadro 25: Continuación

Centro Ambientalista Francisco Tamayo	30
Desarrollo Endógeno	6

Cada uno de los cargos que se enuncia en los documentos analizados está relacionado con actividades y tareas propias de los subprocesos administrativos: planificación, organización, ejecución y coordinación, seguimiento y control; estos subprocesos, independientemente del cargo, son comunes a para casi todos cargos; por ejemplo, para el subproceso o función de planificación, se enuncian las siguientes actuaciones:

- Director o directora: Planificar en conjunto con las y los docentes y coordinadores, jornadas de motivación, formación e información; a fin de dar a conocer y analizar documentos fundamentales en materia educativa según el nivel. (Doc2LB12)
- Subdirector o subdirectora académica: Planificar la formación y actualización de los y las docentes mediante los Colectivos de Formación e Investigación; con el fin de minimizar las debilidades identificadas en la evaluación del desempeño antes, durante y después de la finalización de cada período escolar. (Doc2LB12)
- Subdirector o subdirectora académica: Diagnosticar, Planificar, coordinar, controlar y evaluar los procesos técnico-administrativos de la institución. (Doc2LB12)
- Control de estudios: Planifica conjuntamente con la Dirección del plantel y el Departamento de Evaluación los objetivos y metas a lograr. (Doc2LB12)
- Protección y desarrollo estudiantil. Planificar, programar, diseñar y evaluar junto con el resto del equipo de esta coordinación, docentes, estudiantes, padres, representantes y demás actores sociales involucrados, las acciones del Proyecto Integral de Protección y Desarrollo Estudiantil a partir de la de detección de problemas, necesidades e intereses de la población escolar y de las comunidades involucradas... (Doc2LB12)
- Centro Ambientalista Francisco Tamayo. Presentar e integrar al equipo Directivo de la Institución en la ejecución de la Planificación del Centro Ambiental. (Doc2LB12)

Los datos proporcionados por los informes de Práctica Profesional (IPP) y por las notas de campo permitieron corroborar la información obtenida en los documentos en cuanto a ejecución de actividades y tareas, comunes, recurrentes en las diversas dependencias, lo cual permitió además vincularlas a competencias; un ejemplo de la forma como se fue procesando y relacionando la información se muestra en el Cuadro 26.

Cuadro 26: Actividades y tareas en dependencias académico administrativas según IPP (Análisis)

Tipo de informe Institución/	Actividades y tareas	Competencias
IIP9LB12 Coordinación Pedagógica Quinto Año IG4 (3 coordinadores)	9.1.- Atención a los estudiantes 9.1. Se expiden constancias de estudios, se levantan actas, se otorgan pases de entrada y salida, permisos... 9.2.Revisión de diarios de clase por sección 9.4Procesamiento de reposos de estudiantes y docentes (revisión, trámite, archivo) 9.5Control de asistencia y rendimiento de estudiantes, elaboración de reportes, envío de reportes a padres a representantes 9.6Organización de reuniones informativas para padres y representantes 9.7Preparación de expedientes de grado Control de retiro de estudiantes	Relaciones interpersonales/ habilidades sociales Comunicación Procedimientos : elaboración y uso de formas administrativas (habilidades/ destrezas) Promover participación Procedimientos : elaboración y uso de formas administrativas (habilidades/ destrezas)
IPP12LB12 Coordinación Pedagógica Tercer año.	/verificar que se cumplen requisitos para el retiro 12.1.- Revisión de diarios de clase por sección: número de clases, actividades y contenidos desarrollados, observaciones e incidencias registradas. 12.2 Registro de incidencias para reportes a padres y representantes 12.3 Revisión, organización y preparación de expedientes de grado 12.4 Dirimir y resolver conflictos entre estudiantes y docentes	Procedimientos : elaboración y uso de formas administrativas (habilidades/destrezas) Relaciones interpersonales/ habilidades sociales Comunicación

Por último, el conjunto de los datos permitió organizar una lista de actividades y tareas frecuentes en el ejercicio de la función directiva. El Cuadro 27 presenta las actividades y tareas más usuales, las cuales fueron jerarquizadas por la mayor frecuencia de

respuesta [“*siempre*” (C) / “*casi siempre*” (C)] y según se encuentran explicitadas en los documentos analizados y en los IPP.

Cuadro 27: Actividades y tareas frecuentes en el ejercicio de la función directiva escolar

Actividades y tareas	
1	Cumple las leyes y demás disposiciones. Hace cumplir las leyes y demás disposiciones. Convoca y dirige reuniones
2	Ejecuta los acuerdos de las asambleas de padres y representantes y consejos de profesores.
3	Participa activamente en la realización de los proyectos institucionales. Promueve la participación de los diferentes sectores o actores institucionales. Organiza equipos de trabajo al interior de la institución.
4	Representa oficialmente a la institución en eventos extra institucionales.
5	Hace seguimiento de la realización y ejecución de los proyectos institucionales.
6	Utiliza apoyos externos. Promociona actividades de carácter socio comunitario.
7	Promueve las relaciones interinstitucionales con otros centros educativos.
8	Coordina equipos de trabajo internos con equipos externos.
9	Organiza actividades de formación permanente para el profesorado.
10	Autoriza gastos y ordena pagos. Firma certificaciones de notas y documentos oficiales.

Discusión.

Los docentes con función directiva durante su jornada cotidiana participan en distintas actividades y realizan múltiples tareas dirigidas a la resolución de diferentes situaciones o a la satisfacción de demandas de diversa naturaleza. Estas actuaciones responden a un perfil administrativo en el marco de planteles muy dependientes del contexto legal y político-administrativo que los condiciona y limita su autonomía. En algunos momentos, el volumen de estas actividades y tareas rebasa su capacidad de ejecución y, sin embargo, no delegan responsabilidades y cuando lo hacen es de forma impulsiva o improvisada, lo cual distorsiona la intención de buscar un efectivo apoyo. Ante esta situación, más de la mitad del grupo de informantes (35) manifiesta tener dificultad en

la administración del tiempo y en trabajar coordinadamente con otras personas, unidades o dependencias de la institución.

En muchos de los casos, no existe conciencia plena del alcance o impacto administrativo y pedagógico de la actividad o tarea realizada. Lo importante es dar cuenta del cumplimiento de la actividad o las tareas sin que intervengan o medien procesos reflexivos. Su trabajo queda limitado a un simple activismo administrativo o a “hacer acto de presencia” (ELB12D2).

Desde el punto de vista emocional, la actividad intensa de los docentes con función directiva genera agobio, tensiones y angustias que en algunos casos se expresan en formas de violencia verbal o relaciones disfuncionales con docentes, estudiantes y padres y representantes.

Determinadas actividades y tareas, que se recogen en listados exhaustivos, no conocidos por la totalidad de los docentes, responden a especificidades de las dependencias donde se ejerce la función y no necesariamente las tienen que realizar todos por igual; no obstante, algunas de ellas deberían contar con la participación plena de quienes integran el equipo directivo. Por ejemplo, cuando se indaga acerca de la “participación activa en la realización de proyectos institucionales”, sólo 20 informantes expresaron que lo hacían “*siempre*”, cuando realmente deberían ser todos pues, por definición, el proyecto institucional es una responsabilidad colectiva y los docentes con función directiva, en las diferentes dependencias a su cargo, deben ejercer un notorio liderazgo en las actividades que de éste se generen. Se hace visible una debilidad en la visión estratégica de este grupo de docentes con función directiva, competencia directiva sin la cual la producción y gestión de proyectos no cumple con sus propósitos reales y, en consecuencia no tienen ningún impacto en la vida de las personas y en la calidad educativa.

Al contrario, resulta comprensible que tareas relacionadas con “pagos y gastos” sean menos frecuentes por cuanto generalmente son los directores, subdirector administrativo, Coordinadores del Programa de Alimentación Escolar (PAE) quienes administran (con el apoyo de otros órganos, sectores de participación o comités) los limitados recursos financieros de la institución.

De la revisión de las actuaciones de los docentes con función directiva, consideramos necesario destacar la debilidad o ausencia de actividades de naturaleza pedagógica: la elaboración y seguimiento del PEIC, el acompañamiento a procesos formativos en las aulas, la formación permanente de los diversos sectores que hacen vida en la institución, la organización y participación en jornadas pedagógicas, entre otros. Se pudo observar que los docentes con función directiva tienden a realizar muchas actividades y tareas con diligencia, premura y afán: informes, planes, reuniones, evaluaciones, atención simultánea a situaciones y solicitudes de diferentes personas, con diferentes necesidades y problemas, en forma constante que les complica y les impide atender lo más sustantivo y cualitativo de la gestión en una escuela: lo pedagógico.

•*Los docentes con función directiva se ven en la necesidad de incorporarse a proyectos y tareas imprevistos [de la noche a la mañana surgen desfiles, concursos de carteleros, festivales musicales, campañas informativas sobre tal o cual hecho] que les desvían de lo planificado y les resta tiempo para atender demandas y necesidades pedagógicas prioritarias y urgentes [estrategias didácticas, uso de recursos, evaluación] (Cinc)*

Aun cuando, en sus respuestas, reconocen la importancia de lo pedagógico, la necesidad de priorizar la gestión pedagógica por encima de lo administrativo o lo financiero, la complejidad del liderazgo pedagógico y la necesidad de mayor cantidad y calidad de formación, en la práctica el trabajo directivo tiende más hacia lo técnico-administrativo: *“Hay algo que creo no terminamos de entender y es que nuestro trabajo debe ir más allá de lo administrativo y estar más cerca de lo pedagógico, de lo curricular, de lo que nuestros profesores hacen en los salones, lo que aprenden nuestros alumnos y alumnas”* (ELB12D2). La *“visita de acompañamiento pedagógico”* o *“apoyo pedagógico a docentes”* es un tipo de actividad que en la dinámica institucional y como tarea de los docentes con función directiva reviste significativa importancia por ser parte de la gestión pedagógica. Sin embargo, cabe señalar que, por lo menos en las situaciones observadas por el investigador, la visita o acompañamiento tiende a resultar una actividad más burocrática (llenar formatos de observación, actas, llevar estadísticas de visitas para reportar a la supervisión) sin notorios efectos en cambios de las rutinas didácticas, en el rendimiento estudiantil, en la calidad formativa en general, sin *“un destino transformador”* (Rubiano, 2013; p.66); incluso, en algunos casos, tal como se recoge en algunos IPP esta actividad

genera suspicacia, desconfianza y conflictividad entre los docentes directivos y los docentes de aula, quienes por momentos se sienten “vigilados o atropellados” (IPPLB13) durante estos acompañamientos lo cual puede ser resultado de problemas de comunicación y actitudes del docente directivo.

Por otra parte, se pudo constatar que aunque la información que se recoge en estas actividades de visita o apoyo pedagógico permite que los docentes reciban ciertas orientaciones y “consejos” (LB12D14), no se analiza, ni se reflexiona colectivamente para ponerla al servicio de planes de formación y del PEIC. De hecho, cuando se consultó al respecto, 24 informantes manifestaron que “nunca” participan en actividades de promoción de formación permanente (como actividad frecuente ocupa el noveno lugar en el Cuadro 27).

Los docentes con función directiva frente a las diversas y complejas situaciones y demandas de sus entornos, manifiestan una actuación pendular que oscila entre dos extremos; por un lado, lo convencional, ejecutando tareas burocratizadas, con énfasis en procedimientos técnicos atribuidos a “demandas de la Zona Educativa y la supervisión” y que no otorgan protagonismo a aspectos o dimensiones pedagógicas de la gestión; por otro, expresan formas emergentes, aunque tímidas, de actuación ajustadas a la disposición singular de la situación en la que se encuentran en sus instituciones, apoyados en estrategias no necesariamente establecidas a priori y que intentan responder a concepciones horizontales y democratizadoras de la gestión directiva; sin embargo, en esta última forma de actuar manifiestan inseguridad y consideran que no han profundizado teóricamente.

Subcategoría: Ámbitos de la gestión escolar.

De acuerdo con la revisión teórica a diversos autores (García, 1997; Antúnez, 2001, Gairín y Darder, 2007, Álvarez, 2006) y atendiendo a las actividades y tareas que revelaron mayor frecuencia de ejecución según los cuestionarios y las observaciones y los IPP, se estableció la subcategoría “Ámbitos de la gestión escolar” y se definieron los siguientes:

1. **Ámbito curricular/ pedagógico:** actividades relacionadas con la acción formativa (para estudiantes, docentes y comunidad en general), el trabajo con

proyectos [PEIC, Proyectos de Aprendizaje (PA), Clases Participativas (CP), Proyectos de Desarrollo Endógeno (PDE)] y las metodologías didácticas, contenidos de la formación, evaluación, agrupamientos de los estudiantes, trabajo de los docentes.

2.**Gobierno institucional:** expresado por la forma como la institución: a) se proyecta interna y externamente con atención a su visión, misión, objetivos; b) se vincula con la autoridad educativa y contexto inmediato (comunitario, social).

3.**Administrativo:** procedimientos de comunicación: sistemas, canales, formas, medios (informes, carteleras, memorandos); uso de espacios, organización de data (docentes, estudiantes, personal administrativo), diagnósticos e inventarios, registros administrativos (planillas, controles, informes, hojas de registro), manejo y control de recursos financieros y materiales.

4.**Recursos humanos:** liderazgo, manejo de la negociación, el conflicto, regulación de la convivencia a través de normas, reglamentos, disposiciones, procesos de selección de personal.

5.**Servicios y bienestar de la comunidad escolar:** asistencia médico-odontológica, actividades culturales, deportivas, comunitarias, beneficios socioeconómicos.

La revisión del material de apoyo empleado por la Zona Educativa Táchira para procesos de formación de directivos (D4) los define como espacios de actuación: legal, técnico-administrativo, pedagógico, relaciones interpersonales e interinstitucionales, cualidades personales.

Discusión.

El aspecto central de la discusión relacionada con esta subcategoría no es la denominación de los ámbitos o espacios por sí mismos, por cuanto teóricamente – según el enfoque o perspectiva de estudio- puede ser diversa y han sido profusamente definidos, caracterizados. El centro de interés radica en que en la práctica, los DFD estudiados llevan a cabo muchas de sus actuaciones sin tener claridad respecto a los alcances de sus actuaciones en los diversos espacios institucionales; no hay plena conciencia de las

vinculaciones, conexiones e interdependencias de los diferentes ámbitos o espacios de actuación (visión fragmentada de la realidad institucional) lo cual se traduce en situaciones de incomunicación, trabajo aislado, conflictos interpersonales, retrasos en el cumplimiento de ciertas obligaciones o exigencias internas y externas que, por una parte, evidencian debilidades en competencias comunicativas, habilidades sociales, y en valores personales e institucionales como el sentido de pertenencia, de trabajo en equipo, la corresponsabilidad, empatía, entre otros y, por otra parte, expresan necesidades de formación.

El establecer ámbitos de gestión relacionados con el conjunto de actividades y tareas permite vincularlas con posibles contenidos de formación, aunque esta simplificación siempre resultará artificial ya que la dinámica institucional es compleja y cambiante. Se da el caso, por ejemplo, de actividades y tareas (de planificación, informativas, de ejecución) que comparten el director, el subdirector administrativo, el Coordinador de Apoyo Pedagógico y el Coordinador del Programa de Alimentación Escolar relacionadas con el censo de estudiantes (talla y peso).

La perspectiva de análisis que ofrece la subcategoría “Ámbitos de actuación” también deja en evidencia la debilidad relacionada con las actuaciones pedagógicas de los DFD. El ámbito en el cual los docentes con función directiva concentran más sus esfuerzos y actuaciones es el administrativo. Destaca, de acuerdo con las notas de campo y los IIP, el poco énfasis en aspectos relacionados con la gestión pedagógica desde las diversas unidades o dependencias (incluso en aquellas que están establecidas para estos fines). A continuación, como parte de la evidencia empírica que pone de manifiesto las situaciones expuestas, se recogen algunas verbalizaciones y notas:

- *Exceptuando las reuniones formales de carácter ordinario y extraordinario –donde se tratan exclusivamente temas o asuntos netamente administrativos- convocadas por la dirección y, ocasionalmente, por alguna otra dependencia; se puede observar que los docentes con función directiva no se reúnen para conversar, discutir, analizar sus experiencias, compartir intencionalidades, intercambiar opiniones, estudiar o investigar. (NC)*
- *La mayor parte de las reuniones que realizan son de carácter informativo, para dar a conocer documentos, disposiciones, lineamientos de la Zona Educativa y del Ministerios del Poder Popular para la Educación, informar sobre fechas y eventos... en eso se diluye la jornada. (NC)*

- *Los docentes expresan que sólo se ven y comparten en los consejos directivos; no se enteran que le puede estar pasando al otro colega o a la directora y subdirectoras. (NC)*
- *en algunos casos se dificulta la realización de reuniones pues los coordinadores están (o manifiestan estarlo) muy ocupados. (NC)*

La visión de los expertos coincide significativamente con la que se presenta en los análisis previos:

- *Los ámbitos fundamentales sería la (1) gestión de la organización (desarrollo organizacional, más bien), la (2) gestión del currículum (aunque esto lo puede desempeñar el responsable académico, si se trabaja en equipo), la (3) gestión económica-administrativa (que lo puede desempeñar el administrador, si se trabaja en equipo), la (4) gestión de personas, la (5) gestión de las relaciones con el entorno y la (6) gestión de sí mismo. (Ex3)*

- *Los ámbitos fundamentales serían la gestión académica, la gestión administrativa y la gestión institucional.” (Ex1)*

- *El ámbito más importante y al que (...) se le dedica menos tiempo en la mayoría de las escuelas, es el Pedagógico, que implica todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en las escuelas, las interacciones entre docentes y estudiantes y el tipo de persona que la escuela está formando.*

Otro de los ámbitos es el relacionado con la Participación Social, entendida no solo como el apoyo económico que las madres y padres de familia otorgan a las escuelas, sino las relaciones que la escuela establece con las familias para lograr mejores aprendizajes en las y los estudiantes.

El ámbito de la Organización de la escuela, que tiene que ver con las relaciones humanas y las disposiciones de todos los involucrados en la tarea de enseñar que realiza la escuela. También tiene que ver con la mejora del ambiente físico de la escuela, mediante la mejora de las relaciones, la coordinación adecuada de los recursos humanos y la actualización del propio personal directivo, así como del personal docente y administrativo, para sacar el mayor provecho a los recursos, siempre escasos, principalmente en las escuelas públicas.

El ámbito Administrativo, orientado a la optimización de los recursos materiales, financieros y de horarios de actividades. Las acciones de evaluación y seguimiento de proyectos, la transparencia en el uso de los recursos, el control de la información y el seguimiento a las normas y procedimientos que las autoridades correspondientes han señalado para cada tipo de escuela.” (Ex5)

Se destaca en lo expuesto por el experto (Ex5) la importancia que le otorga a la gestión pedagógica y el hecho de considerar que sea el ámbito menos atendido por los docentes con función directiva, lo cual coincide plenamente con lo observado por el investigador y planteado en análisis inmediatos anteriores. Por último, las actuaciones

(actividades y tareas) en cada uno de estos ámbitos, según la opinión de uno de los expertos, se vinculan con un amplio espectro de competencias, de las cuales resalta las siguientes:

- *Generar contextos para el aprendizaje y el desarrollo humano.*
- *Gestionar la escuela*
- *Liderar innovaciones*
- *Administrar los procesos escolares*
- *Reflexionar sobre su práctica profesional*
- *Impulsar la formación y su autoformación” (Ex5)*

Subcategoría: Fuentes de información y apoyo para las actuaciones directivas.

Otra inquietud, relacionada con el tema de la función directiva y las necesidades de formación, estuvo relacionada con las fuentes de información que, por cuenta propia, consultan los docentes directivos para apoyarse en la toma de decisiones, en la resolución de problemas, al dirimir conflictos y para intervenir en eventos, procesos y situaciones de la dinámica institucional.

Los informantes expresan que sus actuaciones como docentes con función directiva se apoyan, por una parte, en el conocimiento empírico, *“lo que he venido aprendiendo sobre la marcha, en el día a día”* (NCLB1D5); por otra, en la consulta a diversas fuentes de información relacionadas con procesos, procedimientos y estudios teóricos sobre la gestión escolar entre las que destacan en primer lugar las *“Orientaciones de la Administración Educativa (Zona Educativa)”*; en segundo lugar, *“Circulares y Resoluciones emanadas del Ministerio de Educación”*; en tercer lugar, *“leyes y reglamentos”* y *“Documentos elaborados por la institución”*; *“Fuentes bibliográficas y hemerográficas”*. Refieren además como fuentes de información y referentes formativos al personal administrativo (personal de secretaría), otros docentes con experiencia directiva y a los supervisores:

- *Afortunadamente contamos con el apoyo de un extraordinario personal de secretaría con muchos años de dilatada experiencia que saben más que muchos de nosotros los procedimientos y pasos que debemos seguir en determinadas tareas y exigencias de la Zona Educativa. (NCLB12D3)*

- *En mi trabajo he contado con muchas personas que han cumplido una labor formativa sin proponérselo. Por ejemplo mis secretarias [cuento con dos] saben de muchas cosas que en un primer momento a mí ni se me ocurrían. También me ayudaron mucho las subdirectoras, que tienen más experiencia que yo y tengo gente amiga en la supervisión de la Zona Educativa que me orienta y me pone al día. (NCLB9D9)*
- *"Personas que han desempeñado la función directiva" (ELB12D2)*
- *"Encuentros con autoridades en materia educativa" (LB10D8)*

Discusión.

Incorporarse al ejercicio de la función directiva escolar, en cualquiera de los cargos, implica procesos de aprendizaje, en la práctica; es decir, los DFD aprenden mientras realizan su trabajo. La interacción cotidiana de los docentes directivos con los diferentes actores del contexto escolar en situaciones de diversa naturaleza les permite ir apropiándose y reforzando aprendizajes relacionados con normas, actuaciones y significados del ejercicio de la función que, deberían reforzar con búsqueda de información y consulta a fuentes diversas. Al indagar al respecto, se pudo constatar que los tipos de fuentes a las que más recurren los informantes son las publicaciones oficiales (leyes, reglamentos, resoluciones) y documentos de naturaleza oficial emanados de los órganos y entes que administran la educación nacional y regional, así como a documentos institucionales (actas, normas de convivencia, proyectos). Consideramos que esto es una expresión, en la práctica, de la excesiva preocupación por lo normativo y las actuaciones burocráticas propias del modelo de gestión predominante en nuestra realidad: *"A cada momento revisamos y preguntamos por las circulares, memos o cualquier indicación que llega de la Zona y así podemos alertar a los docentes y darles instrucciones para que cumplan con las mismas y no vayan a meterse en problemas"* (ELB12E2). Al contrario, las fuentes bibliográficas y hemerográficas; es decir libros o publicaciones periódicas (revistas) relacionados con temas educativos en general y de gestión escolar particularmente son a las que menos recurren. De allí que se pueda pensar que requieran actualización en temas de investigación y producción teórica acerca de la función directiva que les permitan interpretar, comprender y apoyar sus actuaciones.

En ningún caso se manifestó la consulta de fuentes en línea. Al indagar un poco más al respecto, los informantes expresan entre otras razones, la falta de tiempo, las dificultades de acceso a las redes, la pérdida de la costumbre de trabajar con motores de búsqueda y bases de datos e incluso que recurren a las TIC, particularmente a internet sobre todo con “fines recreativos” y “de socialización”. Se expresa pues una debilidad en este núcleo de competencias directivas y, en consecuencia, se manifiesta para el grupo informante una necesidad formativa.

Subcategoría: Dificultades y obstáculos en el ejercicio de la función directiva.

Estudios teóricos y resultados de investigaciones (Gairín, 1998; Mañú, 1999; Antúnez, 2001; Molina, 2001) ponen de manifiesto un conjunto de situaciones que se consideran o interpretan como obstáculos y dificultades para el ejercicio de la función directiva, de por sí complejo. En este orden de ideas, se valoró como necesario y relevante identificarlos y explicitarlos, pues se relacionan con las actuaciones (actividades y tareas) identificados en apartados previos y, además, porque en ellos subyacen o se dejan entrever necesidades y posibilidades formativas. Es necesario acotar que aquello que se percibe como un obstáculo o dificultad puede ser resultado, además de las condiciones o particularidades del contexto y su dinámica, de debilidades en la formación o en el perfil de competencias del docente que ejerce la función.

Se presentó a los informantes un conjunto de situaciones o eventos considerados como obstáculos y dificultades. En el Cuadro 28 se jerarquizan según la mayor frecuencia de respuesta en las opciones “*siempre*” y “*casi siempre*”.

Cuadro 28: Obstáculos y dificultades en el ejercicio de la función directiva

Obstáculos y dificultades	
1	Multiplicidad de tareas / Falta de apoyo de los diversos sectores de participación
2	Dificultades financieras
3	Imprecisión en los lineamientos de la Administración Educativa (Zona Educativa/MPPE)
4	Desempeño de roles incompatibles con su cargo

Cuadro 28: Continuación

5	Escasa experiencia
6	Dificultades comunicativas
7	Improvisación
8	Inadecuada distribución del volumen de trabajo
9	Deficiencias formativas
10	Falta de continuidad de los proyectos
11	Indefinición de las obligaciones

Ahora bien, al precisar, con apoyo en las notas de campo y los IPP, datos más detallados relacionados con los obstáculos y dificultades que se expresaron en los enunciados del Cuadro 27, surgieron otros que amplían aún más la visión del escenario que nos interesaba delimitar y se identificaron y organizaron los siguientes ámbitos de dificultades y obstáculos:

a) Personal:

- *falta de tiempo (LB1D1)*
- *Cansancio, agotamiento (LB1D1)*
- *preferencia del trabajo de aula (LB1D1)*
- *los compromisos familiares me dificultan dedicarme a la actividad de estudio, no cuento con mucho tiempo extra (NCLB12)*
- *son muchas cosas y también la atención que reclaman en mi casa (NCLB10)*
- *quiero estudiar, capacitarme más pero ¿quién se ocupa de los asuntos domésticos en casa? (NCLB10)*

b) Comunicación:

- *Falta de canales óptimos de comunicación (LB12D2)*

c) Lo relacional:

- *Falta de trabajo en equipo (LB1216)*
- *lidar con docentes hostiles (IIP5)*

d) Participación de los diversos sectores:

d.1) Padres y representantes:

- *Falta de colaboración de padres y representantes, por compromisos laborales (LB12D3)*
- *falta de apoyo de los representantes en la educación de sus hijos. No asisten a las citaciones (LB12D4)*

- *Falta de apoyo de los representantes, no asisten a las reuniones (LB12D6)*
- *Se realizan proyectos para que participen los padres y representantes y estos presentan poca colaboración alegando dificultades por sus compromisos personales y de trabajos (LB1D5)*

En las diferentes instituciones, los docentes informantes coinciden en afirmar que en la actualidad la relación con los padres y representantes oscila entre dos extremos que generan tensiones particulares y desgastan en lo físico y lo psicológico emocional: por una parte, las múltiples demandas de los padres y el contexto familiar con respecto al “deber ser” de la formación y la educación en la institución; por otra, el desinterés y la escasa intervención o participación en los procesos formativos y en la gestión escolar. De allí la necesidad de establecer líneas de reflexión y formación para los docentes con función directiva relacionadas con la *relación liceo-grupo familiar*.

d.2) Docentes:

- *Poco apoyo de los docentes (LB12D20)*
- *El desapego de algunos integrantes del personal; por falta de sentido de pertenencia (LB1D1)*
-
- *Factores de la dinámica del contexto social:*
- *Los problemas de tipo social en el personal y comunidad. (LB12D4)*
- *no se respeta el ejercicio de la profesión docente. Demasiada injerencia política. En la función directiva la meritocracia no prevalece (LB10D6)*
- *poco reconocimiento y valoración (LB1D1)*
- *según información oficial, a medidas de seguridad y control por las características sociopolíticas de la región (polarización política, presencia paramilitar, guerrilla, narcotráfico, etc.)”*
-
- *Factores de la dinámica interna del plantel:*
- *Reposos consecutivos por parte del personal docente. (LB12D10)*
- *No hay sentido de pertenencia con la institución (LB12D20)*
- *Desconocimiento de los lineamientos del nivel central. (LB12D20)*
- *Limitaciones en el ejercicio de la autonomía. (LB12D20)*
- *Algunas veces no son tanto las múltiples tareas, sino la improvisación, lo intempestivo de la demanda a última hora... vivimos la cultura del hacer o cumplir tareas “para ayer (LB9D7)*
- *Falta de compromiso y sentido de pertenencia de los actores y autores (Personal de la institución, padres y representantes, estudiantes, Consejos Comunes...)” (Doc1LB1)*

•[...] aquí todo el mundo tira por su lado, actúa según su conveniencia y el liceo, su proyecto, es lo que menos les interesa o importa

•“El trabajo desorganizado, la falta de comunicación clara y eficaz entre el personal directivo, la improvisación en actividades organizadas desde los entes superiores – llámese Ministerio del Poder Popular para La Educación, Zonas Educativas y las coordinaciones adscritas, entre otros- , (...) la falta de compromiso y responsabilidad de los representantes en las propuestas de mejoramiento que se ofrece para mejorar el proceso educativo. (ELB12D2)

e) Factores relacionados con la dinámica de la Administración educativa:

Los informantes coinciden en afirmar que invierten [“y pierden” (ELB12D2)] demasiado tiempo en la redacción y elaboración de informes, documentos, cuadros, etc. solicitados en forma reiterada y permanente por la Zona Educativa, no perciben estas actuaciones como algo significativo o productivo para la institución. Sienten que pierden tiempo para orientar y seguir los proyectos pedagógicos y de aula.

•nos abruman con tanto papeleo

•nos piden papeles e informes de la noche a la mañana (incluso por mensajes de texto)

•“cada rato piden estadísticas que no tenemos ideas para que serán empleadas ni quién las va a utilizar”

•“muchos cuadros, datos estadísticos, papeleo que a la larga sólo nos permite cumplir exigencias de la Zona pero poco aportan a comprender lo que aquí nos pasa pues esos datos ni siquiera los divulgamos, compartimos ni discutimos internamente”

•“por tanto burocratismo no nos podemos dedicar de verdad a seguir los proyectos, a hacer acompañamiento pedagógico. Es más algunas veces no tenemos claro lineamientos para un proyecto y nos ponen a hacer otro”

•“Hoy en día, nos tienen locos y ansiosos con tantos cambios, órdenes y contraórdenes. Tenemos que tener (sic) paciencia y andar con “pie de plomo” ante tanta incertidumbre” (LB9D3)

•“falta de apoyo por parte de la Zona Educativa” (IIP3)

•“falta de organización de la Zona Educativa, improvisa órdenes, comunica tardíamente”... (IPP3)

•“en ocasiones nos resulta complicado relacionarnos con la supervisión, vienen a enredarnos la vida, a burocratizar más las actividades y tareas a través de demandas vinculadas con lo administrativo, cuestión que nos distrae de actuaciones más relevantes de naturaleza pedagógica y didáctica” (E2LB12D2)

Aun cuando los informantes presentan un panorama denso de dificultades y obstáculos, también expresan valoraciones positivas acerca de la función directiva:

• *"Muy importante la función directiva, porque de allí se desarrolla la aceptación y respeto (sic) hacia la gestión del trabajo y el apoyo que se requiere."*(LB9D3)

Discusión.

Se evidenció, prácticamente en la totalidad de los planteles estudiados, que, en el imaginario y actuaciones de los docentes con función directiva, siguen predominando concepciones tradicionales acerca del funcionamiento del sistema educativo y escolar (con predominio del centralismo, lo jerárquico, el dirigismo...). La autonomía de los docentes con función directiva (y esto se relaciona con la forma de acceso al cargo directivo) se limita, se restringe y en algunos casos se subordina a una autoridad centrada en lealtades partidistas, lo cual deviene en actuaciones fundamentadas más en concepciones verticalistas que generan "ruido" institucional, pues no atienden a las necesidades reales de las personas. La mayoría de los docentes con función directiva manifiestan desacuerdo con las presiones que desde la Administración Educativa se ejerce sobre ellos (principalmente sobre los directores y subdirectores) para que *"den el sesgo partidista"* a contenidos del proyecto educativo institucional y, además, para que asistan (y hagan asistir al personal) a diversos actos político partidistas (visitas de candidatos, del presidente de la República, entre otros).

Como consecuencia de lo planteado en el párrafo inmediato anterior, se se presentan dificultades para la toma de decisiones autónomas, relacionadas en forma directa con las necesidades institucionales y las metas expresadas en el PEIC y se den constantes respuestas "espasmódicas" a órdenes y contraórdenes de las autoridades educativas (Ministro de Educación, Directores de Zona, Supervisores). Los docentes con función directiva invierten tiempo, recursos y esfuerzos procedimientos administrativos y de gestión, no siempre adecuada, racional y estratégicamente administrados, dejando en un segundo plano lo pedagógico, lo formativo y generando malestar general.

Muchas de las dificultades y obstáculos que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la función directiva del grupo estudiado están relacionados con la escasa o débil consolidación de un modelo participativo en la gestión que tiene su raíz o fundamento en conductas y actuaciones arraigadas en enfoques de gerencialismo administrativo; de allí que, sin dejar a un lado los aportes de los referidos enfoques, deben complementarse desde visiones comprensivas, con otros de naturaleza más democrática y que se analicen, discutan, reflexionen en procesos de formación permanente en los mismos planteles escolares.

El dinamismo social y la complejidad de los planteles educativos enfrenta a estos últimos, y a los responsables de la gestión escolar, a dificultades, obstáculos y a situaciones inéditas que promueven necesidades de formación. De allí la importancia de que los docentes con función directiva tomen consciencia de esta situación a través de la reflexión y el estudio. Coincide uno de los expertos con la situación descrita y que, en términos de Gento (1999) está relacionada con la tensión entre “el control externo de los centros y su autonomía organizativa y funcional” (Gento, 1999; p. 30) y que se evidencia sobre todo en el hecho de que las actuaciones de los directivos “*Están supeditadas a las unidades de gestión educativas locales y nacionales que centralizan las acciones*” (Ex2). Ante esto, son diversos los desafíos, los cuales quedan sintetizados en la siguiente afirmación:

- “*O maior desafio que enfrentam os diretivos (...) ao nível dos ensinos básico e secundário é responder com eficácia aos interesses dos alunos e suas famílias e às necessidades dos empregadores, num quadro de profunda contração económica, de diminuição do número de alunos, de desmotivação da classe docente e de reforço da centralização do Ministério da Educação com ausência de autonomia por parte das escolas.*” (Ex4)

De allí el llamado a los docentes directivos a “*ejercer su autonomía como máximas autoridades de los centros educativos*” (Ex1); pero el ejercicio de la autonomía encontrará un poderoso aliado en la formación promovida, en principio, por los mismos docentes con función directiva como promotores de su desarrollo profesional y en sus propios contextos de actuación.

Categoría II: Competencias para el ejercicio de la función directiva

Los informantes aportaron datos o insumos en torno las competencias que, de acuerdo con su experiencia y apreciación poseen ellos mismos y sus colegas. Se establecieron como subcategorías los tres componentes básicos de una competencia: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. En el análisis de los datos relacionados con esta categoría se manifestaron contradicciones de los docentes informantes: una cosa es lo que los docentes expresan que hacen (en los cuestionarios y conversaciones) y otra la que realmente hacen (según se registra en observaciones e informes de PPI). La triangulación permitió poner en evidencia estas contradicciones.

Subcategoría: Conocimientos.

Se consideró pertinente indagar sobre los contenidos o temas generales y específicos vinculados al ejercicio de la función directiva que los informantes consideran que poseen. Se presentó una lista básica a la cual le podían incorporar agregar otros de su dominio e interés. El Cuadro 29 presenta este panorama.

Cuadro 29: Conocimiento sobre temas y contenidos, generales y específicos, relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar

Temas/ contenidos generales	Temas/ contenidos específicos
Fines del Estado venezolano	Planificación
Políticas públicas educativas	Recursos humanos
Fines de la educación venezolana	Liderazgo
Normativa legal en materia de educación	Promoción cultural
Administración escolar	Gestión de recursos
Gestión escolar	Resolución de conflictos
Gestión comunitaria	Evaluación de los aprendizajes
Pedagogía y didáctica	Evaluación institucional
Psicología y orientación	Relación escuela-comunidad
Evaluación	Gestión comunitaria
TIC	
Investigación educativa	

Los docentes directivos coinciden con los estudiosos e investigadores (Molina, 2001; Gairín, 2011b; Meza, 2008) en cuanto a cuáles contenidos teóricos o conceptuales

deben poseer los docentes con función directiva. Al preguntar a los informantes sobre cuánto conocimiento sobre estos contenidos poseen ellos y sus pares, la frecuencia de respuesta en los diversos temas para ambos casos se ubica mayoritariamente en las opciones “suficiente” y “poco”.

Los informantes expresan dominio conceptual en muchas áreas aunque también manifiestan que se les plantean dificultades al momento de transferir los conocimientos teóricos a situaciones reales de la vida escolar.

Algunos de los informantes (incorporar códigos) acotaron que “Evaluación” como tema general debería comprender un nivel de mayor especificidad “Evaluación de los aprendizajes” y “Evaluación institucional”; enfatizaron que sobre todo “Evaluación institucional” resultaba relevante como contenido en la formación a efectos de la función directiva.

Por otra parte, también manifestaron inquietud e interés formativo relacionados con los siguientes temas: “gestión del riesgo” (CLB9D26), “protección y desarrollo estudiantil” (CLB12D16), “comunidad y participación comunitaria” (CLB1D15); “convivencia”. (CLB10D14); “capacitación para identificar y establecer políticas educativas del país y del plantel” (CLB12D2); “relaciones interpersonales” (CLB12D16).

Discusión.

El corpus de conocimientos sobre temas (generales/específicos)- vinculados o relacionados con el ejercicio de la función directiva que los docentes directivos poseen – según expresan en sus respuestas al cuestionario- y sobre los cuales han recibido, en mayor o menor medida, información o formación, es amplio y diverso en cuanto a áreas o campos disciplinares. Escapa a los propósitos de esta investigación establecer los niveles de conocimiento de los docentes estudiados y, por otra parte, resulta arriesgado determinar cuáles contenidos son más importantes y cuáles menos; pero de lo que sí se debe tener consciencia es de su valor como marcos interpretativos que orientan o encausan las actuaciones y, además, de que a través de la reflexión, la discusión, la investigación también los podemos (re)crear, por cuanto las instituciones escolares son espacios de

convergencia de muchos tipos de saberes (no sólo académicos) y en ellos, desde el ejercicio de la función directiva, se deben promover oportunidades para la construcción social, colectiva, de conocimientos.

En una propuesta de formación, lo realmente importante no es la cantidad de contenidos teóricos que se les pueda proporcionar a los docentes con función directiva sino como los ponen al servicio de sus actuaciones. Por otra parte, lo vertiginoso de los cambios sociales y del valor incremental de los conocimientos, debe promoverse la actualización permanente de muchos de estos contenidos a través de diversas modalidades y medios.

Subcategoría: Habilidades y destrezas.

Se presentó a los informantes un conjunto de enunciados referidos a habilidades y destrezas que, de acuerdo con teóricos e investigadores (Molina, 2001; Gairín, 2011a; Mañú; 199), son fundamentales para el ejercicio de la función directiva; debían establecer en qué medida consideraban poseían estas habilidades y destrezas en lo personal y, además, otros docentes con función directiva (ver Cuadro 30).

Cuadro 30: habilidades y destrezas fundamentales para el ejercicio de la función directiva escolar

Los docentes con función directiva				Habilidades y destrezas	Usted			
N	P	S	M		N	P	S	M
-	6	9	28	1.- Comunicación oral efectiva con los diferentes miembros de la comunidad escolar (comunicación interpersonal)	-	2	15	26
-	11	23	9	2.- Comunicación escrita efectiva con los diferentes miembros de la comunidad escolar (comunicación interpersonal)	-	-	6	37
-	5	22	16	3.- Uso de diversos medios para comunicarse	-	-	7	36
-	9	20	14	4.- Anticipar los problemas	-	4	12	27
-	18	15	10	5.- Definir los problemas	-	2	10	31
-	8	13	22	6.- Enfrentar conflictos	-	-	2	41
-	5	22	16	7.- Negociar en situaciones de conflicto		1	1	41
1	17	15	10	8.- Proponer soluciones alternativas	-	2	5	36
1	5	11	26	9.- Asociarse / trabajar en equipo	-	1	3	39

Cuadro 30: Continuación

-	8	19	16	10.- Escuchar sugerencias y recomendaciones	-	-	1	42
1	14	16	12	11.- Organizar el tiempo personal	-	-	5	38
1	11	24	7	12.- Desarrollar currículum	-	1	9	33
-	1	30	12	13.- Orientar procesos pedagógicos	-	-	5	38
1	1	23	18	14.- Apoyarse en experiencias previas, propias y ajenas	-	1	7	35
-	12	20	11	15.- Promover y animar la participación de los diversos sectores que hacen vida en la escuela y su entorno	-	-	11	32
5	16	15	7	16.- Desempeñarse en entornos complejos, abiertos e inciertos	1	3	20	19
2	9	20	12	17.- Atender las tareas propias de la función directiva	-	-	5	38
-	6	25	12	18.- Atender a las relaciones intrainstitucionales	-	1	5	37
-	14	22	7	19.- Atender a las relaciones extra institucionales	-	5	10	28
-	8	23	12	10.- Considerar las características del contexto específico	-	-	14	29
-	11	12	20	11.- Asignar responsabilidades y funciones (Delegar)	-	-	3	40
-	5	20	18	12.- Atender las demandas del profesorado y de los estudiantes	-	-	1	42
-	7	14	22	13.- Actuar orientado por planificación previa	-	-	5	38
-	1	18	24	14.- Tomar decisiones con apoyo en información veraz, precisa y suficiente	-	-	1	42
1	9	11	22	15.- Organizar y mantener sostenidamente equipos de trabajo	-	-	1	42
-	9	22	12	16.- Supervisar	-	-	19	24
1	8	20	14	17.- Autoevaluarse	-	-	3	40
-	12	22	9	18.- Habilidades de investigación	-	-	7	36
-	11	16	16	19.- Habilidades básicas de manejo del computador	-	-	2	41
-	3	22	18	20.- Generar nuevas ideas	-	-	5	38
N: ninguna P: poca S: suficiente M: mucha								

Según se observa en el Cuadro 30, la frecuencia de respuesta de los informantes al momento de valorar en qué medida poseen en lo personal las diferentes habilidades y destrezas enunciadas tendieron a las opciones “suficiente” y “mucho”; mientras que para sus colegas la tendencia fue a atribuirles “suficiente” o “poca”.

Por otra parte, consideraron que el “corpus” presentado recogía las habilidades y destrezas más significativas y expresaron comentarios como los siguientes:

- *"Todas las habilidades y destrezas propuestas en el instrumento son importantes y de gran apoyo, en base a ellas se puede realizar una buena gerencia y obtener resultados positivos." (LB9D3)*
- *"Considero que las habilidades y destrezas enunciadas en el cuadro anterior son de vital importancia para desarrollar una función directiva eficaz" (LB1D1)*

Discusión.

El análisis detallado de las frecuencias de respuesta para cada una de las habilidades y destrezas establecidas, revela que la autopercepción y la percepción que tienen de los otros docentes, es satisfactoria y positiva. Para ambos casos, se podría deducir que poseen un alto nivel y, como consecuencia, no requerirían formación alguna en función del ejercicio del cargo directivo. No obstante, al triangular la información proporcionada en los cuestionarios, con las notas de campo y los IPP, se manifiestan notorias falencias y dificultades en:

1. Habilidades y destrezas de comunicación oral y escrita/ escuchar sugerencias y recomendaciones
 - comunicación unidireccional
 - apoyo en medios limitados (predominantemente verbales)
 - ruidos e interferencias comunicativas: frecuentes respuestas de enfado
 - dificultades para la escucha atenta
 - bajo nivel de asertividad
 - dificultad para escuchar sugerencias
 - dificultades para la redacción de textos funcionales (oficios, memorandos, actas)
2. Habilidades y destrezas relacionadas con la resolución de conflictos.
 - silenciación del conflicto
 - criminalización y deslegitimación del conflicto
3. Habilidades y destrezas relacionadas con la organización del tiempo.
 - uso inadecuado del tiempo. (por ejemplo: prolongar conversaciones con docentes, estudiantes u otras personas)
4. Habilidades y destrezas relacionadas con la atención a las relaciones intra institucionales.
 - se evade la asistencia a ciertas reuniones alegando falta de tiempo
 - No asisten a invitaciones a eventos organizados por otras instancias: cultura, deporte, etc.
5. Habilidades y destrezas relacionadas con la atención a las relaciones inter institucionales.
 - no promueven relaciones con organismos, entes, empresas, colectivos del contexto comunitario próximo.
6. Habilidades y destrezas relacionadas con: desarrollar currículo, orientar procesos formativos.
 - dificultad para la búsqueda de información en diversas fuentes.
7. Habilidades y destrezas relacionadas con: asociarse y trabajar en equipo; organizar y mantener sostenidamente equipos de trabajo.

- dificultad para constituirse como equipo de trabajo (entre los propios directivos)
 - dificultad para constituir otros equipos (por ejemplo: Colectivos de formación permanente e investigación)
- 8.Habilidades y destrezas relacionadas con: supervisar, autoevaluarse.
- no se promueven procesos de autoevaluación ni de heteroevaluación relacionada con el ejercicio de sus funciones.
 - resistencia a ser evaluados.
- 9.Habilidades de investigación
- bajo nivel de curiosidad intelectual: no se plantean situaciones o problemas de estudio ante los diversos eventos escolares
- 10.Habilidades básicas de manejo del computador
- poca navegación en la red con fines laborales
 - no responden a correos electrónicos
- 11.Habilidades para la gestión del conocimiento
- Dificultades y limitaciones en la divulgación de la información y el conocimiento.

En el complejo marco de las habilidades y destrezas, que se expresan en las actuaciones de los docentes con función directiva observados, las habilidades comunicativas son un componente fundamental y transversal en el que se evidencian la mayor cantidad de problemas, incertidumbres, inseguridades y es fuente de desentendimiento y conflicto. Particularmente en los intercambios orales observados, los docentes se mostraron vehementes, con apuro por resolver la situación aun sin haber escuchado con atención el planteamiento de su interlocutor o interlocutores y ante lo cual, nos remite a lo expresado por Blanchard (en Robertson, 1997):

Todos pensamos que escuchar es importante, pero, ¿cuántos de nosotros lo hacemos bien? Me permito informar que sería raro encontrar uno entre cien altos ejecutivos que fuese, de verdad, un buen oyente. Mucha gente centra su atención en lo que va a decir después de que termine de hablar la otra persona. Ni siquiera intentan comprobar lo que creen haber oído, y mucho menos reconocer el tono o los matices emotivos. Se trata de errores fundamentales a la hora de emplear esta habilidad básica (p.6)

Error que se manifiesta con frecuencia en nuestro grupo de informantes y ante el cual, con apoyo en el mismo autor afirmamos: “con independencia de los estudios que haya cursado o de su experiencia, usted debe aprender a escuchar” (Blanchard en Robertson, 1997; p.6).

Una de las situaciones que deben enfrentar los DFD en sus actividades cotidianas es la conflictividad de actores escolares heterogéneos. Durante el período de observación en la institución, se pudo corroborar que los DFD enfrentan eventos conflictivos de diversa índole con estudiantes, docentes, padres y representantes e incluso con otros actores sociales extrainstitucionales. Se evidencian dos tendencias en cuanto a las respuestas de los docentes con función directiva ante los eventos conflictivos: 1) dar tratamiento “uniforme”, sustentado en las normas de convivencia (actas, sanciones, actuaciones burocráticas, formales, etc.) pero sin ir más allá de la expresión de la situación, es decir a las causas, y cuyo trasfondo son la negación o relativo reconocimiento del conflicto; 2) responden intuitivamente o atendiendo al sentido común con referencia a experiencias singulares, de esta manera van construyendo “actuaciones” que intentan, más que sujetarse a lo normativo, dar la cara a realidades complejas, asumiendo el conflicto como un elemento o factor inherente a la dinámica escolar.

La satisfacción personal y profesional de los docentes con función directiva, el buen clima del centro, la garantía en el cumplimiento de metas y el logro de objetivos, el grado de satisfacción de la comunidad dependen del dominio de la mayor cantidad posible de estas habilidades y destrezas.

Subcategoría: Actitudes y valores.

Partiendo de que las actitudes y valores se consideran un componente fundamental de la competencia, nuestra investigación indagó acerca del consenso que existe entre los docentes directivos acerca de qué valores y actitudes privilegian y les resultan de mayor importancia; además, se intentó explorar en qué medida, los informantes y sus pares profesionales, los poseen actualmente. Los resultados se recogen en el Cuadro 31.

Cuadro 31: Actitudes y valores y para el ejercicio de la función directiva

Importancia				Actitudes y valores	Situación actual			
N	P	S	M		N	P	S	M
1	-	3	39	1. Entusiasmo	2	7	18	16
-	-	4	39	2. Automotivación	-	9	19	15
-	-	4	39	3. Voluntad de acción	-	7	18	18

-	-	-	43	4. Responsabilidad	-	10	14	19
-	-	-	43	5. Puntualidad	-	1	19	23
-	-	6	37	6. Paciencia	-	9	16	18

Cuadro 31: Continuación

-	-	4	39	7. Perseverancia	-	13	10	20
-	-	-	43	8. Adaptabilidad ante los cambios /adaptación a nuevas situaciones	-	14	19	10
-	1	3	39	9.Tolerancia a la incertidumbre	1	20	13	9
-	-	5	38	10.Elogio y estímulo las actuaciones de los diferentes actores escolares	1	9	22	11
-	5	19	19	11.Persuasión	1	14	23	5
-	-	7	36	12.Respeto los puntos de vista divergentes	1	12	12	18
-	-	4	39	13. Previsión más que reacción	-	12	22	9
-	-	3	40	14. Respeto a la autonomía de los docentes	-	22	12	9
-	1	4	38	15. Preocupación por el desarrollo personal y profesional de los docentes	5	12	11	15
-	-	12	31	16. Preocupación por el desarrollo integral de todos los sectores de participación en la gestión escolar	7	7	14	15
-	1	6	36	17. Preocupación por la calidad	5	11	7	20
-	-	11	32	18. Manejo del estrés	1	11	22	9
-	2	7	34	19. Conciencia ecológica	3	15	14	11
-	-	-	43	20. Capacidad autocrítica	5	10	16	12
-	-	1	42	21. Capacidad crítica	1	9	18	15
N: ninguna P: poca S: suficiente M: mucha								

Según se observa en el Cuadro 31, los informantes otorgan “muchas” importancia al conjunto de valores presentado e incluso incorporan otros: “*honestidad*”, “*optimismo*”, “*Actitud democrática*” (LB9D3); “*abierto a escuchar*” (LB12D8). Al considerar en qué medida se poseen esas actitudes y valores en la actualidad, la mayor frecuencia de respuesta se ubicó entre las opciones “poco” y “suficiente”.

Discusión.

Las actuaciones de los docentes con función directiva no sólo se soportan o fundamentan en conocimientos o saberes teóricos conceptuales generales y específicos, así

como en habilidades y destrezas, sino que también están fuertemente permeadas por valores y actitudes que ponen de manifiesto cosmovisiones, el mundo interior subjetivo, introspectivo de estas personas. Los valores y actitudes son un componente o dimensión de las competencias, se espera de los docentes con función directiva que en sus actuaciones evidencien valores y actitudes positivas que les permitan enfrentar la complejidad del ejercicio y, al mismo tiempo, les permitan ser referentes éticos de importancia en las instituciones.

Considerando la frecuencia de las respuestas que se proporcionaron en el cuestionario relacionadas con la medida en que los informantes y sus pares profesionales poseen actualmente estos valores y actitudes, se evidencian posibles necesidades de formación en casi todos los enunciados en el “corpus” (incluidos “respeto” y “responsabilidad”, cuyo promedio de respuestas, aun cuando en conjunto es el mayor, no pasa del 50%).

De entrada, el plantel en el cual los estudiantes de educación referidos en el Capítulo III desarrollaron sus Prácticas Profesionales en muchos de las unidades o dependencias académico-administrativas fueron recibidos con cordialidad y los docentes con función directiva se esmeraron en la atención y el apoyo; no obstante, en la mayoría de los casos, los IPP reportan: descortesía, agresividad en el trato, poca escucha, desinterés en la atención, el apoyo y la orientación al aprendiz (lo pedagógico-formativo), dificultad para expresar palabras de aliento, motivación.

En diferentes situaciones de conflicto (deserción de clases, disturbios en el comedor, violencia física entre estudiantes, problemas con porte de armas y drogas, ingesta de alcohol, casos de embarazo precoz) reportadas en los IPP y observadas por el investigador, se pudo constatar que las actuaciones de los docentes directivos que intervinieron en las mismas, aun cuando estaban dispuestos a resolverlas, manifestaron falencias y dificultades como: “reacción más que previsión” (NCLB10), “poca persuasión y necesidad de sancionar o castigar rápidamente sin escuchar a las partes” (IPP8LB12)

En octubre de 2012, ante los cambios en el modelo de gestión escolar propuesto en la Resolución Ministerial 058 que generó en el país gran conmoción y matrices de opinión desde diversos y opuestos posicionamientos, las actuaciones de la totalidad de los docentes

con función directiva se vieron afectadas por diferentes actitudes - expresadas directamente al investigador, a los estudiantes de educación (según recogen los IPP)- entre las cuales resaltamos: *intolerancia* (NCLB10D6), *baja capacidad crítica* (NCLB10D7), *pesimismo* (E2), *irrespeto a los puntos de vista divergentes* (IPP14).

La consolidación de un sólido y estable marco de valores y actitudes debe comenzar por un preciso autoconcepto, por claras (auto) definiciones acerca de quién soy como directivo. En este sentido, se observó que particularmente en el caso de los Docentes Coordinadores, se pone en duda tal condición. En principio, al explicarles los objetivos de la investigación y solicitarles su participación como informantes por considerarlos integrantes del equipo directivo las reacciones eran de duda e incluso suspicacia, tal como se recoge en las siguientes verbalizaciones:

- *“Muchos de los docentes con función directiva contactados inicialmente manifestaron sorpresa y se extrañaron [fruncían el ceño, sonreían en forma escéptica, dudosa] de que se les considerara como directivos”.* (CInc)
- *“realmente no me siento como un directivo, simplemente soy una Coordinadora Pedagógica”* (NCLB10D7)

Esta actitud responde, entre otras razones a creencias, concepciones y enfoques teóricos tradicionales acerca de lo que es ser un directivo, usualmente circunscrito a la figura del director/a o subdirectores/es e incluso, a la forma como se ingresa o accede al cargo. En consecuencia, se debe promover el autoconocimiento y la reflexión de los docentes con función directiva que les permita profundizar en la comprensión de sus actuaciones, así como de los efectos de las mismas en el desarrollo de sí mismo; también, de la organización escolar, de la forma cómo es percibido por lo demás.

Estos posicionamientos expresan necesidades de formación en el ámbito de la gestión y la administración escolar, específicamente en la revisión y actualización de concepciones acerca de lo que debe ser la función directiva en el marco de una nueva cultura que demanda estructuras democráticas y participativas, pero que resulta “tan compleja y difícil que sólo mediante una gestión en equipo pueden conseguirse resultados gratificantes para sus miembros y positivos para la Comunidad escolar” (Álvarez, 2006; p. 6).

Consideramos que se deben promover, a través de la formación, cambios conceptuales y actitudinales relacionados con la función directiva escolar que den soporte o andamiaje a formas de “ser y convivir” que se esperan de los docentes con función directiva como, por ejemplo, el “sentido de pertenencia”, “alta autoestima”, “trabajo en equipo”.

- *“... en muchos casos la función directiva actual de las instituciones públicas no muestra los resultados esperados porque: muchas coordinaciones y direcciones son llevados por personas sin compromiso ni sentido de pertenencia”... (NCLB1D11)*

Por otra parte, resultó interesante la percepción de los informantes acerca de la “tolerancia a la incertidumbre” como una actitud a la que se atribuye mucha importancia para el ejercicio de la función directiva pero en la que, en eso coincide la información de las diversas fuentes, manifiestan debilidad y expresan necesidad de que se atienda en forma constante pues se viven momentos caracterizados precisamente por tanta inestabilidad y cambio, y no dejan de presentarse actitudes de intolerancia y resistencia al cambio:

- *“Los docentes que estamos en estos cargos no podemos o debemos ser tan rígidos en nuestros esquemas de pensamiento, sino ser flexibles, adaptarnos a diferentes situaciones y formas de ser de las personas para comprender mejor e intervenir eficazmente.”(NCLB9D39)*

- *“hay algunos que perdemos el control, nos desestabilizamos a la primera de cambio a tal punto que nos ponemos agresivos, insoportables y cascarrabias” “educar las emociones” (NCLB1D15)*

- *“quienes somos responsables de estos cargos muchas veces no sabemos escuchar y pareciera que no nos interesarán las personas sino sacar el trabajo administrativo, cumplir con los procedimientos, entregar informes. Tenemos que aprender más a ponernos en los zapatos del otro” (E1)*

- *“todavía nos cuesta adaptarnos a los cambios, no nos gusta y tampoco nos preparan para eso” (NCLB9D9)*

Una propuesta de formación de directivos que pretenda centrarse en un enfoque por competencias debe trascender el funcionalismo y profundizar en el ámbito de las actitudes y valores por cuanto allí es donde los informantes perciben que se generan las causas de las dificultades, obstáculos y limitaciones en el ejercicio de la función directiva. Al respecto algunos informantes señalan:

- *son la base de los valores institucionales siendo el más resaltante el respeto siendo un indicativo de que se reconoce, se acepta y se aprecia a cada uno de los actores*

de la institución permitiendo el desarrollo de relaciones interpersonales optimas (sic) y logrando poner en práctica los demás valores... (CLB1D4)

- *Las actitudes y valores fomentan la personalidad del ser en la cual debe estar definida... (LB9D3)*

La formación permanente para el ejercicio de la función directiva ha de priorizar “*Procesos reflexivos personales*” (CLB9D3) que propicien el autoconocimiento, el equilibrio emocional y, en consecuencia, una gestión escolar marcadamente humanista y preocupada más por los seres humanos que por los papeles o procedimientos. De esta manera se evitarían situaciones como las que a continuación se enuncian:

- *[El docente directivo] “no se detiene a escuchar los planteamientos de los estudiantes, profesores y representantes; los ataja, los atropella verbalmente y esto genera malestar entre todos, poco entendimiento y pareciera que el problema no haya sido solucionado del todo” (IPP)*

- *“durante el tiempo de trabajo con el docente coordinador manifestó desinterés por muchas de las situaciones, no se preocupó por profundizar en el problema planteado por los alumnos y la docente en conflicto y resolvía con un sermón para todos” (IPP)*

El conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que se articulan en es amplio e intrincado, lo cual ponen de manifiesto los expertos en sus opiniones al respecto. Al consultarlos sobre las competencias requeridas para el ejercicio de la función directiva escolar, se señala, por una parte, la necesidad de poseer:

- *“Competências de Gestão Geral, com domínio da área organizacional, financeira e de recursos humanos. Competências ao nível da inteligência emocional que habilitem para relacionamentos mais empáticos e motivadores. Competências ao nível da liderança que habilitem para a definição de princípios estratégicos, consolidação de equipas, realização de tarefas coletivas, consecução de resultados internos com expressão externa.” (Ex4)*

De igual forma, en otra se plantea que:

- *“Cómo mínimo deberían ser competentes para analizar una organización, identificar puntos de mejora, realizar planes de cambio y evaluar los programas de cambio; también deberían de ser competentes en la gestión de personas y de relaciones con el entorno.” (Ex3)*

Categoría III: Formación para el ejercicio de la función directiva

El análisis en esta categoría resultó de especial interés e importancia debido a que aportó insumos informativos básicos para la concreción del propósito general de la

investigación: la detección de necesidades de formación de docentes con función directiva con miras a la configuración de una propuesta de formación.

Subcategoría: Formación antes y después de asumir el ejercicio del cargo

El primer aspecto sobre el cual se indagó fue el de la formación específica relacionada con la función directiva que recibieron los docentes informantes. Para ello se establecieron dos momentos: antes y después de asumir el ejercicio del cargo; además, se solicitó que informaran la cualidad de la formación.

Con respecto al momento previo a la asunción del cargo y al ejercicio de la función directiva, treinta de los participantes coincide en afirmar que la formación recibida fue principalmente “*por cuenta propia*” y la valoraron como “*suficiente*”, entre veinticinco y treinta cinco docentes informa que “*nunca*” recibió formación ni por iniciativa de la institución, ni de entes u órganos privados o públicos.

Para el segundo momento, después de asumir el ejercicio del cargo, la formación por cuenta propia decrece (veinticinco docentes expresan que es “*poca*”), una gran cantidad de informantes (entre veintiocho y treinta y siete) continúa, según expresan, sin recibir formación específica para el ejercicio de la función directiva ni por iniciativa institucional, ni de parte de entes u órganos privados, aunque manifiestan, por lo menos dieciocho de ellos, que ha recibido “*suficiente*” formación por entes u órganos públicos (específicamente la Zona Educativa).

Por otra parte, resultó relevante que –según los informantes– la promoción o desarrollo de actividades de formación específica sobre el ejercicio de función directiva [antes/ después de asumir el cargo] en la misma institución escolar es prácticamente inexistente. Durante el proceso de investigación y aprovechando las visitas y permanencia del investigador en las instituciones, en LB10 y LB12, se desarrollaron diversas actividades

formativas orientadas a los equipos directivos. Una de estas actividades: “Jornadas de elaboración del Proyecto Integral Comunitario” contó para el caso de LB10 con la asistencia de siete docentes (de un total de 14) y en LB14 asistieron 12 (de un total de 23).

Subcategoría: Autoformación

Al profundizar acerca de las actividades formativas que, por cuenta propia, llevan a cabo los docentes en pro de su desarrollo personal, profesional y de adecuadas actuaciones en el ejercicio de la función directiva, estos dan cuenta de diversas acciones de autoformación que se recogen en el Cuadro 32.

Cuadro 32: Actividades de formación por cuenta propia

Actividad	
Lecturas específicas sobre temas relacionados con la función directiva	31
Lecturas generales sobre temas educativos	29
Participación en grupos de estudio y discusión	19
Participación en investigaciones	5

La mayor frecuencia de respuesta de los informantes se focaliza en las dos primeras opciones referidas a actividades de lectura específicas y generales sobre temas relacionados con la educación y la función directiva, lo cual da cuenta de una positiva disposición de los docentes a documentarse y actualizarse por cuenta propia (autoformación). No obstante, al indagar en profundidad acerca de la pertinencia y el beneficio de estas lecturas, los informantes expresan en sus verbalizaciones:

- *“realmente el tiempo para leer que me queda, entre el trabajo y la casa, es poco y siento que debería leer más. Aunque hace falta alguien que me oriente en el tipo de lecturas pues muchas veces me cuesta decidir sobre qué leer”* (ELB10D16)
- *“leo mucho y sobre diversos temas pero creo que estoy disperso y me cuesta sistematizar lo que leo y aplicarlo a la cotidianidad de mis actividades en la coordinación”* (NCLB13D3)

Con respecto a la “participación en grupos de estudio y discusión”, así como a la “participación en investigaciones” la frecuencia de respuesta fue muy baja, lo que pone en evidencia una debilidad en este ámbito de competencias pues lo poco o mucho que se lea o estudie, no se socializa, no se comparte ni integra en un proceso de construcción colectiva de conocimientos relacionados con el ejercicio de la función directiva.

Podría afirmarse, sobre la base de las observaciones y conversaciones con los docentes en función directiva, que algunos se encuentran en una situación límite, al borde de lo que Mañú (1999) denomina “descapitalización intelectual” (p.41). Algunas afirmaciones de los informantes ponen en evidencia esta situación:

- *“realmente no me queda mucho tiempo para eso pues dedico mucho tiempo al trabajo en la coordinación, hay muchos rollos que se debe resolver, mucha gente no se anima y falta apoyo institucional”* (NCLB9D3)

Por otra parte, se considera necesario afirmar, con base en este análisis, que tal como se expresó en el marco teórico la formación alude a un proceso evolutivo, orientado, de (re)construcción progresiva, acumulativa y sistemática que supone entre otros factores intencionalidad y consciencia; en el caso de los informantes en esta investigación las iniciativas de formación no pasan de ser sólo actividades de información y no se consolidan como un proceso real a tal punto que, en muchos de los casos no le encuentran sentido o utilidad a estas actividades.

Cuadro 33: Oferta de formación para el ejercicio de la función directiva

Agencia de formación	
Nivel Central del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)	15
Zona Educativa del Táchira	43
Instituciones de formación docente	10
Organismos o entes privados	11

La información registrada en el Cuadro 33 corrobora lo que se referido en el Marco de Referencia Contextual acerca de la oferta formativa del órgano del Estado Venezolano (MPPE), aunque escasa y dispersa, pues un alto número de informantes expresa haber

recibido formación para el ejercicio de la función directiva. Lo cual también manifiestan en entrevista y conversaciones informales.

- *“la zona educativa en ocasiones está invitándonos a talleres de formación, del currículum, el pensum y de las funciones de los coordinadores”* (E1LB12D2)

El investigador puede confirmar esta afirmación por cuanto durante el proceso de investigación asistió a tres eventos organizados por la Zona Educativa Táchira [Foro organizado por el Colectivo de Gestión Supervisora (04/07/12), Jornadas de Formación Docente, (19 al 25/07/12), II Jornada Socialista para Directivos Escolares (08/09/2012), entre otras]. Lo que cabe analizar en este caso, y escapa a nuestros objetivos, son los contenidos de la formación y las estrategias a través de las cuales se operacionalizan las actividades formativas; los cuales realmente se circunscriben a jornadas informativas en las que prevalece la comunicación unidireccional, con algunos intentos de socialización colectiva pero que finalizan en la apatía y el desgano de los participantes. Al respecto, se presentan algunos comentarios:

- *Prevalecen concepciones uniformadoras, homogeneizantes, de las instituciones educativas. Sobre esta base, se “convoca” a jornadas de formación que son más informativas, normativas, prescriptivas; no atienden a las condiciones particulares de cada institución, a su dinámica y ritmo propio. Las jornadas de “formación” y “socialización” a las que asistió el investigador pusieron en evidencia esta situación. No se promueven jornadas realmente reflexivas, de discusión, que generen marcos descriptivos amplios a partir de los cuales los docentes con función directiva puedan orientar sus actuaciones y dar respuestas más pertinentes y congruentes con sus realidades. (Cinc)*

- *... nuestra presencia a las jornadas de socialización responde más al interés por cumplir con nuestra asistencia, firmar controles y satisfacer la demanda de la Zona Educativa en cuanto a poder justificar ante el nivel central. (NCLB12D8)*

Subcategoría: Momentos para la formación

Se indagó el punto de vista de los informantes acerca de los momentos que, a su juicio, resultarían más convenientes para la formación relacionada con la función directiva (ver Tabla 4). Veintiún informantes consideraron que ambos momentos de la formación (inicial/permanente) son convenientes; no obstante, dieciséis escogieron la opción “formación inicial” lo que permite establecer que se continúa valorando como necesaria la

incorporación durante esta fase de formación de mayor cantidad de contenidos relacionados con el tema de la función directiva y esto deberían tenerlo presentes las instituciones de formación docente a efectos de la actualización de diseños curriculares, programas y planes existentes o que vayan a ser elaborados en el mediano plazo.

Tabla 4: Momentos de formación para el ejercicio de la función directiva

Momentos para la formación	f
Formación inicial	16
Formación permanente	6
Ambos momentos	21
	43

Subcategoría: Actualización y formación recientes/contenidos.

Cuando se indagó acerca del tipo de actividades de formación en las que han participado recientemente (por lo menos tres en los dos últimos años) sólo trece de los informantes respondieron a lo solicitado y, además, no en todos los casos se enunciaron las tres actividades. No obstante, se pudo establecer un conjunto extenso de actividades que dan cuenta de orientaciones temáticas y tipos de actividad que permiten prefigurar tendencias formativas. (Ver Cuadro 34)

Cuadro 34: Actividades de actualización y formación recientes

Actividades	Utilidad			
	Ninguna	Poca	Suficiente	Mucha
Curso para Directores y subdirectores	-	-	1	-
Taller de formación docente (institucional)	-	-	1	1
Taller socio-político	-	3	-	5
Taller de relaciones humanas	-	-	2	-
Taller en materia de control de estudio y evaluación	-	-	-	1
Taller reforma Ley Orgánica del Trabajo	-	-	1	-
Taller paz escolar	-	-	1	-
Taller de entorno virtual de aprendizaje	-	-	-	1
Investigación acción participativa	-	-	1	-
Jornada de planificación, educación media general	-	-	1	-
Oratoria	-	-	-	1
El arte de hablar en público	-	-	1	-
Evaluación	-	1	-	-

Protección estudiantil	-	1	-	-
Unidad de apoyo pedagógico	-	-	1	-
Jornada de formación docente (ZE)	-	-	4	-
Talleres de crecimiento personal	-	-	-	1
Evaluación en educación personal	-	1	-	-

Cuadro 34: Continuación

Supervisión educativa (MPPE)	-	-	2	-
Fotografía	-	-	1	-
Periodismo radial	-	-	1	-
Crecimiento personal	-	-	1	-
Taller para orientadores	-	-	1	-
Prevención del delito	-	-	1	-
N: ninguna P: poca S: suficiente M: mucha				

Se observan cursos, talleres, seminarios relacionados con diversas temáticas, pocas de ellas relacionadas en forma directa con el ejercicio de la función. Se recogió además la valoración que, en cuanto a utilidad, otorgaban a la formación recibida, de lo que se obtuvo la mayor frecuencia de respuesta en las opciones “poca” o “suficiente”.

El análisis de este ítem resultó de interés para el investigador pues permite plantearse en relación con lo medular de la investigación, necesidades de formación permanente de los docentes con función directiva, algunas inquietudes: ¿Qué contenidos de formación demandan los docentes?, ¿Cuáles requieren?, ¿Qué tan dispersos están los docentes en cuanto a los temas formativos?, entre otros.

Las conversaciones acerca de esta situación ponen de manifiesto otros aspectos significativos que confirman las inquietudes planteadas y asoman otras aristas:

- ... “realmente no sé ni por qué lo hice ni me quedó claro para qué me puede servir (...) los responsables de la facilitación manifestaron dudas y poca preparación sobre los temas; ni nos respondían las preguntas, diferían las respuestas y luego se olvidaba el asunto”... (NCLB9D58)
- ... “de verdad... los cursos no han satisfecho mis expectativas que tenía, pero me ha hecho reflexionar sobre las cosas que hago en el ejercicio de mi función. Me ha dado algunas ideas, pero sigo estando inquieto pues no dejo de sentir que no estoy suficientemente capacitado”... (NCLB12D14)

Surgieron además inquietudes relacionadas con las cualidades o características de los agentes de formación (facilitadores, mediadores, multiplicadores) que conducen a pensar en la revisión de perfiles y cualificación de las personas que forman a los docentes directivos:

- *“Las personas que nos dictan los talleres o cursos no han tenido experiencia en la parte directiva, nunca han cumplido funciones ni siquiera como coordinadores. Entonces... ¿De qué nos vienen a hablar? ¿Qué nos pueden enseñar?” (NCLB12D14)*
- *“Sólo llegan a repetir información que leen directamente de presentaciones de power point, se enredan. Algunos son muy jóvenes e inexpertos. Supongo que los ponen allí por razones de otro tipo menos por su experiencia o profesionalismo.” (E2)*

Al indagar acerca de los contenidos de formación específica (recibida en pregrado y postgrado) relacionados con la función directiva escolar, la frecuencia de respuesta predominante para los diferentes contenidos propuestos se ubicó en las opciones “suficiente” y “poca” (ver cuadro 35)

Cuadro 35: Contenidos de formación específica relacionados con la función directiva (pregrado/postgrado)

Contenidos de la formación	Mucha	Suficiente	Poca	Ninguna	No contestó
Teoría General de la Administración	5	10	25	3	-
Teoría de la administración educativa	6	13	21	3	-
Teoría de la organización escolar	5	14	19	5	-
Administración Educativa en Venezuela	15	9	17	2	
Procesos de administración y gestión escolar	8	11	16	8	-
Legislación Educativa y escolar en Venezuela	20	14	7	2	-
Liderazgo	4	10	10	19	-
Relaciones interpersonales	4	8	10	15	6
Recursos Humanos	2	10	12	19	-
Ética	7	12	18	2	4
Investigación educativa	20	10	10	-	3
Psicología educativa	9	14	19	1	-
Orientación escolar	9	10	21	3	-
Organizaciones extraescolares	5	7	13	8	10

En el Cuadro 35 se destaca la tendencia de respuesta para los contenidos: “liderazgo”, “relaciones interpersonales” y “recursos humanos”; se puede observar que más de la mitad de los informantes orientan su respuesta en las opciones “poca” y “ninguna”.

Estos resultados permiten inferir la formación en temas o contenidos relacionados con el ejercicio de la función directiva es deficitaria. Generalmente ocurre que el centro de interés y el énfasis está puesto durante el pregrado y el postgrado, en los contenidos de las disciplinas de la especialidad o mención y se considera a otras materias “pedagógicas” como menos importantes o poco interesantes. Algunos comentarios de los informantes en tal sentido fueron:

- *“el plan de estudios de la carrera de educación (pregrado) muy poco y débilmente atiende a las necesidades cognitivas, actitudinales y procedimentales para conducir los procesos de gestión administrativa y pedagógica desde la función directiva. Luego, al ejercer la función directiva, hay cierta preparación y capacitación pero resulta improvisada, asistemática e inconstante.”* (E2)
- *“sólo vimos administración y legislación educativas en asignatura modulares pero no nos parecían muy importantes porque nos preocupaban más las asignaturas de la especialidad de matemática”* (NCLB12D9)
- *“el contacto con la realidad de la administración y la gestión escolar realmente fue muy poco y de paso la teoría no era actual, no nos pasaba por la cabeza que seríamos directivos”* (NCLB9D52)

A esto se suma que no logran establecer relaciones significativas de los pocos contenidos que - en materia de administración, gestión, función directiva- estudian:

- *“Es oportuno señalar que, en todos los casos los informantes expresan su percepción acerca de que la formación que reciben no se vincula con lo que pasa en la institución, con lo que “tienen que hacer en el liceo”* (NCLB9D52)
- *“no se encuentra el punto de contacto o la forma de que lo estudiado o aprendido se exprese en mejores actuaciones o mejoras en la gestión y la vida institucional”* (NCLB12D14).

El cuadro 36 presenta jerarquizadamente, según la menor o mayor presencia expresada en la respuesta de los informantes, los contenidos generales de formación específica que han recibido los docentes directivos.

Cuadro 36: Jerarquía de contenidos de formación específica para la función directiva

	Contenido
1	Recursos Humanos
2	Liderazgo
3	Teoría de la Organización Escolar
4	Teoría de la Administración Educativa

5	Procesos de administración y gestión escolar
6	Psicología educativa / Orientación escolar
7	Relaciones interpersonales
8	Ética

Cuadro 36: Continuación

9	Teoría general de la Administración
10	Administración Educativa en Venezuela / Organizaciones extraescolares
12	Legislación Educativa y escolar en Venezuela
13	Investigación Educativa

Las áreas, temas o contenidos que han sido señalados como conocimientos necesarios por los informantes se recogen, de una manera u otra, en las actividades formativas desarrolladas durante la semana del 19 al 25 de julio de 2012 y en las que se trataron los siguientes “componentes” (Doc4.2): “Formación de gestión de riesgo escolar”, “Currículo pertinente y planificación estratégica”, “Colección Bicentenario”, “Evaluación de los aprendizajes”, “La Tecnología de la Información y la Comunicación”, “Investigación Acción”, “Transformación de la Comunidad Educativa”, “Transformación de la Educación especial”, “Formación sociocrítica”.

Subcategoría: Razones o motivaciones de los docentes con función directiva para formarse

Un aspecto que se consideró necesario indagar a efectos de conocer actitudes y disposiciones de los docentes con función directiva hacia la formación fue el de las razones que motivan a realizar este tipo de actividades. El Cuadro 37 recoge, en forma jerarquizada, de mayor a menor frecuencia de respuesta, las razones que motivan a formarse para el ejercicio del cargo directivo.

Cuadro 37: Razones que motivan la formación para el ejercicio del cargo directivo

Adquirir habilidades, técnicas y estrategias para el ejercicio de la función directiva escolar	28
Superar obstáculos y dificultades propias de la práctica de la función directiva escolar	27
Obtener información de lineamientos y normativa actualizada	27
Apropiarse de conocimientos actuales relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar	26

Intercambiar experiencias con otros(as) docentes con función directiva	20
Favorecer el desarrollo personal y profesional	20
Promover actitudes y valores relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar	17
Construir conocimiento teórico sobre temas relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar	17
Obligatoriedad de la asistencia y participación	14

Cuadro 37: Continuación

Incrementar prestigio y valoración social	12
Acumular credenciales para evaluaciones en el cargo	8
Otras:	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Incrementar el nivel de información o conocimientos</i> • <i>Sentir mayor seguridad y sentido de experticia</i> • <i>Satisfacer intereses personales y curiosidad por algunos temas</i> • <i>Responder a los retos actuales</i> 	

Discusión.

Se hace evidente, según las respuestas proporcionadas por los informantes, que la principal motivación para son razones de tipo pragmático, operativo, procedimentales relacionadas con el “saber hacer” y “resolver obstáculos y dificultades” así como con el manejo de información y conocimientos; es decir con concepciones y orientaciones funcionales y utilitarias, que se inscriben en la tradición de la formación en enfoques tecnocráticos. También cabe destacar que más de una cuarta parte de los informantes (14) asiste “obligadamente” y ocho de los informantes señalan hacerlo por el interés de obtener y acumular credenciales. En un segundo plano quedan aquellas motivaciones relacionadas con lo personal, lo actitudinal, lo relacional, con la construcción de conocimientos y el desarrollo de valores y actitudes.

También en este aspecto se observaron discrepancias e inconsistencias por cuanto en las conversaciones y entrevistas otorgan a la formación un significado relevante y trascendente, desde un punto de vista conceptual o teórico, en lo práctico se manifiestan actitudes contrarias.

Los docentes directivos deben tomar conciencia de la relevancia de la formación más allá de razones pragmáticas, de tipo técnico. A esto lo conducen procesos reflexivos individuales y colectivos, que le permitan comprender que la formación “se constituye en

un *darse forma* que en definitiva, es un deber de cada persona consigo, siempre en compañía” (Rubiano, 2013; p. 145), lo cual coincide con la formación como “viaje interior” expresada por Calvacante (2004) y que debe ser encarada:

... no sólo como una etapa escolar, institucional u organizada de adquisición de conocimientos fundamentales, técnicos y de competencias; sino también como un proceso continuo (o de transformación), apoyado en momentos de reorganización y de evaluación, que sustenta un proyecto de realización personal y de desarrollo profesional (p.59)

Subcategoría: Modalidad(es) de formación

Se presentó a los informantes un conjunto de opciones que enunciaban las modalidades de formación más usuales. En la Tabla 8 se plasman los resultados que ponen de manifiesto ciertas disposiciones y condiciones que deberían ser consideradas al momento de diseñar cualquier tipo de oferta formativa pensada para docentes con función directiva.

Tabla 5: Modalidad(es) de formación

Modalidad	N
Presencial	20
No presencial (virtual)	9
Ambas modalidades	14
	43

N: cantidad de respuestas

Veinte de los informantes optó por la modalidad presencial de formación. Al profundizar más en esta tendencia de respuesta con los docentes directivos, se clarificó que tal presencialidad aludía a procesos de formación en los mismos planteles o centros de trabajo. Entre las razones, para preferir la formación presencial en el liceo, destacan:

- *“siempre hace falta, o por lo menos a mí, la dirección y orientación del profesor”* (NCLB12)
- *“me motiva y entusiasmo más trabajar con las personas (docente y compañeros) y compartir, intercambiar cara a cara”* (NCLB10)

Aun cuando en sus verbalizaciones aluden a la naturaleza demandante de su trabajo que les obliga a estar permanentemente en la institución durante la semana, catorce de los docentes presenta como opción viable “ambas modalidades”.

En cuanto a la formación no presencial, con apoyo en TIC (virtualidad) sólo nueve de ellos optó por esta modalidad. En tal sentido se argumenta falta de experiencia, dificultad para utilizar las tecnologías: *es complicado el trabajar en forma virtual y no tengo suficiente experiencia ni habilidad para eso* (NCLB9)

Ahora bien, la posibilidad de incorporar o asumir propuestas en formación “on line”, con apoyo en plataformas tecnológicas u otros tipos de formatos plantea una necesidad formativa que poco asoman o explicitan los informantes en sus comentarios o respuestas pero que saltan a la vista en hechos como los siguientes:

- *“Durante el proceso de investigación se remitió un aproximado de 250 correos electrónicos a los docentes con función directiva de las diferentes instituciones. Menos de una cuarta parte de esa cantidad fue respondida.” (NC5)*
- *“En la conformación del Colectivo de Formación Permanente e Investigación, inicialmente integrado por los docentes del equipo directivo, se organizó un foro de discusión y no se logró el objetivo de intercambio por cuanto no ingresaron con la frecuencia necesaria y argumentaron dificultades de diferente naturaleza” (NCLB12)*
- *“La institución cuenta con sitio web y está incorporada a una reconocida red social y los docentes directivos nunca ingresan, con lo cual pierden una valiosa oportunidad de interactuar o, en todo caso si no lo quieren hacer, leer información de primera mano que les proporcionaría elementos para el diagnóstico y la evaluación de la realidad del plantel” (NCLB12)*

Subcategoría: Estrategias formativas

Este aspecto, permitió indagar acerca de las posibles actividades, estrategias o metodologías de trabajo que les resultan interesantes o apropiadas a los informantes en un proceso de formación dirigido a docentes con función directiva. (Cuadro 38)

Cuadro 38: Actividades, estrategias y características de las metodologías para la formación de FDE

Estrategias / Actividades	Características de las metodologías
Estudio de casos, Grupos de trabajo, tutorías, Mesas redondas, Intercambio de experiencias, Visitas a otros planteles Presentación de informes, trabajos escritos, seminarios Publicación en revistas científicas	Flexibilidad Dinamismo Informalidad

<p>Conferencia expertos, Ponencias cortas Resolución de problemas Trabajo on-line</p>	<p>Investigativa Participativa</p>
---	--

Discusión.

Resulta de interés constatar que los docentes informantes tienen una visión amplia de actividades y estrategias formativas que se ajustan a sus características como grupo profesional en servicio con prolongados períodos de permanencia en la institución donde laboran.

Del análisis de las entrevistas también se desprende un conjunto de formas o estrategias de aprendizaje que facilitan al docente con función directiva actuar e ir estructurando su estilo de gestión. A continuación se especifican las prácticas de aprendizaje referidas por los entrevistados.

1. “aprender por ensayo y error”: es la forma más usual de ir aprendiendo a resolver sobre todo aquellas situaciones y tareas nuevas. *“En la medida en que uno va experimentando, ensayando y equivocándose o no, se aprende más a ejercer el cargo y se prepara uno para mayores retos y complicaciones”* (E1)

2. Formulación de preguntas, indagar. El entrevistado afirma: *“yo puedo preguntarle al otro docente con experiencia directiva, a un supervisor o funcionario de la Zona Educativa, alguno de ellos me sacará de duda”* (E2)

3. El autoanálisis: ambos entrevistados afirman que recurren a la revisión de sus propias prácticas como forma de aprender a ejercer de la mejor manera. *“todos los días voy revisando, analizando mis actuaciones, buenas y malas, e ir cambiando y mejorando”* (E2)

Subcategoría: espacios o entornos de formación

Una de las dificultades que se plantean los docentes al momento de pensar en la posibilidad de en la posibilidad de formarse es la del lugar en donde se llevarán a cabo estos procesos, pues generalmente son espacios o entornos ajenos, extraños e incluso distantes a su contexto o lugar natural de trabajo. Se solicitó a los informantes que señalaran los posibles espacios o entornos de formación en los cuales llevar a cabo procesos

formativos para el ejercicio de la función directiva les resultaría más adecuado, propicio o favorable. La Tabla 6 recoge las respuestas proporcionadas, las cuales dan cuenta de variadas opciones.

Tabla 6: Espacios o entornos de formación

Espacios o entornos	N
Institución escolar	17
Universidades	13
comunitarios	4
virtuales	9

N: cantidad de respuestas

Discusión.

Es evidente que para los informantes, de acuerdo con las respuestas proporcionadas, la formación en las instituciones donde laboran les resulta una opción viable y atractiva a efectos de participar en procesos formativos para el ejercicio del cargo. Los planteles o instituciones escolares son sus espacios cotidianos de actuación, de donde surgen las situaciones prácticas, conflictivas, dilemáticas que se pueden convertir en problemas de investigación, en oportunidades para la reflexión, la discusión, el intercambio con los mismos integrantes de su contexto laboral. Por otra parte, la formación en sus propios espacios de trabajo les ofrece la oportunidad de no alejarse de sus responsabilidades cotidianas o de tener que invertir tiempos adicionales con los cuales no cuentan según lo expresado en análisis previos.

Las instituciones de educación universitaria continúan representando para muchos, los espacios por excelencia para la formación por razones de tipo cultural, concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, características y estatus académico de los formadores, entre otros. No obstante, los cambios sociales están exigiendo a las universidades conectarse más con la realidad de sus contextos inmediatos, experimentar otras posibilidades de formación extramuros para lo cual los liceos serían una de las opciones de interés.

Los entornos virtuales como espacios de formación generan en nuestros informantes reticencias, desconfianza y resistencia por diversas razones que ya han sido analizadas en

este capítulo. Se reitera entonces la idea acerca de la necesidad de formar a nuestros docentes en general, y a los que cumplen funciones directivas particularmente, para el uso de las TIC a partir del cambio actitudinal y de la apropiación de habilidades y destrezas relacionadas con esta área.

Subcategoría: Horarios y momentos de formación

El ejercicio de la función directiva en los Liceos Bolivarianos es una actividad demandante que ocupa gran parte del tiempo de los docentes, incluso tiempo personal. De allí que resultó necesario indagar al respecto; es decir, en cuanto a los tiempos o momentos de formación que resultarían más convenientes a efectos de participar en procesos de formación sostenidos, continuos, sistemáticos. La Tabla 10 muestra las tendencias de los informantes con respecto a los tiempos o momentos que les resultan más convenientes o adecuados para la formación.

Tabla 7: Horarios y momentos de formación

Horarios/momentos	f
diurno	24
nocturno	7
fin de semana	9
período vacacional	3
	43
Otros:	
•mes de septiembre	
•fuera del horario escolar o laboral	

Veinticuatro de los informantes coincidió en establecer el horario diurno como el más conveniente para la participación en actividades de formación; resulta comprensible, por cuanto el trabajo que realizan durante la jornada de la semana podría incorporar, en sus tiempos laborales, momentos para la formación y de esta forma se evitarían interferencias con los que dedican al ocio u otras actividades personales y familiares. De la misma manera, un número representativo de informantes (35) expresó que las actividades formativas deberían ser durante el año escolar (en forma extensiva) y evitar jornadas

intensivas, sobre todo en meses de actividad “administrativa” intensa (generalmente julio y septiembre).

Por otra parte, los informantes manifestaron la necesidad de que se creen “condiciones, beneficios o ayudas”, aparte de los momentos y horarios flexibles, para generar motivación, promover e impulsar la participación en procesos de formación para el ejercicio de la formación directiva. En tal sentido afirmaron:

- “Aliviar [a los Coordinadores] carga docente” (NCLB1)
- “Ofrecer incentivos: transporte, alimentación, económicos (bonos o primas de formación)” (NCLB1D8)

Lo expresado por los informantes en cuanto a los tiempos y espacios de formación, conviene evidenciar lo expresado por uno de los expertos consultados, ya que aporta elementos fundamentales que coinciden y deben ser consideradas al momento de plantear propuestas de formación. En tal sentido Ex1 afirma: *“pensemos en una concepción de la formación que supere el marco de la preocupación tradicional, centrada en unos momentos determinados de transmisión cultural realizada en un espacio y tiempo definidos”*

Subcategoría: Obstáculos y problemas para la formación permanente

Ya se han establecido en apartados previos dificultades, obstáculos, limitaciones, problemas en torno al ejercicio de la función directiva, pero también la formación plantea a los docentes con función directiva inconvenientes que resulta imprescindible conocer para prever y proyectar todos los escenarios posibles y siempre los más convenientes y favorables al momento de planificarla. En tal sentido, la información recolectada permitió identificar algunos de los obstáculos y problemas más usuales en la experiencia personal y profesional de los informantes, los cuales se agruparon en dos dimensiones.

1.Dimensión personal/profesional: factores, circunstancias, eventualidades que surgen de las particularidades de cada docente, de su cotidianidad, del ámbito de lo personal, familiar y profesional.

2.Dimensión institucional: factores, circunstancias, eventualidades que surgen de las particularidades de cada institución, su gestión y dinámica su cotidianidad y que en lo individual y lo colectivo.

3.Dimensión formativa: referidas a elementos, factores, circunstancias, eventos vinculados a experiencias formativas desarrolladas por los docentes con función directiva antes y durante el ejercicio del cargo.

El Cuadro 39 presenta evidencias de algunos problemas, obstáculos limitaciones y dificultades por cada uno de los ámbitos señalados.

Cuadro 39: Formación para el ejercicio de la función directiva: obstáculos y problemas (dimensiones)

Dimensión	obstáculos limitaciones y dificultades
Personal	<ul style="list-style-type: none"> •Escasa experiencia en el ejercicio del cargo •Falta de preparación previa para el ejercicio del cargo •Dificultades financieras •Falta de tiempo •Desmotivación y desinterés
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> •Dificultad para lograr una visión compartida entre los docentes directivos •Exceso de trabajo •Falta de tiempo •Insuficiente tecnología •Poca oferta formativa
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> •Escasa e improvisada oferta formativa •Falta de material de apoyo actualizado •Formadores inadecuados •Predominio de lo informativo y contenidos o temas ajenos a los intereses y necesidades de formación •Espacios de formación

Los diversos obstáculos y dificultades expresados ponen en evidencia dimensiones que a efectos de la viabilidad, el éxito e impacto que se esperan de un proceso formativo, deben considerarse al momento de definir, estructurar un programa que apunte a tal fin.

Discusión.

Se evidencia en el análisis de la *Categoría Formación* que la formación de los docentes con función directiva debe partir y arraigarse en un conocimiento profundo y preciso de sus necesidades reales, de los diversos factores que gravitan en torno al hecho de que un docente se forme para el ejercicio del cargo.

En tal sentido, se considera necesario que en cualquier propuesta de formación se prevean momentos y horarios flexibles, ajustados a las demandas, necesidades y oportunidades de los docentes que ejercen funciones directivas. Resultó recurrente la preocupación por estos aspectos y se pueden sintetizar en expresiones como: *“ojalá que pudiera dedicar más tiempo a la formación pero sin interferir en mi vida familiar, que fuera aquí mismo en el liceo”* (NCLB10D8). Entendemos que se deben propiciar momentos, espacios, tiempos, que estimulen, animen e impulsen a los docentes directivos a incorporarse a trayectos o itinerarios formativos con el apoyo de otras personas (tutores, facilitadores, agentes de formación) e instituciones, entes u órganos públicos y privados.

En cuanto a la formación para los docentes con función directiva, coinciden los expertos en la necesidad de que se oferte un amplio conjunto de opciones formativas:

- *“La oferta formativa es una formación en servicio a través de cursos, diplomaturas, maestrías”* (Ex1)

Por otra parte, sus respuestas dan pie al establecimiento de elementos que pueden ser considerados como fundamentos y principios sustentadores de una propuesta de formación:

a) Contextualización de la formación:

- *“Los fundamentos básicos de un modelo para formación directiva deben partir de la redefinición de la escuela como unidad formadora”* (Ex1)

b) Vinculación de las agencias de formación con los planteles y los docentes directivos con sus prácticas. / diversidad de perspectivas en el desarrollo de contenidos / trabajo colaborativo

- *“El núcleo distintivo de este tipo de formación es la interacción de conocimientos desde diferentes perspectivas junto al ejercicio de la producción, por lo que es importante el trabajo colaborativo de las producciones e investigaciones que realiza la*

universidad y el aporte de la práctica de los actores que trabajan diariamente en el sistema”. (Ex2)

c) Diversidad de procesos y estrategias

- *“fortalecimiento de una práctica reflexiva por parte de los directores, a través de la observación, la descripción y la interpretación, la confrontación fundamentada, la reconstrucción, el diseño de escenarios prospectivos, la toma de decisiones a través de encuentros presenciales como virtuales” (Ex2)*

Consideraciones finales

Los análisis de las categorías y subcategorías planteadas, así como los hallazgos que de los mismos se desprenden y se expresan en las discusiones, encontraron su mayor sustento en el contenido de las entrevistas, conversaciones e informes que en el cuestionario. Las respuestas proporcionadas en los cuestionarios entraron en contradicción con la evidencia empírica, lo cual hace suponer una tendencia por parte de los informantes a dar respuestas socialmente aceptadas y esperadas. Esto revela una actitud de desconfianza, temor a ser evaluado, que si bien es cierto podría estar vinculada a características y determinaciones de la cultura social y escolar, a concepciones y creencias relacionadas con los propósitos y fines de una evaluación, también expresan debilidad en competencias relacionadas con la confianza en sí mismo, la disposición a ser evaluado y a aceptar sugerencias y recomendaciones. Reiteramos que las consideraciones teóricas que se presentarán en el próximo capítulo así como la proyección o aproximación a la propuesta son resultado sobre todo de estas contradicciones reveladas por las notas de campo y los informes.

La vivencia directa de la cotidianidad con los docentes con función directiva permitió constatar que han desarrollado habilidades y destrezas de diversa naturaleza que les ayudan, con apoyo en lo teórico-conceptual, a desenvolverse efectivamente en sus contextos de actuación y, de una manera u otra, a desarrollar sus actividades y cumplir con sus tareas. No obstante, deben seguir fortaleciendo sus habilidades sociales pues son las que determinan fundamentalmente el logro de muchos de los objetivos que se plantea la institución en sus proyectos. Se otorga a los valores y actitudes una importancia primordial

en los procesos de gestión escolar como base de los valores institucionales y para el desarrollo personal y la convivencia. Resaltan los docentes directivos, por un lado, la necesidad de que se internalicen y practiquen consciente y asiduamente; por el otro, el papel que juega la formación para su promoción, fortalecimiento y consolidación.

CAPÍTULO V

TEORIZACIÓN Y PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis al conjunto de datos y los diferentes resultados o hallazgos permitieron establecer una visión acerca de: a) las actuaciones de los docentes con función directiva escolar en Liceos Bolivarianos y los ámbitos donde llevan a cabo sus actividades y tareas, b) las competencias que movilizan estas actuaciones y c) algunas necesidades y expectativas de formación del grupo de docentes que participó en el estudio. Sobre esta base, se presentan en el capítulo: en primer lugar, la síntesis del diagnóstico de la investigación; en segundo lugar, la teorización sobre aspectos temáticos centrales que emergen de los hallazgos y serán considerados como encuadre general para una propuesta de formación y, en tercer lugar, la proyección de la investigación o aproximaciones para una propuesta: Programa de Formación Permanente para Docentes con Función Directiva (PFDFD).

Síntesis del diagnóstico

El grupo de docentes con función directiva estudiado:

1. expresó, con respecto al diagnóstico, que en muy pocas oportunidades se les evalúa o consulta acerca del ejercicio de su función y sus necesidades de formación. Al respecto, manifestaron que esto resulta conveniente y favorable no sólo para conocer las debilidades en los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores relacionados con el ejercicio de la función directiva, sino que propicia la identificación de actividades y tareas que en la gestión son más demandantes y deben ser abordadas con nuevos enfoques.
2. presenta un alto perfil académico en cuanto a estudios de pregrado y postgrado [especializaciones, maestrías, doctorados]. Ahora bien, esta formación se centra fundamentalmente en las menciones (áreas o disciplinas) de egreso en el pregrado. No puede considerarse que la preparación pedagógica recibida por los docentes con función directiva en su etapa de formación inicial, más la experiencia acumulada

como docente durante su trayectoria profesional, posean especificidad básica para el ejercicio del cargo directivo.

3. expresa poseer en lo conceptual un amplio repertorio de conocimientos teóricos en diferentes áreas por la formación inicial recibida y la adquirida durante su trayectoria profesional; sin embargo, manifiesta que requiere formación específica para el ejercicio de la función directiva y se muestran proclives a recibirla.
4. emprende iniciativas de formación (según ofertas de diversos entes o por cuenta propia) con miras a optimizar actuaciones, pero, según expresan, resultan insuficientes, inconexas, desvinculadas de lo que realmente se requiere en la práctica, pues no están al servicio de un proyecto concreto. Se manifiesta una “capacitación” improvisada, asistemática, azarosa, accidental e inconstante. Aparentemente, no integran en forma consciente los aprendizajes de esta formación o capacitación a esquemas de actuación integral (que atiendan a las habilidades, las destrezas, lo ético, lo afectivo). Además, estas iniciativas de actualización y formación están orientadas preferiblemente hacia enfoques que atienden más a lo coyuntural, “asistencialista”, “remedial”; es decir, a ayudar al cumplimiento de requerimientos burocráticos generalmente “de emergencia y última hora” (“para ayer”) o a la resolución de los problemas administrativos de la dinámica escolar más que a la resolución de problemas prácticos (ajenos a lo administrativo, más próximos a lo pedagógico) de su ejercicio directivo.
5. se percibe en situación de vulnerabilidad por diversas razones (intrainstitucionales y extrainstitucionales) que, en conjunto son resultado y reflejo de un mundo y una sociedad que cambia vertiginosamente, a un ritmo y velocidad tales que no dan tiempo para la comprensión global de estos cambios en el conocimiento, en las creencias, en los sistemas políticos, las relaciones humanas, la tecnología, los patrones de consumo, etc. Ante este panorama, los docentes con función directiva se esfuerzan en dar respuestas que, en muchos casos, no resultan ser coherentes ni oportunas, incluso hasta llegan a ser anacrónicas y obsoletas; o en otros, ante el desconcierto se manifiesta indiferencia, inactividad o un activismo espasmódico.

6. se desenvuelve en ámbitos de actuación diversos y complejos, de allí que los procesos de formación en los que participe, deben orientarse a la comprensión y el ejercicio de funciones amplias de planificación, coordinación, representación, control-seguimiento evaluación, relaciones intra e inter institucionales, de integración de la comunidad, pedagógicas y de promoción, impulso y apoyo a la innovación desde un enfoque de trabajo en equipo, por cuanto, en sus actuaciones, las actividades y tareas son complementarias e interdependientes. Por otra parte, las actuaciones de los directivos están supeditadas y condicionadas al modelo de organización y funcionamiento del plantel educativo y además a sus propios marcos de referencia (personal y profesional) que se (re)estructuran a partir de diversas fuentes: el conocimiento adquirido a través de la experiencia, las exigencias y demandas a la institución y al quehacer directivo, la dinámica institucional, intercambios e interacciones con otros sectores de participación en la gestión, la formación.

7. prioriza y prepondera actuaciones (actividades y tareas) relacionadas con la gestión técnico administrativa por encima de la gestión pedagógica. La gestión pedagógica debe considerarse un eje vertebral de la formación para docentes con función directiva que se sustenta en una clara concepción de las instituciones educativas, las cuales, en palabras de Rodríguez (2011),

...son instituciones pedagógicas, instituciones cuya finalidad esencial es la formación de las personas, por lo tanto, su organización y funcionamiento estarán supeditados a los propósitos pedagógicos y a los valores éticos que la orientan. No se trata de una oficina, ni de un lugar de trabajo cualquiera, su cualidad pedagógica, le exige la conformación de un ambiente de relaciones apropiado para el respeto, la convivencia y el desarrollo de las potencialidades de sus integrantes.
(s/p)

8. manifiesta suficiencia en el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que, integrados, conformarían su repertorio de competencias directivas; sin embargo, en sus actuaciones en contexto, no dejan de expresarse o hacerse evidentes algunas debilidades y falencias en algunas dimensiones de las diferentes competencias: como el análisis organizacional, evaluación institucional,

las relaciones interpersonales, manejo de personal, diseño de proyectos institucionales, liderazgo, comunicación. En cuanto a las habilidades y destrezas, las falencias y dificultades más evidentes en sus actuaciones se relacionan con: saber comunicarse, tener capacidad de escuchar, solucionar conflictos de manera adecuada, ser asertivo, saber afrontar situaciones difíciles con familias, profesores y alumnos, saber motivar para el trabajo, capacidad de saber gestionar la información.

9. manifiesta, falencias, dificultades y, consecuentemente, necesidades de formación permanente en cuanto a valores y actitudes, en dimensiones relacionadas con la gestión de sí mismo, convivencia, liderazgo, solución de conflictos, el trabajo en equipo, el sentido de arraigo, pertenencia y compromiso con la institución y la educación; así como el desarrollo de habilidades sociales con humanismo, apertura y respeto, tolerancia, sensibilidad social, entre otros.
10. a efectos de la posibilidad de participar en procesos de formación para el ejercicio del cargo directivo, sugiere:
 - a) un conjunto general de temas relacionados con la organización (desarrollo organizacional), el currículum, lo económico-administrativo, las relaciones escuela-familia-comunidad, los recursos materiales y funcionales. Resulta arriesgado establecer una jerarquía de disciplinas o contenidos conceptuales, pues esta delimitación a efectos de cualquier propuesta de formación, respondería principalmente a las demandas de los interesados en formarse. En todo caso, los contenidos de la formación deben concebirse, por una parte, desde enfoques que relacionen diferentes disciplinas y además, integrarlas de manera contextualizada, sistémica y global; por otra, como marcos de referencia o puntos de partida que permitan establecer hipótesis de trabajo flexible y que atiendan y respondan a las necesidades formativas así como a las particularidades de la institución y su dinámica.
 - b) que la formación para el ejercicio de la función directiva escolar se organice en sus contextos naturales de actuación (en los planteles escolares), en diversos tiempos y modalidades, con variadas estrategias, con formadores,

mediadores, facilitadores idóneos, de alto perfil profesional, vinculación con los planteles educativos y experiencia en el quehacer escolar y directivo.

Con base en los hallazgos previamente enunciados, se estableció un conjunto de necesidades de formación, que emana de las necesidades sentidas del grupo de docentes que participó en la investigación y en las necesidades percibidas; aun cuando no son iguales para todos, ni uniformes, ni estables, permiten generar proyecciones u orientaciones curriculares para propuestas de formación flexibles. De allí que, con esta premisa en cuenta, se hayan delimitado las siguientes necesidades de formación en:

- La comprensión de los cambios globales (económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos), los nuevos referentes que de ellos se derivan y su impacto en lo educativo (en las políticas, en los procesos de reforma, en las propuestas de cambio, en los proyectos educativos).
- La asunción en la gestión escolar del trabajo colegiado, en equipo, como la manera de enfrentar la complejidad, la incertidumbre y el riesgo que enfrentan los sistemas sociales en la actualidad y, consecuentemente, dar respuesta a las exigencias de cambio y reforma en los planteles educativos.
- La construcción una cultura de trabajo colaborativo que, apoyada en un liderazgo distribuido y pedagógico, integre a todos los sectores de participación en la gestión escolar de los planteles.
- La participación activa y crítica en los procesos de planeación en todos los niveles (Proyecto Educativo Integral Comunitario, Proyectos de Aprendizaje, Clases Participativas, proyectos de Desarrollo Endógeno); otorgando prioridad a lo pedagógico, al aprendizaje estratégico y a la consolidación de una comunidad de aprendizaje.
- La supervisión con énfasis en el ámbito pedagógico curricular, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El asesoramiento técnico-pedagógico a los docentes, al personal administrativo, técnico y de apoyo.

- La evaluación, en sus diferentes tipos y formas, en todos los ámbitos de la dinámica institucional con miras a replantear propósitos, objetivos, metas y a la definición de estrategias de mejora.
- El desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas y habilidades sociales.

El conjunto de los hallazgos y las necesidades planteadas, nos obliga a (re)pensar el concepto de formación para el ejercicio de la función directiva escolar como proceso que abarca y compromete prácticamente la totalidad de las dimensiones de la vida de los docentes: su desarrollo profesional, las relaciones sociales con su comunidad y con la institución escolar, su cotidianidad, sus experiencias culturales, entre otros, y vislumbrar, en todas estas dimensiones, posibilidades y experiencias que deben ser comprendidas, valoradas e incorporadas como base fundamental en propuestas de formación dirigidas a docentes que ejercen la función directiva.

Teorización

Los hallazgos de la investigación permiten poner en relieve aspectos teóricos fundamentales que asumimos como marco, encuadre para configurar una propuesta curricular de formación, pues de allí derivarán propósitos formativos, principios y otros elementos y componentes.

Competencias

Los resultados del estudio y la revisión de diversos autores (Tobón, 2007; Tejada, 2007; Concha, 2007; Salvador, De La Fuente y Álvarez, 2009; Gairín, 2011a) dan cuenta de la integración dinámica, en las actuaciones directivas, de diversos y variados conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores que conforman un complejo entramado de competencias. Tal integración, de acuerdo con Tejada (2007) permite definir estilos, motivos y competencias y “constituyen la identidad o la individualidad y la disponibilidad para la acción” (p.42).

Las tres dimensiones referidas (estilos, motivos y competencias) conforman junto con el conocimiento (saber), los afectos y las emociones (sentir) y la acción (hacer), en relación con el contexto e interacciones, una estructura compleja e integrada que constituye la condición de ser; en nuestro caso, la condición de ser docente con función directiva. De allí la razón de asumir la formación por competencias como enfoque básico para la promoción y el desarrollo de experiencias de aprendizaje integrativas, en las que interactúan conocimientos de diversa naturaleza, habilidades y actitudes y permiten dar respuestas eficientes, exitosas, a las tareas ejecutadas (Garín, 2009, p. 15).

En cuanto a las competencias, suscribimos la definición de Tobón (2007) quien las caracteriza como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión, emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social (...) (p. 17)

En el Cuadro 40 se definen brevemente los elementos o componentes de la competencia.

Cuadro 40: Elementos o componentes de la competencia

Competencia		
Conocimientos (saber y saber conocer)	Habilidades o destrezas (saber y poder hacer)	Actitudes/ valores (Querer hacer, saber ser y convivir)
Abarca hechos, conceptos y principios provenientes del campo científico como de las experiencias. Una propuesta de formación debe tener presente que este componente siempre será provisional, cambiante, y se asumirá con visión inter y transdisciplinar.	Capacidad de poner en práctica los conocimientos a través de habilidades y destrezas. (Texeïdò, 2007). La habilidad hace referencia a capacidades intelectuales y psicológicas. La destreza a capacidades orientadas a lo cinestésico, manual o corporal.	Orientan la acción individual y colectiva. Se soportan o fundamentan en valores y principios de la cultura social y organizacional. Comprenden lo axiológico, lo deontológico.

Por otra parte, según las características de los equipos directivos, sus necesidades de formación y las particularidades de los contextos en los que se desenvuelven, es necesario, disgregar algunas competencias en subcompetencias como por ejemplo, la competencia comunicativa, para cuya mejora se orientaría en formación para la comunicación en público, el enfrentamiento de situaciones de hostilidad, la conducción de reuniones, entre otras.

Se reitera el carácter referencial de las competencias que se presentan, por cuanto los diagnósticos que se realicen en las situaciones particulares determinarán qué uso específico dar al referencial y qué nuevas competencias incorporar. En el Cuadro 41, con base en el referencial de competencias presentado en el capítulo IV y con apoyo en Costa y López (en Salvador, De La Fuente y Álvarez, 2009), Concha (2007), Villarroel y Gairín (2011), se enuncian competencias básicas y algunas actuaciones, comportamientos o conductas asociadas.

Ahora bien, algunos componentes de las competencias son muy específicos según el ámbito de actuación en el que se desenvuelva el docente con función directiva; sin embargo, se puede establecer unos componentes transversales que necesariamente tienen que desarrollarse independientemente del ámbito de actuación; por ejemplo, tener claro el ordenamiento jurídico (conocimiento legal), verbalizar con coherencia argumentos y puntos de vista (habilidades y destrezas), ser justo y equitativo (actitudes y valores) son transversales, atraviesan las diferentes competencias descritas en el Cuadro 41. De allí la necesidad, a efectos de una propuesta de formación de explicitarlas detalladamente.

Cuadro 41: Competencias básicas para el ejercicio de la función directiva escolar

Competencias	Actuaciones, comportamientos o conductas asociadas
<p>Competencias relacionales y de convivencia escolar: se refieren a las habilidades sociales, a los comportamientos interpersonales que se activan o manifiestan en la relación con los demás y están presentes en todas las funciones, tareas o roles que los docentes con función directiva tienen que asumir en su gestión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - proporciona buen trato y es cordial con las personas. - manifiesta interés y disposición de escucha respetuosa hacia sus diferentes interlocutores. - anticipa, media en conflictos y propone soluciones. - motiva, anima, incentiva a las personas y grupos. - genera alta autoestima. - Interactúa con los diversos sectores, grupos, colectivos al interior del plantel y fuera de él.
<p>Competencia informativa y comunicativa: integra las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - registra y escribe (con apoyo en diferentes géneros textuales: informes, actas, ensayos, etc.) sus vivencias, experiencias. - busca, localiza, analiza y procesa información de diversas fuentes. - informa, intercambia – en situaciones comunicativas no estructuradas (conversaciones, discusiones...) y estructuradas (exposiciones, foros, debates...) – experiencias, resultados de investigaciones, resultados de planes y proyectos... - comunica a todos los sectores de participación en la gestión el marco legal vigente. - promueve el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y se apoya en ellas en sus actuaciones cotidianas. - Crea redes.
<p>Competencias orientadas al desarrollo de gestión curricular y pedagógica: se relaciona con el desarrollo de los procesos formativos intra y extra institucionales desde enfoques pedagógicos y didácticos explícitos y amplios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - diagnóstica situaciones de los diferentes ámbitos de actuación. - toma decisiones informadas y considerando todos los factores. - planifica y ejecuta proyectos de diversa naturaleza. - define objetivos estratégicos y establece metas claras y concretas. - conoce lineamientos curriculares para el nivel de Educación Media general y las articulaciones con otros niveles y modalidades. - asegura la ejecución e implantación de decisiones curriculares expresadas en los proyectos. - promueve y participa en procesos de formación para todos los sectores de participación en la gestión escolar. - participa en procesos de análisis y reflexión permanente sobre procesos pedagógicos y didácticos. - organiza sistemas de comunicación e información con apoyo en diversos medios e instrumentos. - investiga y analiza los procesos académicos. - distribuye racional y eficientemente los espacios y tiempos institucionales, siempre al servicio de lo pedagógico, de los aprendizajes de todos los sectores de participación. - define procesos y procedimientos de seguimiento y evaluación a procesos didácticos con vista al Proyecto Educativo Institucional Comunitario y los proyectos Pedagógicos.

Cuadro 41: Continuación

Competencias	Actuaciones, comportamientos o conductas asociadas
<p>Competencias orientadas al desarrollo de gestión administrativa: expresan conocimientos y destrezas; técnicas de gestión</p>	<ul style="list-style-type: none"> .- conduce la unidad académico administrativa a su cargo en forma coordinada con todas las que existen en el plantel y de acuerdo con el ordenamiento jurídico y las políticas educativas vigentes .- gestiona recursos humanos y materiales en función de metas establecidas .- conoce los espacios intra y extra institucionales y los organiza racionalmente. .- define procedimientos generales y específicos para el funcionamiento de las diversas dependencias del plantel.
<p>Competencias institucionales y estratégicas: posibilitan el desarrollo de capacidades de liderazgo, de una visión estratégica de la institución educativa para la producción y gestión de proyectos en sintonía con el contexto inmediato, con la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> .- cumple y hace cumplir las normas de convivencia .- delega funciones .- comunica en forma permanente una imagen positiva del plantel. .- promueve una cultura participativa y la formación de equipos de trabajo para el desarrollo de actividades de todos los ámbitos de la gestión. .- promueve cultura de paz y actividades de cuidado y rescate de la planta física, mobiliario y recursos de la institución. .- incorpora a la comunidad, con atención a normas y reglas claras, a los procesos de gestión administrativa y pedagógica. .- genera compromisos.

El Cuadro 42 recoge, a manera de ejemplo, componentes o elementos transversales para todas las competencias.

Cuadro 42: Elementos transversales para todas las competencias

Conocimientos	Habilidades, destrezas	Valores, actitudes
1.- Dinámica de grupos. 2.- Técnicas de Motivación. 3.- Gestión del conocimiento. 4.- Legislación educativa.	1.- hablar, escuchar, leer, escribir. 2.- Relaciones interpersonales adecuadas y eficaces. 3.- Liderar proyectos de diversa naturaleza. 4.- Interpretación de leyes y normas 5.-Utilización de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC). 6.- Trabajo en equipo. 7.- Detección de resistencias. 8.- Mediación y solución de conflictos. 9.- Uso racional y eficiente de tiempo y espacios.	1.- Curiosidad. 2.- Espíritu de búsqueda e innovación 3.- Emprendimiento 4.- Adaptabilidad, adaptación al cambio. 5.- Tolerancia a la incertidumbre y a la resistencia al cambio 6.- Interés y respeto por las personas /aceptación de la diferencia 7.- Empatía. 8.- Buen humor. 9.- optimismo 10. Equidad 11. Rigor 12. Sentido crítico: cuestiona concepciones, creencias y prácticas desactualizadas. 13. Integridad

La formación con un enfoque por competencias, si bien atiende a las funciones y tareas (enfoque funcionalista) sobre todo debe centrarse en las personas (enfoque humanista). Es una opción para que los docentes con función directiva incorporen en los diferentes campos de su práctica cotidiana nuevas competencias; esto supone ampliar sus conocimientos, entrenarse en las habilidades vinculadas a esa competencia y atender a la calidad del ejercicio de la ciudadanía, las relaciones interpersonales, al respeto a la dignidad del ser humano.

Formación

Se parte de la premisa de que la formación, en todos los ámbitos posibles, es una actividad que surge de la consciencia acerca de su necesidad. Debe ser continua,

contextualizada, formal o informal y supone, además, diversidad de elementos o componentes, estrategias y acciones. Se entiende (Díaz en Gorodokin, 2006; Rojas, 1992), no como simple acumulación o sumatoria de conocimientos, sino como proceso permanente, activo, de transformación y estructuración de “representaciones, identificaciones, métodos y actitudes” que otorgan al sujeto que se forma sustentación cognoscitiva (filosófica, epistemológica, metodológica, técnico-instrumental) y socioafectiva. La formación permite otorgar sentido, orientación, con actitud crítica y constructiva, al proyecto de vida personal y de desarrollo profesional (Cavalcante, 2004, Gorodokin 2006, Barraza 2007).

Con apoyo en Barraza (2007) se enuncian las siguientes ideas fuerza sobre la formación que podrán considerarse fundamentales al momento de concebir un diseño curricular y las cuales suscribimos:

- La formación es un proceso dialéctico eminentemente personal pero con vasos comunicantes con lo social-grupal; se apoya entonces en la corresponsabilidad: los formadores y quienes se forman son corresponsables de la (re)construcción de saberes teórico-prácticos así como del logro de los propósitos y objetivos formativos.
- El sujeto en formación trabaja contenidos y problemáticas relacionadas con el contexto, es decir con los órdenes socioinstitucionales y culturales de la realidad en la que se encuentra inmerso, vinculando la teoría con prácticas transformadoras.
- proceso de formación la realiza el formante a través de cuatro etapas: identificación de necesidades de formación (fase diagnóstica), elaboración de los programas y proyectos de formación, (fase curricular), desarrollo de los programas y proyectos de formación (fase de actuación del formante y del sujeto en formación), y evaluación de los proyectos y programas de formación y de los aprendizajes desarrollados (fase de resultados).

Para nuestros efectos, coincidimos con lo expresado en los planteamientos anteriores y ratificamos, apoyados en Gairín (2011b) que, una propuesta para la formación de docentes con función directiva “no se trata solo de proporcionar habilidades, sino

también de posibilitar un cambio general a partir del cambio personal de conocimientos, habilidades y actitudes de los directivos” (p.7).

En la formación, la apropiación, desarrollo y fortalecimiento de las actitudes y valores que consoliden un marco ético sólido de referencia para la actuación de los docentes con función directiva se consideran elementos consustanciales y fundantes de una propuesta y permean todos los momentos y componentes.

Fortalecer y otorgar pertinencia a la formación en temas relacionados con el ejercicio de la función directiva proporcionará sólidas bases a la misma, pues tendremos docentes directivos con amplios repertorios de competencias (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que les habilitarán para enfrentar los retos y dificultades propias de la gestión escolar, particularmente la gestión pedagógica. Se coincide con Cavalcante (2004) en la necesidad de que los docentes con función directiva atiendan, apoyados en el ejercicio permanente de la práctica reflexiva, a sus procesos de desarrollo personal y profesional para “desempeñar, con placer y satisfacción, los numerosos y diversificados papeles que le son atribuidos” (p.58).

Con respecto a la forma de organizar o diseñar la formación, compartimos la posición de Marcelo (2005) para quien la misma, y en nuestro caso la de los docentes con función directiva, debe estar “cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y enlatados y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitiva, social y emocionalmente” (p.50).

Pedagogía crítica

Cualquier tipo de propuesta curricular que se conciba y diseñe para docentes con función directiva, no puede perder de vista el contexto amplio (el mundo, el continente, el país, el estado, la parroquia...) en el que se inserta la institución escolar y cómo, de una manera u otra, lo que ocurre en ella (incluidos los problemas que se le presentan a los docentes directivos en su ejercicio y en su formación), está condicionado por factores internos o externos de diversa naturaleza.

Imbernón (2001, pp.61-62), en una apretada síntesis, identifica elementos relevantes de estas variaciones sustanciales del contexto, entre los que destacan: a) evolución

acelerada de las estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de familia, de producción y distribución; b) vertiginosos cambios de los medios de comunicación y de la tecnología subyacente; c) un análisis de la educación que ya no es patrimonio exclusivo de la escuela y los docentes sino de toda la comunidad; d) una sociedad multicultural y multilingüe donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir en la diversidad, entre otros. En muchos casos, estos cambios vienen acompañados de procesos opresivos, alienantes, irrespetuosos de la dignidad del hombre y su medio ambiente ante lo cual emergen, según Suárez (2000) las pedagogías críticas con un fuerte compromiso con “la libertad, el pensar crítico y transformador del hombre” (p.45) y centradas en grandes temas: “Educación-escuela-Sociedad, Conocimiento-Poder-subjetivación, Institucionalización-hegemonía, Vínculos entre teóricos y Prácticos” (Suárez, 2000; p. 45).

En el ámbito de la gestión escolar, el aporte de las pedagogías críticas, supone entonces la transformación de las prácticas directivas y la construcción de clarificaciones, entendimientos, consensos, acuerdos y el fortalecimiento del marco de valores personales, institucionales y sociales que orientan las actuaciones de los docentes que ejercen esta función.

Una propuesta de formación, desde el enfoque de las pedagogías críticas:

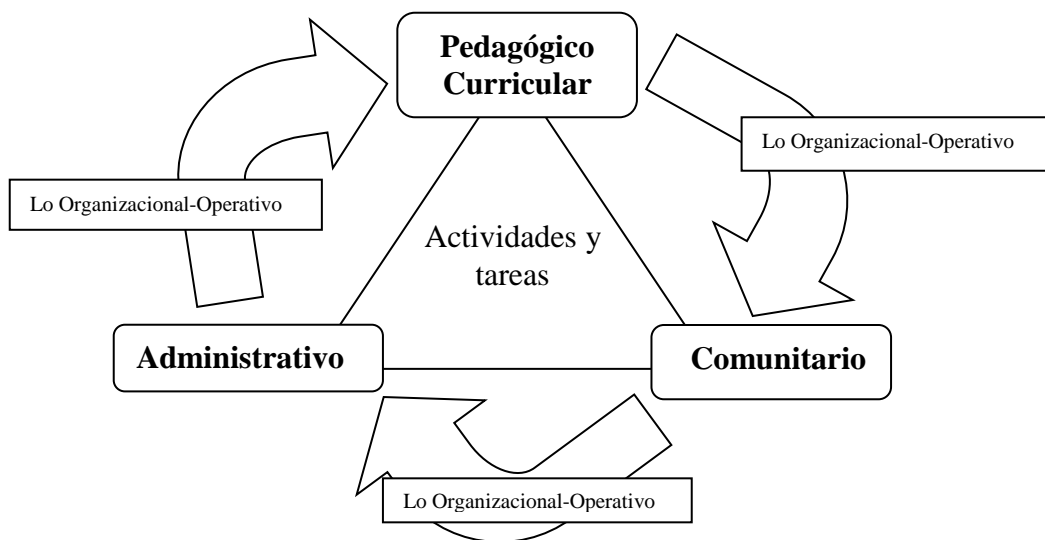
- Considera un elemento fundamental lo pedagógico, como práctica social con fines éticos explícitos, con una clara determinación de su teleología (fines) y axiología (valores) dirigida al autodesarrollo del ser humano (en lo personal y lo social).
- Conduce a la toma de conciencia de las personas acerca de sus raíces (históricas, sociales, ideológicas), a amplios y profundos niveles de diálogo, autorreflexión y autocomprensión (sobre su manera de pensar y sus actuaciones) y, por otra, a la promoción de saberes emancipadores, críticos, que propicien la construcción de teorías propias y a una real autonomía (Suárez, 2000). El proceso de construcción de saberes encuentra su principal asidero en la investigación acción deliberativa y colaborativa.

- Vincula la formación inicial y permanente con el ejercicio profesional y se esfuerza en superar la escisión o divorcio entre la formación pedagógica y los contenidos de las áreas o menciones.
- Enfatiza profundamente en la relación dialéctica teoría y práctica para la producción de conocimientos con apoyo en la investigación acción, concertada entre todos los que hacen vida en la realidad que se desea transformar y para promover procesos emancipatorios.
- Propicia la interdisciplinariedad, la relación con todas las ciencias y disciplinas que estudian la educación, la escuela, la formación desde sus propios marcos y perspectivas.
- Concibe e interpreta el currículum como un proyecto, una hipótesis de trabajo o, en términos de Stenhouse (1991), como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.29); por lo cual el currículum es problematizador, dinámico y cambiante en sintonía con las necesidades de formación y los determinantes contextuales de donde emergen estas necesidades.

El plantel escolar como espacio formativo y aprendizaje entre pares

Las actuaciones de los docentes con función directiva se desarrollan fundamentalmente en los planteles escolares; allí pasan muchas horas del día, ocupados en múltiples tareas directivas que abarcan diversos ámbitos. En nuestro caso, hemos delimitado, con base en las diversas clasificaciones presentadas por los teóricos e investigadores (Gento, 1999; Molina, 2001; Navarro, 2002; Ceballos y Ariaudo, 2005; Álvarez, 2006; Meza, 2008), y de acuerdo con los resultados del estudio, tres ámbitos nucleares: Pedagógico-curricular, Administrativo y Comunitario; los cuales se articulan y son dinamizados por un cuarto ámbito, el Organizacional operativo (Ver Gráfico 3). Los ámbitos, coincidimos con Álvarez (2006) se relacionan, con tres dimensiones del puesto directivo: a) dimensión humana, b) dimensión administrativa y c) dimensión técnica.

Gráfico 3: Ámbitos y dinámica de actividades y tareas directivas



Las instituciones educativas deben trascender algunas concepciones y creencias relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los espacios escolares, entre las que se destacan: a) en la escuela sólo aprenden los alumnos, b) los docentes sólo enseñan a los docentes, c) los docentes deben salir de la institución para formarse, asistir a universidades o espacios desvinculados de su realidad contextual, d) la formación que reciban los docentes será “impartida” por expertos, estudiosos, teóricos, autoridades educativas aun cuando, como sucede en la mayoría de los casos, no tienen conexión con la realidad escolar y sus cotidianidad, la complejidad de los procesos y situaciones que en ella se viven.

De lo planteado en el párrafo inmediato anterior se desprenden dos aspectos de interés en lo teórico y lo práctico:

a) *La institución escolar como espacio o sistema de formación para los docentes con función directiva*: se apoya en principios de las pedagogías críticas que otorgan fundamental importancia a la relación entre la persona que se forma y su contexto. El contexto, en nuestro caso el contexto escolar (el Liceo Bolivariano) está configurado por un conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos con los cuales interactúan todos los sectores de participación en la gestión escolar y sobre el cual, a partir de procesos de análisis crítico, reflexión, diálogo y discusión, actúan para

transformarlo y mejorarlo en función de propósitos, objetivos y metas, pero sobre todo, de necesidades de vida.

Concebir el plantel como espacio de formación, introduce un cambio de perspectiva que “permite pasar... a una formalización de las instituciones como lugares de aprendizaje y desarrollo humano” (Gairín, 2011; p.8). En el mismo orden de ideas, Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, y Garavito (2004) conciben el plantel o la institución educativa como una unidad de análisis pues “en ella y sobre ella se construye la capacitación docente” (p.88); en esta construcción de la capacitación o la formación permanente, la experiencia proporciona los insumos para el trabajo colaborativo y el proyecto institucional es el marco referencial de primer orden. Experiencia y proyecto, pues, articulan teoría y práctica e “integran los diferentes estamentos y dimensiones escolares (académica, administrativa y financiera). En el seno de las instituciones se edifica el mejoramiento individual y colectivo (Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, y Garavito, 2004; p.88)

En tal sentido, la formación de los docentes directivos en su contexto de actuación:

- propicia, por una parte, el aprovechamiento de la estructura, las condiciones internas, los medios y recursos materiales y humanos con los que cuenta el plantel; por otra, conduce a repensar los tiempos, los momentos, que se dedican a la formación y a “la superación de los límites espacio temporales” (Gairín, 2011; p.8).
- incorpora a todos los sectores de participación en la gestión escolar, es decir, se logra “la ampliación de actores y roles implicados” (Gairín, 2011; p.8), lo cual plantea mayores posibilidades de vinculación y de relaciones estables con la comunidad, con el contexto socio-cultural próximo y, en consecuencia, con recursos y medios que se suman a los propios (la escuela como sistema abierto).
- otorga mayor sentido, intención y direccionalidad a las actuaciones de los docentes con función directiva por cuanto los contenidos formativos surgen de la dinámica de la propia institución, de las evidencias que proporcionan todas las prácticas que allí se llevan a cabo, del análisis crítico y reflexivo de que de ellas se hace.
- las iniciativas de cambio y transformación que resultan de los procesos de formación de los docentes directivos en su contexto se diversifican y se inscriben en un marco de

real autonomía; es decir, ya no son sólo expresión de dictámenes o prescripciones externas – de la “tiranía del significado impuesto” (Giroux, en Gento, 2000) sino que nacen de las mismas circunstancias y particularidades de la institución.

- Se institucionaliza el desarrollo organizacional, soportado en actitudes y valores como el sentido de pertenencia, el arraigo, el compromiso sentido con el plantel.
- Proporciona -de acuerdo con Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata, y Garavito (2004) los siguientes lineamiento básicos para la formación permanente:

- 1.trabajo alrededor de la construcción de identidad escolar,
- 2.promoción de liderazgos (administrativo, pedagógico),
- 3.búsqueda y estímulo al trabajo colaborativo del grupo institucional,
- 4.generación de procesos de reflexión que permitan reconocer las actuaciones, asumirlas, aprender de los errores y de los éxitos y comprometerse con el desarrollo institucional,
- 5.fomento de la motivación por la institución y su actividad. (p. 88)

b) *Aprendizaje entre pares*: Tiene su principal asidero en el saber experiencial, definido por Tardif (2001) como el conjunto de saberes específicos, que son resultado del trabajo cotidiano y el conocimiento del medio o contexto [apoyados en saberes profesionales y disciplinarios]. El saber experiencial emana de la vivencia cotidiana y la experiencia misma lo valida, para luego incorporarlo en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y saber ser. En el aprendizaje entre pares, se debe establecer una relación discursiva que se caracteriza (Rodríguez, Fernández y Escudero, 2002) por la igualdad, el estatus de los integrantes del grupo de acuerdo con la posesión de conocimientos de relevancia para la tarea y por la mutualidad, es decir un discurso extensivo, profundo y articulado entre los participantes para llevar a cabo las tareas formativas. Este tipo de aprendizaje es posible entre docentes con función directiva por cuanto entre ellos se pueden establecer fuertes vínculos, altos niveles de empatía y confianza mutua.

Proyección de la investigación: Programa de Formación Permanente para Docentes con Función Directiva. PFDFD (Propuesta)

De acuerdo con lo planteado por los investigadores y expertos (Molina, 2001; Meza, 2008; Cavalcante, 2004; Gairín, 2011), así como con los resultados de nuestra investigación, la formación para el ejercicio de la función directiva - siempre, según las necesidades de quienes ejercen estos cargos y las demandas contextuales- resulta oportuna y necesaria en momentos en los cuales las sociedades contemporáneas demandan en las instituciones escolares cambios significativos que conduzcan a procesos educativos de calidad, en cuanto respetuosos de la dignidad humana, de la libertad, como propiciadores de experiencias de enseñanza y de aprendizaje diversas e integradas. Son múltiples las razones que podrían justificar la pertinencia de un programa o cualquier otra iniciativa o propuesta curricular de formación en el referido ámbito; a continuación, se presentan algunas de las que consideramos más relevantes:

- Las diversas y exigentes demandas sociales en cuanto a la legitimidad de la educación y el papel que juegan en este sentido las instituciones escolares y los docentes con función directiva.
- La necesidad de expresar en acciones concretas las políticas de Estado en materia de formación docente establecidas en el ordenamiento jurídico y en los planes de desarrollo económico social.
- El tránsito hacia nuevas formas de gestión escolar que promueven la participación de diversos sectores de la sociedad y que conducen inevitablemente a procesos más democráticos donde los docentes con función directiva siempre cumplirán significativas responsabilidades de liderazgo.
- El compromiso del docente directivo con su propia formación.
- Los docentes con función directiva en ejercicio, sobre todo aquellos que ejercen cargos de Coordinadores(as), se pueden considerar una población relativamente joven, con proyección de servicio de largo plazo, que requiere formación permanente.

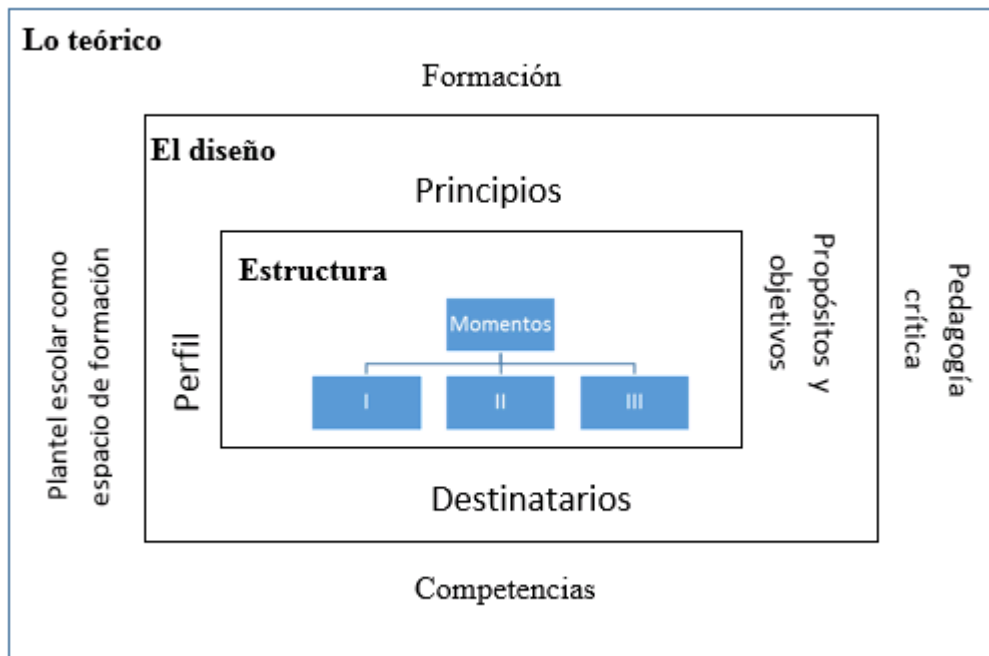
- El compromiso de las instituciones de educación universitaria con el seguimiento y formación permanente de sus egresados.

Para nuestros efectos, PFDFD, enmarcado teóricamente en los aspectos teóricos esbozados en el apartado inmediato anterior, se concibe como un conjunto amplio de orientaciones curriculares, de naturaleza pedagógica, que:

- a) pretende dar respuesta a necesidades e inquietudes formativas, en lo personal y lo profesional, de un grupo de docentes con función directiva, atendiendo a sus actuaciones en el marco de la dinámica de los procesos de gestión escolar; en tal sentido, su punto de partida serán las particularidades específicas de los grupos a quienes va dirigido y las de los planteles. Además, tendrá presente, las demandas de la comunidad o contexto inmediato y a las del todo social;
- b) proporcionará fundamentos o sustentación al diseño de propuestas específicas o proyectos de formación para un grupo de docentes con función directiva en servicio, pero que además podría asumirse como referente para la formación de docentes que aspiren a ejercer esta función en cualquiera de los cargos;
- c) orientará el desarrollo de itinerarios formativos, no necesariamente conducentes a grado, que superen el empirismo, el personalismo, la improvisación e inadecuación;
- d) promoverá la formación permanente y continua de los docentes como sujetos de formación y agentes de cambio en sus instituciones o planteles, sus contextos de actuación. De allí la consideración del plantel educativo como espacio privilegiado el estudio, la investigación, la innovación, que se apoya en diversas agencias o agentes de formación;
- e) responde a representaciones y referentes conceptuales a partir de las cuales se establecen sus elementos, principios, componentes, y procesos.
- f) preponderará aspectos o contenidos relacionados con la gestión pedagógica en un plantel educativo.

En el Gráfico 4 se recogen los elementos y componentes que se integran en la propuesta curricular de formación:

Gráfico 4: Componentes y elementos de la propuesta curricular de formación



Propósitos del Programa de Formación para Docentes con Función Directiva

El PFDFD se plantea como propósitos principales:

- I. Enfrentar a los participantes a los desafíos de la mejora de la función directiva.
- II. Fortalecer competencias relacionadas con actuaciones y prácticas del ejercicio de la función directiva en la gestión escolar, a través de diversas experiencias y estrategias formativas.
- III. Promover la incardinación e integración de los procesos de desarrollo personal y profesional al desarrollo organizacional y la mejora educativa.

Destinatarios o beneficiarios

Los destinatarios del PFDFD y de las propuestas que de éste se generen serán, en principio, docentes con función directiva en ejercicio, pero también -según las

intencionalidades formativas de quienes lo asuman como referente- podrán ser estudiantes de educación, supervisores e investigadores educativos.

Los principales destinatarios, los docentes con función directiva en servicio, se conciben como personas insertas en contextos dinámicos, complejos, con una biografía, una historia, un cúmulo de conocimientos previos y experiencias cotidianas que permiten –o posiblemente lo hacen- la construcción de teorías (implícitas o explícitas), la (re)estructuración de visiones acerca del ejercicio de la función directiva y el establecimiento de vasos comunicantes o puentes con otros directivos con miras a establecer una visión compartida de la realidad en que se desempeñan. En este sentido, los docentes con función directiva en formación deberán desarrollar o fortalecer una disposición positiva y favorable hacia el trabajo en equipo, colaborativo, reflexivo permeado por la curiosidad, la indagación y la actitud crítica frente a su realidad y sus actuaciones.

Perfil del docente con función directiva al que se aspira

Se espera que, una vez desarrolladas las diversas actividades del programa de formación, los participantes se habrán apropiado de un conjunto amplio de competencias que les habilitan para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del ejercicio de la función directiva escolar y estén en condiciones de:

- Demostrar actitudes y disposición positiva hacia la autoformación y actualización permanente (promotor de su desarrollo profesional).
- Introducir cambios significativos, con base en la reevaluación de sus competencias, en los procesos de gestión pedagógica y administrativa de los cuales son agentes y protagonistas en los planteles donde ejercen la función directiva.
- Asumir, independientemente del cargo, un mayor liderazgo orientado por enfoques más democráticos, colaborativos, participativos que funcionales-burocráticos.
- Orientar sus actuaciones a la luz de claros referentes teórico-conceptuales.
- Proponer estrategias de intervención que se soporten en el análisis, reflexión, investigación de sus propias actuaciones en los contextos particulares (intra y extra

institucionales) y conducentes a propuestas de gestión escolar para una educación de calidad.

- Responder a las demandas sociales de una educación integral y de calidad.

Principios del Programa de Formación para Docentes con Función Directiva

La propuesta se sustenta en el siguiente un conjunto de principios:

Modelo de sustentación hermenéutico-reflexivo: el docente con función directiva debe formarse para enfrentar diversas situaciones prácticas complejas, imprevisibles, inéditas que requieren la toma de decisiones inmediatas, informadas, creativas, no ajustadas a prescripciones. La formación desde este modelo apela a lo emocional, a lo subjetivo; al descubrimiento de los supuestos pedagógicos, los implícitos ideológicos y las matrices psicosociales que subyacen en sus actuaciones y en los marcos explicativos de quienes los rodean. El conocimiento y el saber se construyen individual y colectivamente a partir de situaciones concretas y del diálogo con éstas, con en el juicio práctico, en la reflexión y en múltiples herramientas conceptuales para luego volver a la práctica para modificarla, para transformar la realidad escolar.

Contextualización: la formación se concibe como un proceso permanente que debe desarrollarse con arraigo y consciencia de los contextos intra, extra e interinstitucionales de los planteles donde se inserta el plantel educativo y llevan a cabo las diversas actividades o tareas los docentes con función directiva. La institución educativa, entonces, es el contexto o escenario natural de las actuaciones directivas; de allí que resulte congruente que un programa de formación para quienes ejercen esta función de los docentes privilegie al plantel escolar como espacio y sistema de formación. La contextualización propicia la vinculación con otras instituciones, con el trabajo y las experiencias de pares profesionales (realidad contextual externa) y promueve la formación de redes o comunidades de aprendizaje.

Flexibilidad y apertura: se expresa en tiempos, espacios, modalidades, actividades y actividades de formación que respondan a las necesidades e intereses individuales y colectivos y, además, se ajusten a los estilos y ritmos de aprendizaje, a la dinámica social en la que se insertan los planteles escolares. Esta flexibilidad se relaciona con la posibilidad de elección por parte participante de aquellas áreas más cercanas a su experiencia cotidiana, a sus necesidades y expectativas, lo cual propiciará condiciones favorables para los participantes que minimizarían la tensión entre las responsabilidades doméstico-familiares, y las profesionales-institucionales como un factor limitante u obstaculizante para la formación permanente. La formación es proceso que debe adaptarse al dinamismo de una realidad cambiante.

Currículo semiescolarizado: Dadas las características personales y profesionales de los docentes en el ejercicio de la función directiva, así como la de otros beneficiarios y sujetos de formación, en el desarrollo de la propuesta se establecerían regímenes desescolarizados o semiescolarizados que permitan enfrentar las dificultades que imponen las exigencias laborales y personales a los docentes con función directiva.

El programa considerará la alternancia entre un tipo de escolaridad presencial y el trabajo a distancia, no presencial con apoyo en estrategias diversas y actividades especiales; cada una de estas opciones respondería a las necesidades de formación en determinados temas y contenidos. Un currículo con este enfoque promueve además el tránsito hacia mayores niveles de autonomía en la formación.

Currículo individualizado y autoaprendizaje: Cada docente directivo con atención a los lineamientos, estructura general y núcleos temáticos del programa concretará planes de trabajo individual avalados por un tutor o tutora. Aun cuando el programa de formación establecerá espacios de encuentro y socialización de conocimientos y saberes, preponderará el aprendizaje autónomo con mayores niveles de responsabilidad y compromiso con el desarrollo profesional.

Transversalidad: dada la diversidad disciplinar y temática se asume la transversalidad como principio orientador en el desarrollo del programa que permitirá establecer vasos comunicantes entre contenidos y garantizará una apropiación de los mismos, con aprendizajes relevantes y significativos – en lo individual y lo colectivo - con visión comprensiva de la realidad. La actividad integradora por excelencia será la investigación, por lo cual se considera como uno de los ejes transversales fundamentales en la estructura del programa.

Interdisciplinariedad: La interdisciplinariedad va más allá de relacionar las diferentes disciplinas, trata de integrarlas de manera contextualizada y sistémica. Se produce una interacción y cruzamiento entre diferentes disciplinas en orden a la comunicación de conocimientos.

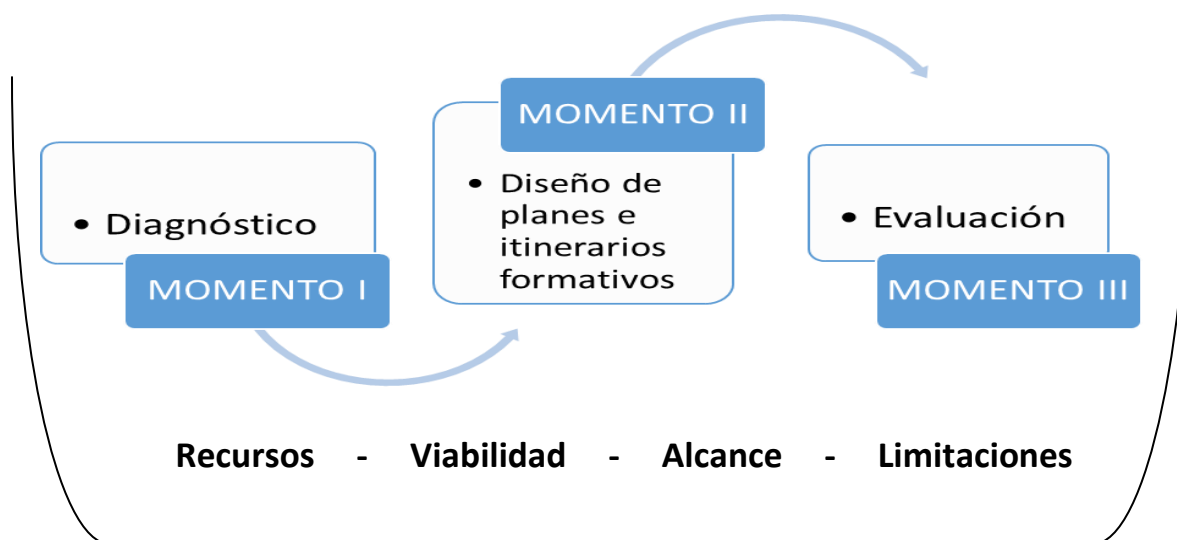
Complementariedad e integración de perspectivas: las diferentes perspectivas o enfoques de estudio (técnico, interpretativo, crítico) sobre la organización escolar, el ejercicio de la función directiva y la formación de docentes directivos ofrecen puntos de vista que dan respuesta a algunos interrogantes pero a otros no. De allí que resulta casi una obligación, desde el punto de vista epistemológico, integrar aquellos aspectos que, desde cada perspectiva y complementariamente, favorecen el análisis y la reflexión de los problemas

Diseño del PFDFD: Estructura y metodología

Para el desarrollo de la propuesta se establecen –siempre en el marco de la flexibilidad- un régimen académico anual que comprende tres momentos, cuya secuencialidad y duración dependerá principalmente de los tiempos del año escolar durante el cual se desarrolle y de la dinámica de las instituciones (Ver Gráfico 5). La estructura general del programa se considera una hipótesis de trabajo por cuanto su implementación estará condicionada por diversos factores de alta variabilidad entre los que destacan la dinámica particular de los planteles educativos, la disposición de los docentes con función

directiva, el apoyo de los diferentes actores y entes que puedan estar vinculados con el desarrollo de la propuesta.

Gráfico 5: Momentos y componentes del programa de formación



A continuación, la caracterización general de cada uno de los momentos del desarrollo de la propuesta:

Momento I: Diagnóstico

Elaboración de diagnósticos a equipos directivos de planteles escolares y consultas para la detección de:

- Necesidades de formación, expectativas.
- Características de los participantes o interesados.
- Temas de interés, concepciones.
- Problemas del contexto.
- Definición de espacios, tiempos y recursos.

Para el desarrollo de esta fase o momento se deben llevar a cabo tareas y actividades específicas como:

- a. Llamados públicos para instituciones y equipos directivos y divulgación a través de diversos medios
- b. Elaboración de cronogramas de visitas, consultas, entrevistas, aplicación de instrumentos para el diagnóstico.
- c. Definición de unidades temáticas y líneas de investigación en torno a los cuales se desarrollarán las diversas actividades y las competencias de interés.

Tiempo aproximado para el Momento I: tres meses

Responsables: Coordinadores de Formación docente de planteles educativos, Coordinadores de Colectivos de Formación permanente e Investigación, Docentes de Práctica Profesional de universidades de la región y estudiantes universitarios de educación de último semestre, supervisores de la Zona Educativa Táchira.

Momento II: Diseño de planes e itinerarios formativos

Durante el desarrollo de este momento se llevarán a cabo tareas y actividades específicas como:

- a. Identificar, definir y seleccionar competencias, núcleos o unidades temáticas, ejes de formación, módulos y estrategias
- b. Establecer logros y alcances específicos de los diferentes itinerarios de formación relacionados con los núcleos temáticos.

La propuesta de formación se sustenta en los referenciales de competencias representados en la teorización (ver Cuadros 41 y 42) los cuales permiten representarse una visión acerca del tipo de personas necesarias para los cargos, en función de lo que saben y pueden hacer según las tareas o actividades propias.

Unidades temáticas y temas básicos.

En congruencia con las características del PFD, los contenidos de formación se irán definiendo y organizando en función de situaciones problema que emergen de las dinámicas institucionales y de las experiencias de los docentes con función directiva. De

allí que resulte difícil establecer conjuntos preestablecidos de materias o asignaturas por cuanto “un currículo fraccionado por materias no es el mejor diseño para potenciar visiones globales sobre la complejidad de la realidad” (Gairín 2011).

A efectos de la propuesta, se establecerán unidades temáticas, definidas como líneas de estudio que concentran temas o conjunto de temas que surgen de interrogantes, inquietudes o problemas del ejercicio de la función directiva y contribuyen a concentrar el trabajo teórico y práctico; además, derivan de la información proporcionada por los estudios teóricos, docentes directivos en ejercicio y por los expertos, así como de las apreciaciones del investigador y de las consideraciones teóricas que se desprendieron de los análisis.

Algunos ejemplos de enunciados de unidades temáticas podrían ser los siguientes:

- I. Unidad temática: “Dilemas de la nueva cultura de gestión escolar en planteles educativos venezolanos”.
- II. Unidad temática: “La organización escolar como espacio de investigación y formación permanente: organización y puesta en marcha de los Colectivos de Formación Permanente e Investigación”.
- III. Unidad temática: “Gestión pedagógica: los proyectos como expresión de la identidad del plantel y la cultura escolar. Implicaciones didácticas”.
- IV. Unidad temática: IV. “Encuentros y desencuentros en la evaluación institucional”.
- V. Unidad Temática: “La relación escuela – comunidad en el contexto de una nueva cultura de gestión”.
- VI. Unidad temática: “Relaciones interpersonales, habilidades sociales y educación de las emociones en la escuela”.

Los contenidos de formación no se consideran taxativos e inamovibles, podrán variar de acuerdo con la dinámica del desarrollo curricular y sus agentes (los docentes con función directiva y los formadores o facilitadores); estarán al servicio de las necesidades específicas de los docentes, el desarrollo de competencias vinculadas a sus actuaciones cotidianas en sus contextos de actuación.

La selección, organización y forma de trabajar las unidades temáticas deberá atender a enfoques interdisciplinarios y polivalentes (Tejada, 2005) que propicien la integración de marcos conceptuales procedentes de diversas disciplinas y del conocimiento práctico de los docentes con función directiva.

En un primer momento, como punto de partida se establecen los siguientes temas básicos, vinculados a los núcleos temáticos, problemas o líneas de investigación, que se planteen los docentes directivos y que se fortalecerán con las especificidades de las diversas disciplinas:

1. Gestión integral del riesgo
2. Gestión del conocimiento y la información
3. Valores humanos
4. Cultura de paz
5. Uso de las TIC
6. Análisis y resolución de problemas
7. Metodología de la investigación
8. Educación de las emociones y habilidades sociales

Módulos de formación y estrategias.

Como se ha afirmado en líneas precedentes, el desarrollo del programa se soportará en un conjunto de núcleos temáticos y, para cada uno de ellos, módulos de formación. Los módulos comprenderán talleres en los cuales los formadores o facilitadores promoverán la puesta en práctica de estrategias metodológicas que responderán a la naturaleza de la demanda formativa, las características de las situaciones problema y las unidades temáticas de interés así como a las particularidades de los docentes y sus contextos de actuación.

Los destinatarios de la propuesta, tal como se evidencia en los análisis previos y según como se definen en este capítulo, poseen un potencial que permitirá trabajar con estrategias más autónomas que incorporarán actividades – individuales y/o grupales – centradas en el estudio, la investigación, la autoformación y la reflexión sobre experiencias y problemas en el ejercicio de la función directiva, así como a la vivencia de diversidad de

situaciones en contexto. (López Yáñez, 1996; p.6). Además, un énfasis será el máximo aprovechamiento de las situaciones de colaboración entre los participantes con amplia trayectoria y experiencia (expertos) y docentes que se inician en este ámbito (principiantes). Lo importante, expresado en términos de Davini (1995) será generar “dispositivos de formación, como trama de estrategias integradas y subordinadas en función de una lógica pedagógica global” (p. 145)

Entre las diversas actividades, que responderían a los principios establecidos para el programa, destacan:

1. Talleres que propicien la participación y relaciones horizontales entre formadores y participantes. Estos talleres implican tareas centradas en el estudio, análisis, comprensión y búsqueda de solución a problemas y necesidades institucionales, su base fundamental es la actividad socializadora y constructiva.

2. Seminarios de lectura sobre diversos temas de la organización y la gestión escolar, así como de la función directiva escolar.

3. Visitas institucionales.

4. Intercambios y discusiones grupales sobre buenas prácticas.

5. Mesas de trabajo con la participación de facilitadores, sobre algunos textos seleccionados que guarden relación con los temas de las conferencias, teniendo como base un grupo de preguntas generadoras sobre la temática del módulo.

6. Estrategias de difusión de conocimiento: conferencias temáticas; foros, entrevistas públicas a docentes con función directiva, expertos, funcionarios, investigadores.

7. Simulaciones.

8. Estudios de caso como la forma pertinente de retomar, reconstruir, situaciones y experiencias profesionales de los docentes con función directiva en formación para analizarlas, reflexionar sobre las mismas, discutir las ampliamente y proponer alternativas de solución a problemas prácticos reales

9. Tutorías.

10. Asesoramiento entre colegas.

11. Publicación en revistas arbitradas e indizadas de artículos, reflexiones, ensayos, experiencias y buenas prácticas; todos esos trabajos serán producidos por los participantes.

12. Jornadas de divulgación en eventos, conferencias y foros temáticos, con discusiones abiertas.

13. Video conferencias, videoforos, intercambios en redes sociales, trabajo colaborativo en red u otras actividades con apoyo en TIC, que promuevan y movilicen la reflexión compartida de la práctica y la construcción colectiva de conocimientos y saberes y, además propicien y fortalezcan vínculos entre instituciones y docentes con función directiva.

14. Círculos y redes de estudio resultado de las interacciones presenciales o a distancia.

15. Trabajo independiente para la reflexión y la producción individual, siempre con miras a la socialización, la divulgación y la publicación.

Todas estas actividades tienen como elemento vertebrador y unificador el diálogo crítico y reflexivo para la solución de problemas, la socialización y la construcción de saberes, en pro del cambio para la mejora institucional.

Formadores.

Durante el proceso, intervendrán diversos formadores, facilitadores y expertos que se conciben como asesores, mediadores, dinamizadores de procesos de investigación y promotores de situaciones de aprendizaje para los docentes con función directiva, orientadas a desarrollar y fortalecer competencias relacionadas con el ejercicio de la misma.

Los formadores deben poseer un conjunto de características que les otorguen idoneidad y puedan entrar en sintonía con los propósitos formativos del programa. A nuestros efectos, nos apoyamos en Texeido y Pelach (1996) quienes plantean como requisitos indispensables de los formadores de directivos: “preparación y dedicación, contacto cotidiano con la realidad del funcionamiento de los centros” (p.5) además de una actitud de permeabilidad a los intereses y motivaciones de quienes se forman; a esto agregamos algunas habilidades y cualidades como capacidad de escucha, apertura, empatía,

poseer destrezas como consejeros. Por último, los formadores, en el marco del programa, deberán asumirse al mismo tiempo como aprendices estratégicos, como copartícipes en la construcción de saberes.

Modalidades, Espacios y tiempos.

El PFDFC se planteará diversidad de modalidades y espacios en un marco de flexibilidad temporal para los procesos formativos dirigidos a los docentes en función directiva.

La modalidad presencial privilegiará o preponderará los planteles escolares como espacios de formación, por cuanto son los escenarios propios de las actuaciones directivas y les otorgaría a los procesos formativos pertinencia y sentido en función de problemas propios y necesidades reales; en este sentido, afirma Gairín (2011):

“La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma como se aplica el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación a la mejora, configuran diferencias y dan una personalidad única y particular a cada institución.”

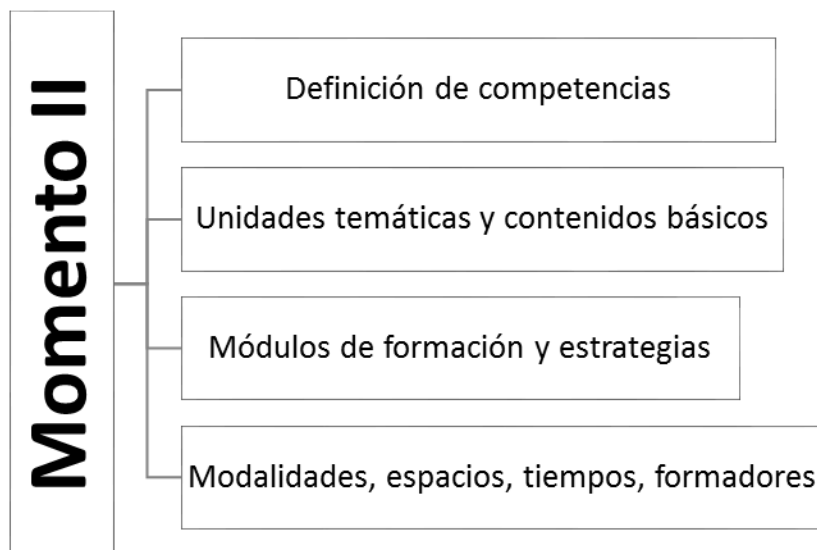
Por otro lado, se incorporará la modalidad a distancia con el apoyo en plataformas virtuales lo que permitirá acercar la formación de los docentes en el tiempo y en el espacio y, además, aglutinar a docentes de diferentes instituciones para conformar redes o comunidades de aprendizaje. Durante el proceso, los participantes o beneficiarios contarán con sesiones de asesoría para el uso de plataformas y de los diversos recursos que proporcionan las TIC.

Tiempo aproximado para el Momento II: 6 meses

Responsables: Coordinadores de Formación docente de planteles educativos, Coordinadores de Colectivos de Formación permanente e Investigación, Docentes de Práctica Profesional de universidades de la región y estudiantes universitarios de educación de último semestre, supervisores de la Zona Educativa Táchira.

Se representa en el Gráfico 6 la estructura del Momento II del programa.

Gráfico 6: componentes, procesos del Momento II



Momento III: Evaluación

Nos referimos a la evaluación del programa como una estrategia procesual que permitirá revisar en forma crítica las prácticas formativas, recogiendo y contrastando opiniones y valoraciones para comparar expectativas iniciales con logros y resultados, identificar problemas, definir modificaciones que conduzcan a la solución de los problemas y la mejora de la calidad y pertinencia del programa. Se evaluará desde una doble dimensión:

- El programa en todos los momentos.
- Los itinerarios formativos específicos a los que dé origen y lugar el programa: se evalúan todas y cada una de las actividades de formación y principalmente las competencias que se han impulsado, desarrollado y fortalecido.

Tal proceso, en la doble vertiente señalada se desarrollará con base en enfoques participativos que otorgan voz y responsabilidad a todas las personas vinculadas al desarrollo del programa. En tal sentido, a partir del consenso y desde el Momento I se establecen criterios, estándares, pautas que permitan la evaluación procesual.

Así mismo, la evaluación responderá a la diversidad instrumental (registros de observación, rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación, informes, encuestas en línea) de la que igualmente participan formadores y participantes. La evaluación permitirá reorientar y fortalecer aquellas áreas, componentes y procesos que así lo requieran.

Tiempo aproximado para el Momento III: Durante todo el proceso

Responsables: Todos los participantes.

Recursos

La implementación de cualquier programa, proyecto o plan de formación supone requerimientos en cuanto a recursos de diversa naturaleza y fuente. Considerando las limitaciones de carácter económico a las que se encuentran sujetas las instituciones educativas (tanto de educación media como de educación universitaria) el recurso por excelencia y más expedito sería el recurso humano. En tal sentido, los recursos humanos que entrarían en escena son:

- Integrantes de los equipos directivos en servicio: cabe señalar que aun cuando el interés formativo se centra en ellos, también son considerados como “agentes depositarios” del conocimiento práctico acerca de las organizaciones escolares” (López Yañez, 1996, p.1)
- Exintegrantes de equipos directivos.
- Docentes universitarios de instituciones de formación docente, grupos de investigación y especialistas en otras áreas vinculadas a los núcleos temáticos de interés.
- Docentes y estudiantes de Educación en procesos de Práctica Profesional.
- Colectivos de formación permanente e investigación de los Liceos Bolivarianos.
- Unidad Académica de la Zona Educativa, supervisores y representantes de otros entes que administran la educación en el estado Táchira.
- Comités de Educación de los Consejos Comunales.

En cuanto a los recursos de planta física, infraestructura tecnológica se aprovecharán aquellos de los que dispongan los planteles educativos: aulas, equipos de computación, bibliotecas escolares, etc.

Los recursos financieros podrían obtenerse con diversas actividades de autogestión y estrategias de financiamiento que serían definidas y organizadas por quienes participen en el proceso de organización.

Viabilidad

Asumir el PFDFC, como referente para el desarrollo de proyectos de formación de docentes con función directiva, resulta viable por diversas razones, entre las que destacan:

1. Vigencia de los enfoques de formación en competencias.
2. La pertinencia del PFDFC – sus propósitos, fundamentos y estructura- con las propuestas y líneas formativas del Estado venezolano establecidas en el Plan Nacional de Formación, en la Ley Orgánica de Educación y en las políticas de formación del Estado venezolano.
3. Las necesidades expresadas por los docentes con función directiva.
4. El nivel de formación de los docentes que en los actuales momentos ejercen la función directiva en los diferentes cargos (director(a), subdirector(a), coordinadores(as)).

Alcances

1.- Se habla de una formación académica en gestión escolar que podría ser conducente a estudios de tercer nivel (especializaciones, maestrías y doctorados).

2.- El programa de formación propuesto deberá contribuir al desarrollo profesional y personal de los docentes con función directiva en instituciones educativas cuyos desafíos y retos demandan de ellos y ellas la posesión de un conjunto de renovadas competencias que les permitan dar respuestas oportunas y pertinentes.

3.- Permitirá el análisis y reflexión de los saberes prácticos de los docentes con función directiva para profundizar en la búsqueda y construcción colectiva y corresponsable de fundamentos teóricos y marcos conceptuales que fundamenten y otorguen mayor sentido y pertinencia a sus actuaciones.

4.- Creará condiciones para la evaluación, análisis y cuestionamiento de procesos de gestión escolar (administrativa y pedagógica), prácticas institucionales y todo elemento que conduzca a prefigurar y propugnar nuevas formas de ser y hacer.

5.- Promoverá la asistencia técnica experta, desde la Administración educativa o las instituciones de formación docente, a planteles de educación media general o de otros niveles con base en diagnósticos y con apoyo en el desarrollo de estrategias de intervención que propicien la identificación, comprensión y apropiación de competencias relacionadas con el saber –hacer práctico.

6.- Incorporará, en los diferentes momentos de su desarrollo, a diversos sectores de participación en el quehacer educativo: docentes de educación media y universitaria, estudiantes universitarios, expertos educativos, autoridades, comunidad.

7.- Consolidará a los planteles de educación media como espacios de aprendizaje e investigación y, en consecuencia, la creación de comunidades, colectivos y redes intra e interinstitucionales que aglutinen a los diferentes sectores de participación en la gestión directiva escolar.

8.- Deberá promover - en la Administración educativa, las instituciones de formación docente u otros agentes interesados en la formación para el ejercicio de la función directiva- procesos de reflexión acerca de la formación inicial y permanente e incluso a la revisión y renovación curricular de cara a las exigencias de la sociedad contemporánea.

9.- Proporcionará experiencias y elementos referenciales que podrían conducir en el largo plazo a la organización y gestión de un sistema de formación cohesionado, con claridad de propósitos y fines, con alto impacto en los procesos de gestión escolar y en la calidad educativa.

Limitaciones

Así como existen factores y condiciones que propician y favorecen el desarrollo de la oferta y las propuestas de formación; también es conveniente explicitar algunas de las posibles limitaciones, dificultades y obstáculos que han sido identificadas por estudiosos e investigadores en otros contextos educativos, pero que de igual forma se podrían presentar

(y se presentan) en el nuestro; de allí la necesidad de hacer conciencia sobre ellas por cuanto “Su consideración ha de servir, sobre todo, para anticiparse a las cuestiones y poder mejorar las garantías de éxito” (Gairín, 2011). Destacamos dos de las más relevantes:

1.- Resistencias culturales e institucionales; Sandoval- Estupiñán y otros (2008), expresan que las ofertas de formación en países de América Latina enfrentan una fuerte tensión entre “el dinamismo innovador y ciertas tendencias conservadoras” (p.27).

2.- Escepticismo y resistencia por parte de los docentes con función directiva. En tal sentido, Gorodokin (2007) se refiere a “obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes (...) referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos.” (Gorodokin, 2007).

Conclusiones generales

Consideramos adecuado iniciar esta parte de nuestro trabajo con palabras de uno de nuestros expertos informantes:

“El desarrollo de una dirección más centrada en los usuarios y entendida como reto colectivo, nos obliga a pensar en el desarrollo profesional de los directivos y en los diferentes cargos que abarca la dirección escolar. Desde este punto de vista, el dilema clave es: Formar para la función, que conlleva el que debemos formar a personas con funciones directivas: director/a, jefe académico, responsable administrativo, coordinadores de departamento...” (E3)

Los cambios y reformas experimentados por el Sistema Educativo Venezolano han incrementado la complejidad de gestión pedagógica y organizativa de los planteles; como consecuencia, quienes hacen vida en ellos, y particularmente con funciones directivas, enfrentan tensiones y diversas paradojas, sobre todo la de responder a los retos de una nueva cultura organizativa con tradicionales formas de actuación. La realidad educativa actual, las responsabilidades que se le otorgan a los planteles educativos, reclama a los docentes directivos el ejercicio de funciones no sólo administrativas y de gestión de recursos, sino de otras cada vez más amplias de proyección y representación institucional,

de relaciones humanas, de integración de la comunidad, pedagógicas (incluye la formación permanente centrada en la investigación, la reflexión) y de promoción de la innovación.

Los docentes con función directiva en Liceos Bolivarianos se debaten entre fuertes tensiones, distintas visiones, planteamientos teóricos y prácticos disímiles, lo cual imprime a su trabajo imprecisión e indefinición, ambigüedad e, incluso, vulnerabilidad. Los docentes directivos, desde visiones alternativas, distintas a las tradicionales formas de ver y entender la gestión escolar, deben ir más allá de lo administrativo y asumir enfoques predominantemente pedagógicos que le otorguen otros sentidos a sus acciones. El complejo e intrincado quehacer de los docentes con función directiva en los planteles escolares corresponden a diversas concepciones, enmarcadas en un saber social. Este saber social debe ser constantemente analizado, interpretado para identificar y comprender las necesidades de formación de los equipos directivos. Clarificar funciones, ámbitos de competencia y actuación, roles, responsabilidades ayudará a que la actividad directiva se convierta en un cometido interesante, comprometedor e incluso agradable y retador para el profesorado.

El ejercicio de la función directiva en diversos contextos, al igual que en el nuestro, continúa focalizándose en la actividad que realizan los directores (o subdirectores) como órganos unipersonales de poder. No obstante, de igual forma también van emergiendo nuevas concepciones en torno a una gestión escolar que debe ser llevada a cabo por un equipo.

• *“los centros educativos aparecen, cada vez más, como entidades complejas cuyo gobierno exige de competencias y habilidades que una persona sola no puede desarrollar. Esta complejidad y la necesidad de impulsar procesos participativos en los centros, promueven la idea y práctica de equipos directivos.” (E3)*

Sobre estos previos, concluimos:

1. Consideramos que la formación inicial debe incorporar asignaturas, unidades curriculares, módulos o cualquier otra modalidad de formación, relacionadas con el ejercicio de la función directiva, que trasciendan lo simplemente informativo y teorizante; que promuevan mayor inmersión en procesos de gestión para la práctica y la reflexión.

2. Estamos de acuerdo con posiciones que enfatizan la necesidad e importancia de una formación previa al ejercicio de la función directiva, que profundice y amplíe la formación inicial e incluso los procesos de autoformación. No obstante, nos centramos en la necesidad de formar a quienes –independientemente de la manera como hayan llegado al cargo directivo- están al frente de la dirección, las subdirecciones y las distintas coordinaciones en la institución educativa. Es necesario, en el marco de reformas actuales y en asuntos relacionados con la gestión escolar, que los docentes con funciones directivas cumplan con requisitos mínimos y deseables de formación, claramente definidos, consultados y consensuados; de igual forma, que se incorporen al ejercicio de la función directiva a través de mecanismos y procedimientos de selección rigurosos y justos.
3. Resulta necesario que se definan, precisen, expliciten –sin convertirse en rígidas prescripciones- orientaciones, normas, pautas de actuación para el ejercicio de la función directiva, desde una visión colaborativa, corresponsable, colegiada. En los actuales momentos, urge este tipo de definiciones teóricas y legales pues se observan en nuestro país, ausencias, vacíos, omisiones en cuanto al papel de los docentes con función directiva en los procesos de gestión escolar.
4. Los docentes directivos demuestran, en lo profesional, idoneidad y compromiso en el ejercicio de su función; no obstante, actúan en contextos de alta complejidad e incertidumbre en donde no están totalmente claras sus funciones, su liderazgo. Una de las principales quejas de los directivos escolares apunta a la necesidad de que se establezcan, en función de necesidades reales y demandas del contexto, límites claros al ejercicio de sus funciones con la finalidad de minimizar la flexibilidad del rol, la polivalencia de funciones y una intensificación del trabajo con énfasis en lo burocrático que se transforma en simple activismo.
5. La formación de los docentes con función directiva - orientada por programas y planes contextualizados, coherentes, en sintonía con sus necesidades reales y en concepciones de gestión escolar que privilegien la especificidad de lo educativo, lo formativo y lo pedagógico- conducirá a los planteles escolares a alcanzar amplios niveles de desarrollo organizacional, de mejora escolar para ofrecer un servicio

educativo de calidad y realmente equitativo e inclusivo. El desarrollo de planes y programas de formación como el propuesto implica asumir la necesidad de la formación de los docentes con función directiva como una línea estratégica de acción en todos los niveles de la Administración educativa y en el marco de los proyectos institucionales.

Retomamos como idea de cierre lo expresado por Cavalcante (2004, p.58) en cuanto a la posibilidad de que una formación adecuada para los docentes directivos les proporcione “placer y satisfacción”, aún en medio de dificultades y limitaciones, en el desempeño de sus funciones y esto se traduzca en compromiso con los procesos educativos que se desarrollan en los planteles.

REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS Y FUENTES EN LÍNEA

Agut, Sonia (2003). Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional. Recuperado el 18 de octubre de 2009 en <http://goo.gl/Wi2s3M>

Albert, María José (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. España: McGraw Hill. P.

Álvarez, Carmen (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), recuperado el 21 de octubre de 2011 en: <http://goo.gl/iTWVgW>

Álvarez, Manuel (2000). Función del Proyecto Educativo. En: El proyecto educativo de la institución escolar. España: Editorial Laboratorio educativo / Graó

Álvarez, Manuel (2006). El Equipo Directivo. Recursos Técnicos de gestión. España/Venezuela: Editorial Popular/Editorial Laboratorio Educativo.

Alvariño, Celia; Arzola, Sergio; Brunner, José; Recart, María y Vizcarra, Rubi (2000). Gestión escolar: un Estado del Arte de la Literatura. *Revista Paideia*, pp. 15-43. Recuperado el 25 de mayo de 2011 en: <http://goo.gl/HJ8NmD>

Anguera, María T.; Arnau, Jaume; Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, Guillermo (1998). Métodos de investigación en psicología. Madrid: Síntesis.

Antúnez, Serafín. (2000). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. Barcelona: ICE/Horsori.

Antúnez, Serafín. (2001). La actuación. En: Gairín Sallán, J. y Darder Vidal, P. (Coord.) Organización de centros educativos. Aspectos Básicos. España: CISSPRAXIS

Arellano, Antonio. (2000). Una reflexión: tres miradas sobre las reformas escolares. *Acción Pedagógica*, 8(1). Venezuela: ULA / GAPSIFE. pp 48-57.

Ander-Egg, Ezequiel. (1996). Técnicas de investigación social. 4ª ed. México: Ateneo

Balash, Marcel; Bonet, Jordi; Callén, Blanca; Guarderas, Paz; Gutiérrez, Pamela; León, Alejandra; Montenegro, Karla; Montenegro, Marisela, Pujol, Joan, Rivero, Isabel y , Sanz, Jordi. (2005). Investigación Crítica: Desafíos y Posibilidades. En: Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social* [en línea] Recuperado el 21 de marzo de 2015 en en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700807>.

Ball, Stephen. (1989). La micropolítica de la escuela. Barcelona: Paidós /MEC.

Barberi R., Ormary E. (2011). Una mirada a la formación de directores de los planteles de educación primaria. En: Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales. Año 2 Edición Especial Junio-2011 (231-248): Barquisimeto – Venezuela. Recuperado el 27 de abril de 2014 en: <http://goo.gl/NmYiez>

Barraza M., Arturo (2007). Formación docente en una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. Revista Educativa Innovación Educativa 2007 (40). Recuperado el 14 de julio de 2013 en: <http://goo.gl/NT6jHk>

Barrera, Marcos. (2004). Modelos epistémicos en investigación. 2ª. Ed. Caracas: SYPAL.

Beltrán, Francisco y San Martín, Ángel. (2000). Diseñar la coherencia escolar. España: Morata.

Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 1-26. Recuperado el 21 de noviembre de 2007 en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>.

Busot, Antonio. (1991). El método naturalista y la investigación educacional. Maracaibo-Venezuela: EDILUZ.

Caballero, Juan (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6(1). Recuperado el 19 de noviembre de 2006 en: <http://goo.gl/In3ZaD>.

Cantero, Germán y Celman, Susana. (2001). Gestión escolar en condiciones adversas: una mirada que reclama e interpreta. Buenos Aires: Santillana.

Cavalcante, Jerónimo (2004). Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía- Brasil). Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 13 de septiembre de 2008 en: <http://goo.gl/L7xctw>

Ceballos, Marta y Ariaudo, Mariel (2005). La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva. Argentina: Yammal Contenidos.

Chacón, Rosalba. (2001). El proceso de enseñanza y aprendizaje apoyado en las nuevas tecnologías informáticas comunicacionales. La relación didáctica. El seguimiento del aprendizaje. Tesis presentada para optar al título de Doctora en Pedagogía. Universidad Rovira i Virgili. España.

Concha, Carlos (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5,(5) 133-138. Recuperado el 16 de enero de 2012 en: <http://goo.gl/5hdny1>

Corredor, César. (2000). La gestión escolar: los proyectos pedagógicos y la evaluación en el contexto venezolano. *Acción Pedagógica*. 9 (1 y 2), pp.24 - 32.

Coronel Ll., José Manuel (1998). Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de centros. En: *Investigación en la escuela*, N° 34. España: Díada Editora. Pp. 37-47.

Davini, María. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós

De Lella, Cayetano. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. Recuperado el 16 de enero de 2008 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

De Lella, Cayetano. (2003). *El modelo hermenéutico y la práctica profesional*. Decisio 5. Recuperado el 12 de noviembre de 2012 en <http://goo.gl/vSuQx0>

Díaz Villa, Mario (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: problemas, conceptos, políticas, estrategias*. Colombia: Grupo de Procesos Editoriales – Secretaría General del ICFES

Diccionario Léxico Hispano (1983). Tomo Segundo. 11ª. Ed. México: W.M. Jackson, Inc. Editores

Duplá, Francisco. (1995). *Lugar social del docente. Doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas: UCAB.

Egido, María Inmaculada (2006). *El Director escolar: Modelos teóricos, modelos políticos*. *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. Recuperado el 26 de septiembre de 2008 en <http://goo.gl/nZfpqK>

ENCAS. (1993). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado*. Colombia: ENCAS S.A.

England, Gerry. (1989). Tres formas de entender la administración educativa. En: Bates, R. y otros. *Práctica Crítica de la Administración Educativa*. pp. 77-112.

Escamilla, Sergio. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona. España. Recuperado el 13 de septiembre de 2008 en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5046/saet1de1.pdf?sequence=1>

Escudero, José Manuel (1987): “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3. España: Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía. pp. 14-25.

Escudero, José Manuel (1992). Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.

Ferry, Gilles. (1991). El trayecto de la formación. Barcelona-España: Paidós

Flores Ochoa., Rafael. (1999). Evaluación Pedagógica y Cognición. Colombia: McGraw-Hill

Gairín, Joaquín. (1998). La función directiva en el contexto español. En: Villa S., Villardón G., Villar, L., Rodríguez, P., Borrell, N., Laffitte, R. y Gairín, S. Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. España: I.C.E. Universidad de Deusto.

Gairín, Joaquín. (coord) (2009). Guía para la evaluación de las competencias en las Ciencias Sociales. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.

Gairín, Joaquín (2011a). La formación de profesores basada en competencias. En: Bordón 63 (1), 93-108. Recuperado el 18 de septiembre de 2013 en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3601043.pdf

Gairín, Joaquín. (2011b) (Coord.) La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias. Serie Informes REDAGE N° 2. Santiago de Chile: FIDECAP/Santillana.

Gairín, Joaquín y Darder Vidal (2007). (Coods.) Organización de centros educativos. Aspectos básicos. España: CIISPRAXIS

Gairín, Joaquín y Villa, Aurelio (1999). Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento. España: ICE-Universidad de Deusto/ Ediciones mensajero.

García, Agustín (1994). Los centros de profesores en la encrucijada. Kikirikí.M.E.C.E.P., (34), pp. 30-38.

García, Emérita, Leoni, Anna y Simancas, Katia (de). (1983). Tres contextos institucionales ante un cambio curricular: un estudio de casos. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Agregado. Táchira: ULA.

García, Filomena. (1997). Organización escolar y gestión de centros educativos. España: Aljibe.

García, José (1999). Formación del profesorado. Necesidades y demandas. Barcelona-España: Praxis.

García-Ruiz, Rosa y Castro Z., Ana (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria Educatio Siglo XXI, Vol. 30 n° 1 · 2012, pp. 297-322

Gento, Samuel. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. Acción Pedagógica, 8(2), pp 30-45.

González, M. (2006). Organización y Gestión de centros Escolares. Dimensiones y procesos. Última reimpresión. España: Pearson Educación.

Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Morata.

Gorodokin, Ida (2006). “La formación docente y su relación con la epistemología” (2006) En: Revista Iberoamericana de Educación N° 36. Recuperado el 16 de marzo de 2012 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.

Henríquez, María Patricia. (2002) Formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Casos: ULA-URV. Tesis presentada para aspirar al grado de doctora en Pedagogía. España: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado el 12 de septiembre de 2009 en <http://www.tdx.cat/handle/10803/8904>

Hernández, Roberto, Fernández-Collado, Carlos y Baptista, Pilar (2006). Metodología de la investigación. 4ta. Ed. México: McGraw-Hill.

Herrera, Manuel. (1995). Identidad Profesional y Formación de Directores. En: Coloquio: La dirección de la escuela. Caracas: Fundación Polar - CICE

Hervás, Carlos y Martín, Josefa (1997). Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), Recuperado el 16 de febrero de 2008 en Disponible en: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224239275.pdf

Hurtado, Iván y Toro Garrido, Josefina. (1998). Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio. Valencia-Venezuela: Episteme

Imbernón, Francisco. (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.

Imbernón, Francisco. (2001). Claves para la formación de un nuevo profesorado. En: Investigación en la escuela, (43). España: Díada Editora, S.L. pp. 57-66.

Jares, Xavier. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista Iberoamericana de Educación, (15). Septiembre – diciembre 1997. Monográfico:

Micropolítica en la Escuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) pp.53-73

Jiménez, Bonifacio y Santos Miguel. (1999). La evaluación de la formación del profesorado. En Ferreres, V. e Imbernón, F. Editores (1999): Formación y Actualización para la función pedagógica. Madrid- España: Editorial Síntesis.

Lacasella, Rosa (2005). El estudio de necesidades y su inserción en el ciclo de intervención social: una aplicación paradigmática. Psicología. Revista de la escuela de Psicología, Vol. XXIV, N° 1. pp. 40-49. Versión digital. Recuperado el 17 de octubre de 2009 en: <http://goo.gl/miuksz>

León, Aníbal. (2006). El Liceo Bolivariano. Propuesta curricular y el problema del conocimiento. Educere, 10(33), pp. 233-242.

López, Reinaldo (1998). Nuevo manual del Supervisor, Director y Docente. (2da. Ed.) Caracas: (s/e)

López Yáñez, Julián. (1991). Evaluación del clima organizativo en los Centros Escolares. En: Medina R., A. (Coord). Teoría y Métodos de Evaluación. Madrid: Cincel.

López Yáñez, Julián (1996) Capacidad de análisis. Propuesta de un santo grrial para los programas de formación de equipos directivos. Ponente en la Mesa Redonda “La Formación de Equipos Directivos”. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona, Universidad Rovira y Virgili. Recuperadp el 30 de mayo de 2008 en: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/julian/19.pdf>

Mañú, José (1999). Equipos directivos para centros educativos de calidad. Madrid: RIALP

Marcelo, Carlos (2005). La formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejor de las soluciones. En: Revista de empleo, N° 9. Sevilla: Junta de Andalucía/Conserjería de Empleo. pp. 49-52

Marchesi, Álvaro. (2001). “Cambios Sociales y Cambios Educativos en Latino América”. En: Análisis de Prospectivas de la Educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO. pp. 111-128.

Martínez, Miguel. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. 2da.e. México: Trillas.

Meza, Mildre. (2008). Dirección Escolar y Descentralización de la Educación en Venezuela. Tesis doctoral que se presenta ante la ilustre Universidad Central de Venezuela para optar al título de Doctor en Educación. Páginas preliminares y Capítulos II y III. En: azael_contreras@yahoo.com. [Comunicación personal, 13 de diciembre de 2010]

Miñana, Carlos (1999). Los directivos docentes como investigadores de su gestión. Recuperado el 09 de marzo de 2009 en: <http://goo.gl/edQe25>

Molina, Nuby (2001) Detección de las necesidades formativas del directivo escolar municipal a partir de sus características profesionales (San Cristóbal-Estado Táchira-Venezuela). Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra – España

Morin, Edgard (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: UNESCO/ FACES UCV / CIPOST.

Murillo T., Javier (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e), pp. 11-24. Recuperado el 09 de junio de 2007 en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.

Murillo T., Javier [Coord.] (2007). Investigación Iberoamericana sobre eficacia Escolar. Convenio Andrés Bello: Bogotá. Recuperado el 10 de octubre de 2009 en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIEE.pdf

Naranjo, Luisa (2005). Educación Bolivariana y el nuevo Modelo Inclusivo desde el Liceo Bolivariano. Mimeografía de la Coordinación Nacional de Liceos Bolivarianos. Ministerio de Educación. Viceministerio de Asuntos educativos. Caracas, febrero 2005. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Caracas. Recuperado el 17 de marzo de 2010 en: <http://goo.gl/QDX1Qm>

Navarro, Nancy; Illesca Mónica y Lagos, Ximena. (2005). Modelos de formación docente: base para una innovación curricular. En: Rev. Educ. Cienc. Salud 2005; 2 (2): 93 – 96. Recuperado el 07 de abril de 2009 en: <http://goo.gl/9Sk7R1>

Navarro, Miguel (2002). La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado del arte de la literatura. México: UPN/Durango

Nieto, José Miguel (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. En: González, M. T. (2003) Coord. Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos. España: Pearson Educación.

Obin, Jean-Pierre (1996). La formación profesional de los directores de escuela. Recuperado el 02 de junio de 2008 en: <http://goo.gl/mg4lcN>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE (1985). La formación del profesorado en ejercicio. Condición del cambio en la escuela. Madrid: Narcea.

Peñalver, Luis (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. IESALC-UNESCO. Recuperado el 15 de noviembre de 2009 en: <http://goo.gl/0ftH10>

Pérez-Campanero, María Paz (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. España: Narcea

Pérez, Gloria (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. España: La Muralla.

Pérez, Gloria (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. España: La Muralla

Perrenoud, Phillipe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. España: GRAO.

Poggi, Margarita (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO. P.5

Porlán, Rafael.; Martín del Pozo, Rosa.; Martín Toscano, José y Rivero García, Ana (2001). *La relación teoría práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de investigación*. España: Díada Editora.

Ramírez R., Antonio (2006). *Evaluación de competencias directivas de directores de Educación Secundaria*. Recuperado el 16 de marzo de 2009 en: <http://goo.gl/gVWZmU>

República Bolivariana de Venezuela (1980). Ministerio de Educación. *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 2635 Extraordinario de fecha lunes 28 de julio de 1980.

_____ (1986). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 3713. Extraordinario. 7 de Marzo de 1986.

_____ (1999). *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. N° 36.860. Caracas, diciembre 30 de 1999

_____ (2000). Ministerio de Educación. *Reglamento del Ejercicio de la profesión Docente*. Gaceta Oficial N° 5496 Extraordinario, octubre 31 de 2000.

_____ (2001). *Líneas Generales del Plan Económico y Social de la Nación 2001 - 2007*. Septiembre, 2001. Recuperado el 12 de diciembre de 2009 en: <http://www.mpd.gob.ve/pdeysn/pdesn.pdf>

_____ (2004). Ministerio de Educación y Deportes. *Liceo Bolivariano: Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas, 2004.

_____ (2004). Ministerio de Educación y Deportes. Despacho del Ministro. Resolución N° 64. Caracas, octubre 07 de 2004.

_____ (2005) Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria Y Cuenta 2004. Tomo I: Memoria. V CXXXIII – N° CXXIX. Caracas, 2005

_____ (2007) Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 – 2013.

_____ (2007) Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

_____ (2009). Asamblea Nacional. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del Sábado 15 de agosto de 2009

_____ (2012). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Gaceta Oficial Resolución N° DM/058, Mediante la cual se establece la normativa y procedimiento para el funcionamiento del Consejo Educativo. Gaceta Oficial 40.029. Caracas, octubre 16 de 2012.

_____ (2013). Ministerio del Poder Popular para la Educación. Docentes construyen su propio perfil profesional. Prensa MPPE. Recuperado el 30 de julio de 2013 en: http://www.me.gob.ve/noticia.php?id_contenido=26962

_____ (2013). Ley del Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 6118 Extraordinario del 4 de diciembre de 2013.

Rivas, Ernesto (1993). *Estadística General*. Caracas: Ediciones de la U.C.V.

Rivera Ferreiro, Lucía (2001). Problemas en el campo de la gestión escolar y necesidades de investigación. Ponencia. Recuperado el 16 de marzo de 2009 en: <http://www.upd.edu.mx/librospub/pritalie/Ponencia/progeses.pdf>

Robalino, Magaly y Körner, Anton (Coords.) (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Chile Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago recuperado el 15 de diciembre de 2009 en: <https://goo.gl/z2MB9C>

Robertson, Arthur (1997). Saber Escuchar: Guía para tener éxito en los negocios. Temas gerenciales escogidos. Colombia: Mc GrawHill.

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Aljibe. P.283

Rodríguez, Nacarid (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. Revista de Pedagogía. Vol. XXII, N° 64. mayo-agosto 2001. Caracas: Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Pp. 189-217

Rodríguez, Luis; Fernández, Rosario y Escudero, Tomás (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. Infancia y aprendizaje, 25(3), 277-297

Rodríguez, Nacarid (2011). Entrevista a Nacarid Rodríguez Trujillo - Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 15 de julio de 2011 en: <http://goo.gl/QFUXWS>

Rodríguez, Nacarid y Meza, Mildre (2006). La Dirección Escolar en Venezuela REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 4, N° 4e, 2006. pp. 137-157. Recuperado el 5 de marzo de 2007 en: <http://goo.gl/Sx1afR>.

Rojas Soriano, Raúl. (1992). Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. México: Plaza y Valdez.

Rubiano, Elisabel. (2013). El espejo de la cultura escolar. En los discursos miramos el reflejo de lo que somos y de lo que quisiéramos ser. Valencia-Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo

Salvador, Margarita; De La Fuente, Manuel y Álvarez, Joaquín (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. Recuperado el 11 de enero de 2014 en: <http://goo.gl/pZjOHG>

Sandoval-Estupiñán, Luz; Quiroga, Crisanto; Camargo-Abello, Marina; Pedraza, Alexandra; Vergara, Maribel y Fadia, Cristina (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Recuperado el 15 de septiembre de 2012 en: <http://goo.gl/hh6zXK>

Santos Guerra, Miguel Angel (1999). Las trampas de la calidad. En: Acción Pedagógica. Vol. 8 (2). San Cristóbal, Táchira-Venezuela: GAPSIFE – ULA. pp. 78-81

Santos Guerra., Miguel Angel. (2000). La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. España: Aljibe.

Savater, Fernando. (2004). Los diez mandamientos en el siglo XXI. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Sayago Quintero, Zoraida Beatriz (2002). El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso). Tesis presentada para aspirar al grado de doctora

en Pedagogía. España: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado el 12 de septiembre de 2009 en: <http://goo.gl/uY3ORq>

Stenhouse, Lawrence (1991). Investigación y desarrollo del currículum (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Straus, Anselm y Corbin, Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

Souto, Marta (1999). Grupos de formación. En *Grupos y dispositivos de formación*, de Marta Souto, Jean Marie Barbie, Mabel Cattaneo, Mirta Coronel, Laura Gaidulewics, Nora E. Goggi y Diana Mazza. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.

Suárez, Martín. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en desarrollo curricular. En: *Acción Pedagógica*. Vol. 9 (1-2). San Cristóbal, Táchira-Venezuela: GAPSIFE – ULA. pp. 42-51

Tardif, Maurice (2001). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Tébar B., Lorenzo (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid-España: Siglo XXI/Santillana

Tejada Z., Alonso (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento desde la complejidad. *Acción Pedagógica* N° 16. Enero – diciembre 2007 pp. 40-47. Venezuela: GAPSIFE ULA Táchira.

Tejada Fernández, José (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, Vol. 7 N° 2. Recuperado el 14 de septiembre de 2012 en: <http://goo.gl/9KhXDj>

Texeido, Joan y Pelach, Joaquín (1996) La formación de equipos directivos en Catalunya. Algunas consideraciones. IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Tarragona

Tobón, Sergio. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedeúticos. *Acción Pedagógica* N° 16. Enero – diciembre 2007. pp. 14 -28. Venezuela: GAPSIFE ULA Táchira.

Tuning América Latina (2005). Disponible en: <http://tuning.unideusto.org/tuningal> [Consulta: 2007, mayo 7]

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos. (2001). Las tareas del formador. España: Ediciones Aljibe.

Vallejo Martínez, Marco (2006). Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. En: La Tarea, Revista de Educación y cultura de la Sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. N° 19, diciembre de 2006. Jalisco. Recuperado el 18 de junio de 2008 en: <http://goo.gl/e91kPQ>

Vázquez Recio, Rosa y Angulo Rasco, Félix. (2006). La caja de Pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 4, N° 4e, 2006. Recuperado el 09 de junio de 2007 en <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art7.htm>

Villarroel Montaner, Daniel y Gairín Joaquín. (2011). Elaboración del perfil de las competencias del director escolar en contextos vulnerables. Estudio presentado para optar al Máster de Investigación del Programa de Doctorado en educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. 15 de septiembre de 2011.

Zambrano Leal, Antonio. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zorrilla Fierro, Margarita y Pérez María G. (2006). Los Directores Escolares Frente al Dilema de Las Reformas Educativas en el Caso de México. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 4, N° 4e, 2006. 113 <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: categorías y subcategorías de la investigación

Propósito General: Determinar necesidades de formación de docentes con función directiva en planteles de educación media general del municipio San Cristóbal, estado Táchira – Venezuela.			
CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA O DIMENSIÓN	CLAVES O INDICADORES / ÍTEM
Actuaciones de los docentes con función directiva	Conjunto de actividades y tareas, entendidas como las acciones relevantes, habituales, de los docentes con función directiva que, independientemente del cargo y con especificidades y diferencias en la ejecución- suelen desempeñar con mayor frecuencia	Actividades y tareas relacionadas con la función directiva	Participa activamente en la realización de los proyectos institucionales
		Ámbitos de actuación	Representa oficialmente a la institución en eventos extrainstitucionales
			Autoriza gastos y ordena pagos
			Firma certificaciones de notas y documentos oficiales
			Cumple las leyes y demás disposiciones.
			Hace cumplir las leyes y demás disposiciones. Convoca y dirige reuniones
			Promueve la participación de los diferentes sectores o actores institucionales
			Promueve actividades de carácter socio comunitario
			Promueve las relaciones interinstitucionales con otros centros educativos
			Hace seguimiento de la realización y ejecución de los proyectos institucionales
			Utiliza apoyos externos
			Ejecuta los acuerdos de las asambleas de padres y representantes y consejos de profesores.
			Organiza equipos de trabajo al interior de la institución
			Coordina equipos de trabajo internos con equipos externos
			Organiza actividades de formación permanente para el profesorado
Asigna responsabilidades y funciones			
Organiza actividades			

12

			complementarias	
		Fuentes de la información y orientación para el ejercicio de la función directiva (cantidad y calidad)	Leyes y Reglamentos	13
			Circulares y resoluciones emanadas del MPPE	
			Orientaciones de la Administración Educativa (Zona Educativa)	
			Documentos elaborados en la institución	
			Fuentes hemerográficas	
			Fuentes bibliográficas	
		Obstáculos y dificultades en el ejercicio de la función directiva	Multiplicidad de tareas	14
			Inadecuada distribución del volumen de trabajo	
			Improvisación	
			Desempeño de roles incompatibles con su cargo	
			Falta de continuidad de los proyectos	
			Indefinición de las obligaciones	
			Dificultades comunicativas	
			Dificultades financieras	
			Falta de apoyo de los diversos sectores de participación en la gestión	
			Deficiencias formativas	
			Escasa experiencia	
			Imprecisiones en las orientaciones de la Administración Educativa (Zona Educativa)	

CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA O DIMENSIÓN	INDICADORES / ÍTEM		
Competencias para el ejercicio de la función directiva	Se hace referencia a una tipología o referencial como un “corpus” orientador, flexible y abierto. El referencial sistematiza, en forma general, el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio de la función directiva y que deben	Conocimientos	Temas generales	15	
			Cualidad actual del conocimiento teórico requerido para el ejercicio de la función directiva e importancia	Temas específicos	16
		Habilidades y destrezas	Cualidad actual de las	Comunicación oral efectiva con los diferentes miembros de la comunidad escolar (comunicación interpersonal)	17
				Comunicación escrita efectiva	

	apoyarse en procesos de formación.	habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio de la función directiva e importancia	con los diferentes miembros de la comunidad escolar (comunicación interpersonal)	
			Uso de diversos medios para comunicarse	
			Anticipar los problemas	
			Definir los problemas	
			Enfrentar conflictos	
			Negociar en situaciones de conflicto	
			Proponer soluciones alternativas	
			Asociarse / trabajar en equipo	
			Escuchar sugerencias y recomendaciones	
			Organizar el tiempo personal	
			Desarrollar currículum	
			Orientar procesos pedagógicos	
			Apoyarse en experiencias previas, propias y ajenas	
			Promover y animar la participación de los diversos sectores que hacen vida en la escuela y su entorno	
			Desempeñarse en entornos complejos, abiertos e inciertos	
			Atender las tareas propias de la función directiva	
			Atender a las relaciones intrainstitucionales	
			Atender a las relaciones extrainstitucionales	
			Considerar las características del contexto específico	
			Asignar responsabilidades y funciones (Delegar)	
			Atender las demandas del profesorado y de los estudiantes	
			Actuar orientado por planificación previa	
			Tomar decisiones con apoyo en información veraz, precisa y suficiente	
			Organizar y mantener sostenidamente equipos de trabajo	
			Supervisar	
			Autoevaluarse	
Habilidades de investigación				
Habilidades básicas de manejo del computador				
Generar nuevas ideas				
Actitudes y valores	Entusiasmo	18		

		Posesión e importancia de actitudes y valores requeridos para el ejercicio de la función directiva.	Automotivación
			Voluntad de acción
			Responsabilidad
			Puntualidad
			Paciencia
			perseverancia
			Adaptabilidad ante los cambios /adaptación a nuevas situaciones
			Tolerancia a la incertidumbre
			Elogio y estímulo las actuaciones de los diferentes actores escolares
			Persuasión
			Respeto los puntos de vista divergentes
			Previsión más que reacción
			Respeto a la autonomía de los docentes
			Preocupación por el desarrollo personal y profesional de los docentes
			Preocupación por el desarrollo integral de todos los sectores de participación en la gestión escolar
			Preocupación por la calidad
Manejo del estrés			
Conciencia ecológica			
Capacidad autocrítica			
Capacidad crítica			

CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE LA CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA O DIMENSIÓN	INDICADORES / ÍTEMES	
Formación para el ejercicio de la función directiva	La carencia de algo que se considera inevitable y que es susceptible de ser suplida con procesos formativos, con la convicción de que, en algunos casos, la formación no es suficiente para satisfacer todas las necesidades y resolver los problemas ingentes e inéditos, pero es la vía más expedita sobre la cual se fundamenta cualquier otra alternativa de solución a los dilemas que plantea la función directiva. Se relaciona con las competencias.	Formación específica previa al ejercicio del cargo	Por cuenta propia	19
			Por iniciativa de la institución donde labora	
			Por entes u órganos privados	
			Por entes u órganos públicos	
		Formación específica posterior al ejercicio del cargo		20
		Agencias de formación: instituciones u organismos que ofertan formación para la función directiva	Nivel Central del Ministerio del Poder Popular para la Educación	21
	Zona Educativa del Táchira			
	Instituciones de			

			formación docente	
			Organismos privados	
		Momentos de la formación para el ejercicio de la función directiva	Formación inicial	22
			Formación permanente	
			Ambos momentos	
		Actividades de formación reciente (actualización)	Cursos, talleres, seminarios...	23
		Actividades de formación por cuenta propia (autoformación)	lecturas específicas sobre temas relacionados con la función directiva	24
			lecturas generales sobre temas educativos	
			participación en grupos de estudio y discusión	
			participación en investigaciones	
		Áreas de formación inicial relacionadas con el ejercicio de la función directiva	Formación específica	25
		Motivadores de la formación	Obligatoriedad de la asistencia y participación	26
			Acumular credenciales para evaluaciones en el cargo	
			Obtener información de lineamientos y normativa actualizada	
			Intercambiar experiencias con otros(as) docentes con función directiva	
			Apropiarse de conocimientos actuales relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar	
			Adquirir habilidades, técnicas y estrategias para el ejercicio de la función directiva	

			escolar	
			Favorecer el desarrollo personal y profesional	
			Construir conocimiento teórico sobre temas relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar	
			Promover actitudes y valores relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar	
			Incrementar prestigio y valoración social	
			Superar obstáculos y dificultades propias de la práctica de la función directiva escolar	
		Modalidades de formación.	Presencial	27
			No presencial / virtual	
			Ambas modalidades	
		Espacios o entornos de formación	Institución escolar	28
			Universidades	
			comunitarios	
			virtuales	
		Horarios/tiempos para la formación	Nivel Central del Ministerio del Poder Popular para la Educación	29
			Zona Educativa del Táchira	
			Instituciones de formación docente	
			Organismos privados	
		Problemas y obstáculos de la formación para la función directiva		30

ANEXO 2
Informantes expertos

<p>Experto 1 (Perú)</p>	<p>Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación ,Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), con Maestría en Educación en Docencia en Nivel Superior, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). Especialista en Calidad Universitaria, Asamblea Nacional de Rectores-Perú. Coordinadora de procesos de autoevaluación, UDUAL- México. Evaluadora externa, UDUAL- México. Programa de Gestión de la Calidad de Educación Superior, Consorcio de Universidades- Perú. Docente asociada del Departamento de Educación; docente del Instituto para la Calidad, de las Maestrías en Desarrollo Ambiental y en Educación con mención en Currículo- PUCP. Miembro de la Comisión de Evaluadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología- Perú; miembro de la comisión de autoevaluación y acreditación de las carreras de Educación Inicial y Primaria, Facultad de Educación - PUCP. Evaluadora externa acreditada, Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria - Perú.</p>
<p>Experto 2 (Argentina)</p>	<p>Licenciada en Ciencias de la Educación. (UBA). Magíster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (UAB- Carlos III- Univ. Alicante) y Doctoranda en Educación de la UNTREF- UNla y UNSAM. Actualmente es profesora de la UCA y de la UNSAM. Profesora invitada de la Maestría de Educación de la Universidad de San Andrés y Universidad Torcuato Di Tella Responsable de capacitación en el Programa de Formación y Capacitación para funcionarios del Sector Educativo -Ministerio Nacional de Educación de Argentina. Consultora de IPE Unesco Bs. As, del Programa Arte en las escuelas y Proyecto Horizontes para más y mejor trabajo para jóvenes de la organización SES.</p>
<p>Experto 3 (España)</p>	<p>Profesor de EGB, Graduado social, Psicólogo y Pedagogo, actualmente es Catedrático de Didáctica y Didáctica y Organización escolar. Su experiencia docente e institucional es amplia, fue director de centro educativo, decano de facultad, director de departamento universitario y del ICE de la UAB. Consultor internacional, está interviniendo en programas de reforma educativa en España y Latinoamérica. Actualmente, dirige proyectos sobre desarrollo social y educativo, desarrollo organizacional, procesos de cambio educativo, liderazgo, evaluación de programas e instituciones, TIC en formación y evaluación de impacto.</p>
<p>Experto 4 (Portugal)</p>	<p>Doctor en Educación. Vicepresidente del Instituto Politécnico de Leiria (Portugal) y el Director de INDEA (Instituto de Investigación, Desarrollo y Estudios Avanzados) y profesor-investigador en CIPSE (Centro de Investigación en Políticas y Sistemas Educativos)</p>
<p>Experto 5 (México)</p>	<p>Cursó estudios profesionales de: Profesor de Educación Primaria (ENMFM), Licenciado en Educación Especial (ENE), Licenciado en Derecho (UANL), Maestría en Historia de la Educación Regional (UPN), Magister en Innovación y Sistema Educativo (UAB), Doctorado en Pedagogía (UAB) y Especialidad en Política y Gestión Educativa (FLACSO-México). Ha sido</p>

	<p>profesor en educación especial, primaria, licenciatura, maestría y doctorado en instituciones públicas y privadas; asesor pedagógico; evaluador nacional de Planes Estatales de Fortalecimiento de la Educación Normal y colaborador en la organización de eventos académicos nacionales e internacionales. Fue Coordinador del Programa “Calidad Total en la Educación Básica” y Director de los Centros de Capacitación y Actualización del Magisterio. Director General del Programa de Formación en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) y como Profesor Titular “C” en la Escuela de Ciencias de la Educación en el estado de Nuevo León, México.</p>
--	--

ANEXO 3

Entrevista a docentes con función directiva (pauta)

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES VICERRECTORADO ACADÉMICO CONSEJO DE ESTUDIOS DE POST GRADO FACULTAD DE HUMANIDADES DOCTORADO DE EDUCACIÓN	
ENTREVISTA	
Tema de indagación: Función directiva escolar	
Dirigido a: Docentes con función directiva	Código informante:
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Analizar el ejercicio de la función directiva en la actualidad venezolana.• Indagar sobre los procesos de formación para el ejercicio de la función directiva: motivaciones, contenidos, evaluación de estos procesos.	
Instrucciones: a continuación se presenta un conjunto de interrogantes relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar. Se le agradece responder todos los interrogantes en forma amplia, detallada, justificada . Recuerde que se resguarda el anonimato de los informantes y la confidencialidad de la información proporcionada la cual será empleada sólo para fines estrictamente investigativos y académicos. Si lo requiriese, no dude en consultar al investigador.	

EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

1. En general, ¿Cómo define Ud. el ejercicio de la función directiva?
2. ¿Cuáles considera Ud. son los principales problemas o disfunciones en el ejercicio de la función directiva?
3. ¿Cómo describiría su experiencia personal en el ejercicio de/ del cargo(s) directivo(s)?

REFLEXIÓN, SISTEMATIZACIÓN E INVESTIGACIÓN SOBRE EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

1. ¿Considera necesaria la reflexión sistemática y la discusión sobre la práctica cotidiana de la función directiva? ¿Por qué?
2. ¿De qué manera sistematiza su experiencia cotidiana y su reflexión sobre el ejercicio de la función directiva?
3. ¿Qué opina acerca de la investigación relacionada con el ejercicio de la función directiva? ¿Ha realizado alguna investigación al respecto? ¿Cómo lo ha hecho?
4. ¿Consideras que has construido algún tipo de conocimiento de utilidad para el análisis, reflexión y práctica de la función directiva?

FORMACIÓN

1. ¿Cuál es su opinión acerca de lo que debe ser la formación para el ejercicio de la función directiva? ¿Cuál ha sido su experiencia al respecto?
2. En general, ¿En qué áreas o ámbitos se debe formar al docente para el ejercicio de la función directiva? (justifique su respuesta)
3. ¿Cuáles son las necesidades de formación para el ejercicio de la función directiva? ¿Cuáles son sus necesidades propias?

ANEXO 4
Cuestionario para expertos

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES VICERRECTORADO ACADÉMICO CONSEJO DE ESTUDIOS DE POST GRADO FACULTAD DE HUMANIDADES DOCTORADO DE EDUCACIÓN	
CUESTIONARIO PARA EXPERTOS	
Tema de indagación: Función directiva escolar	
Dirigido a: Expertos educativos	Código informante:
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> Orientar la búsqueda de información en las diversas etapas de la investigación. Analizar aspectos generales acerca del ejercicio de la función directiva en la actualidad. Indagar sobre los procesos de formación para el ejercicio de la función directiva: motivaciones, contenidos, evaluación de estos procesos. 	
Instrucciones: a continuación se presenta un conjunto de planteamientos e interrogantes relacionados con el ejercicio de la función directiva escolar. Se le agradece responder todos los interrogantes en forma amplia, detallada, justificada. Recuerde que se resguarda el anonimato de los informantes y la confidencialidad de la información proporcionada la cual será empleada sólo para fines estrictamente investigativos y académicos. Si lo requiriese, no dude en consultar al investigador.	
<p>I.- En los momentos actuales, ante la necesidad de que los sistemas educativos y la escuela respondan a las necesidades de cambio social, el ejercicio de la función directiva debe asumir nuevas formas y prácticas que le otorguen coherencia, eficacia y congruencia a la gestión escolar. En tal sentido: ¿Cuáles son, de acuerdo con su visión y particularidades de su contexto, los principales desafíos que enfrentan (o enfrentarán) los equipos directivos de los centros educativos? ¿Cuáles considera Ud. son las características resaltantes del ejercicio de la función directiva escolar que permitan responder a estos desafíos? ¿Qué papel juega la formación para el ejercicio de la función directiva ante este panorama?</p> <p>II.- El ejercicio de la función directiva escolar comprende un conjunto de prácticas, actividades y tareas que se desarrollan en diversos ámbitos según las particularidades del contexto; en este orden de ideas: ¿Cuáles serían los ámbitos fundamentales de actuación de los directivos escolares? ¿Cuáles competencias personales y profesionales básicas requieren los docentes con funciones directivas para desarrollar actuaciones directivas en los diversos ámbitos?</p> <p>III.- Si se parte de la consideración de que la función directiva es compleja, tal situación supone, que quienes la ejercen (o lleguen a ejercerla) participen periódica y sistemáticamente en procesos de reflexión y de formación que los haga liderar, el cambio institucional. ¿Cuál es, en su realidad contextual, el estado de la oferta formativa a docentes con función directiva en instituciones escolares? ¿Cuáles considera Ud. deben ser las líneas o fundamentos básicos de un modelo del cual se generen programas y planes de formación para el ejercicio de la función directiva escolar?</p> <p>Agradecemos su opinión o comentario crítico sobre algún otro punto relacionado con el tema que nos ocupa y que Ud. considere de particular interés.</p>	

ANEXO 5

Documento D2LB12: Funciones de los docentes directivos

EL DIRECTOR DEL PLANTEL

Las funciones del Directivo están contempladas en términos general en el artículo 69 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (RGLOE) (1986): "El Director es la primera autoridad del plantel y el supervisor nato del mismo, le corresponde cumplir y hacer cumplir el ordenamiento jurídico...impartir las directrices y orientaciones pedagógicas, administrativas y disciplinarias..." *A partir de ello, se plantean las siguientes funciones:*

- ✚ Garantizar el cumplimiento de las políticas del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), emanadas de las diferentes instancias del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en correspondencia con los principios filosóficos, políticos y jurídicos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).
- ✚ Diagnosticar, planificar, organizar, coordinar, controlar, evaluar, ejecutar y realimentar los planes de acción institucional, a nivel administrativo y pedagógico, como parte del proceso de dirección del SEB, con el objeto de reorientar la dinámica funcional del sistema de trabajo.
- ✚ Dirigir y participar en la construcción del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), conjuntamente con la triada (familia-escuela-comunidad), considerando: diagnóstico, situación problema, plan de acción, sistematización, evaluación y divulgación. (Ver Artículo 67 RGLOE).
- ✚ Integrar los siguientes Consejos: Directivos, Técnico Docente, de Sección, de Docentes, General, contemplados en RGLOE en el Capítulo III, De los Consejos de Docentes, Art. 82 en los respectivos literales.
- ✚ Prever conjuntamente con el equipo técnico - docente, el presupuesto operativo anual (POA) requerido por el plantel acorde con las necesidades prioritarias.
- ✚ Promover actividades que han de servir al fortalecimiento del proceso enseñanza y aprendizaje.
- ✚ Planificar en conjunto con las y los docentes y coordinadores, jornadas de motivación, formación e información; a fin de dar a conocer y analizar documentos fundamentales en materia educativa según el nivel.
- ✚ Administrar el presupuesto, conjuntamente con la Asociación Civil, siguiendo instrucciones específicas del MPPE.
- ✚ Socializar con el equipo técnico-docente, las orientaciones que les corresponden de acuerdo con la función que desempeñan.
- ✚ Organizar conjuntamente con el equipo Técnico-docente, las distintas opciones para administrar las áreas de aprendizaje, según el número de secciones, determinando los diversos lineamientos y criterios para la distribución de la planta física.
- ✚ Canalizar y resolver conjuntamente con los consejos comunales, los problemas detectados en la institución.
- ✚ Establecer junto con su equipo la estructura organizativa del plantel.
- ✚ Establecer conjuntamente con el equipo docente las comisiones necesarias para el desarrollo de las actividades del plantel durante el período escolar.
- ✚ Propiciar un ambiente armónico, de paz, tranquilidad, compañerismo, respeto mutuo y solidaridad en la institución, acorde con los valores morales y ética socialista.
- ✚ Coordinar acciones para el mantenimiento de la planta física, haciendo a su vez las gestiones necesarias para la adquisición de mobiliario escolar y papelería.
- ✚ Adquirir y conservar el equipo, mobiliario escolar e instalaciones incluyendo al personal en el mantenimiento y cuidado de los mismos, fortaleciendo la misión y visión del plantel.
- ✚ Seleccionar y desechar el material que se encuentra en los espacios de almacenamiento dándole una utilidad adecuada.
- ✚ Solicitar con anticipación el material e insumos, necesario ante el ente competente.
- ✚ Coordinar conjuntamente con la sub dirección administrativa el inventario de los bienes nacionales, actualizando la desincorporación de aquellos elementos, equipos y materiales que no se utilizan en el plantel.
- ✚ Recibir y revisar todo lo relativo a la dotación de activos e insumos que posee al momento de tomar posesión del cargo.
- ✚ Mantener actualizado el archivo de todo el personal del plantel.
- ✚ Gestionar ante la Zona Educativa todo lo relativo a las necesidades e inquietudes del personal docente, administrativo y obrero. (Movimientos de ingresos, procedimientos administrativos, aumento de horas (Media General), entre otros).
- ✚ Dictar las diversas pautas sobre la participación del personal en la ejecución del trabajo.
- ✚ Fomentar y participar con el personal en actividades extracátedras.
- ✚ Propiciar la actualización de los docentes en lo personal y profesional.
- ✚ Postular al personal del plantel de acuerdo con méritos, años de servicio y dedicación al trabajo para condecoraciones por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación y otras instituciones.
- ✚ Responder ante las autoridades competentes por el funcionamiento académico y administrativo del plantel, siendo el responsable de gestionar los procesos administrativos.

- ✚ Coordinar la evaluación de desempeño del personal docente, administrativo y obrero.
- ✚ Coordinar, sistematizar, acompañar y evaluar los procesos de planificación y evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, en conjunto con la subdirección académica y la coordinación pedagógica según sea el caso.
- ✚ Monitorear el control y seguimiento de la asistencia del personal, con la subdirección administrativa.
- ✚ Coordinar y supervisar el trabajo del equipo técnico – docente; así como también del personal docente, administrativo y obrero de la institución.
- ✚ Supervisar y evaluar los trabajos encomendados a cada una de las comisiones.
- ✚ Socializar oportunamente la información recibida de la Zona Educativa y la Dirección Municipal de Educación, con el objeto de viabilizar las acciones que se requieran a nivel administrativo y pedagógico.
- ✚ Hacer llegar a la Dirección Municipal de Educación, la información requerida de la institución.
- ✚ Participar en la elaboración y cumplimiento de los acuerdos de convivencia escolar, en conjunto con el Colectivo Institucional y Comunitario.
- ✚ Realizar planificación e informe mensual.
- ✚ Promover la integración de la triada familia – escuela – comunidad.
- ✚ Realizar y promover junto con el coordinador o coordinadora del Programa de Alimentación Escolar (PAE), la contraloría social del programa, tramitando a su vez de manera oportuna en la instancia correspondiente (Coordinación Regional o Enlace Municipal y Distrital), la rendición de cuentas de la ejecución del mismo y la entrega de los recaudos establecidos para el pago a los prestadores y prestadoras de servicios.
- ✚ Supervisar junto con el coordinador o coordinadora de PAE, el cumplimiento por parte de las madres y padres colaboradores y colaboradoras de las normas de higiene y el cuidado de los materiales y equipos de cocina.
- ✚ Informar a la Coordinación Regional o Enlace Municipal y Distrital, junto con el coordinador o coordinadora de PAE, cualquier suspensión del servicio de alimentación por intoxicación, infraestructura, falta de servicios básicos o suspensión de clases, entre otros; procurando la intervención oportuna para su solución efectiva.
- ✚ Promover la incorporación de la familia y la comunidad, desde un enfoque interinstitucional e intersectorial, para el fortalecimiento y adecuada articulación de programas y proyectos dirigidos al desarrollo subsistema de educación básica y sus modalidades.
- ✚ Avisar con anticipación a los padres y/o representantes de los niños, niñas y adolescentes cuando estos deben concurrir a actos culturales o fiestas escolares, tramitar y obtener su autorización escrita para las excursiones, paseos y salidas del plantel.
- ✚ Someter a consideración conjuntamente con la Organización Bolivariana Estudiantil (OBE) o Consejo Escolar Estudiantil las propuestas de coordinadores y docentes guías.
- ✚ Coordinar el desarrollo de la planificación de las diferentes coordinaciones de áreas para el logro de los objetivos propuestos en función de la misión y visión de la institución.

FUNCIONES DEL SUB-DIRECTOR O SUB-DIRECTORA DE PLANTEL

- ✚ Asiste al director en la actividad ordinaria, y le sustituye en caso de ausencia. Es especialmente importante la unidad de criterio entre uno y otro. (López, 2012: 76). La subdirección de un plantel tiene dos pilares para la realización de sus actividades; la subdirección académica y la administrativa, donde se conducen y ejecutan las actividades.

SUBDIRECTOR O SUBDIRECTORA ACADÉMICA

- ✚ Garantizar que el proceso pedagógico se desarrolle en concordancia con las políticas del SEB. Esta figura no se da en el nivel de inicial.
- ✚ Realizar los procesos de orientación y asesoramiento de la enseñanza con aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos.
- ✚ Coadyuvar a la formación docente, propiciando espacios para los intercambios de saberes locales, nacionales e internacionales a través de los colectivos de formación e investigación docente para profundizar y mejorar la práctica pedagógica.
- ✚ Acompañar y evaluar en forma permanente y holística las condiciones internas y externas en que se desarrollan los procesos pedagógicos, con participación efectiva y colectiva para contribuir al mejoramiento de la educación.
- ✚ Promover la investigación educativa, el estudio y la innovación pedagógica de manera sistemática y continua.
- ✚ Dirigir y participar, en conjunto con el Director o la Directora del plantel y la comunidad educativa, en la construcción del PEIC, en función del diagnóstico, situación problema, plan de acción, sistematización, evaluación y divulgación
- ✚ Realizar acompañamiento pedagógico a las y los docentes.
- ✚ Asistir a cursos, talleres, seminarios, jornadas y otras convocadas por las autoridades del MPPE y Zona Educativa.
- ✚ Realizar reuniones periódicamente con las coordinaciones del plantel.
- ✚ Diagnosticar, solicitar, revisar, orientar y hacer seguimiento a las formas de organización de los aprendizajes.
- ✚ Planificar la formación y actualización de los y las docentes mediante los Colectivos de Formación e Investigación; con el fin de minimizar las debilidades identificadas en la evaluación del desempeño antes,

- durante y después de la finalización de cada período escolar.
- ✚ Participar conjuntamente con la Dirección o en representación de ésta en las diferentes actividades.
- ✚ Participar activamente en las actividades culturales, deportivas, organizaciones estudiantiles y consejos de los diferentes colectivos que se planifiquen en la institución.
- ✚ Trabajar de forma articulada con la Dirección y las diversas coordinaciones del plantel (Coordinaciones Pedagógicas, Protección y Desarrollo Estudiantil, Programa Alimentario Escolar, Recursos para el Aprendizaje, entre otras).
- ✚ Participar en la elaboración y cumplimiento de los Acuerdos de Convivencia Escolar.
- ✚ Realizar planificación e informe mensual.
- ✚ Elaborar el plan anual en la subdirección conjuntamente con el consejo directivos y los coordinadores de departamento. (Media General)
- ✚ Ajustar la planificación de acuerdo con las circunstancias (flexibilidad).

SUBDIRECTOR O SUBDIRECTORA ADMINISTRATIVA

- ✚ Diagnosticar, Planificar, coordinar, controlar y evaluar los procesos técnico-administrativos de la institución.
- ✚ Garantizar con eficiencia y efectividad organizativa, la sistematización de los requerimientos, documentación, registros y recaudos escolares en forma veraz, actualizada, detallada y oportuna para el mejor funcionamiento institucional.
- ✚ Llevar el control de la estadística sincerada de los y las estudiantes con los indicadores de prosecución, repitencia y deserción escolar; así como también la estadística de la asistencia del personal: docente, administrativo y obrero.
- ✚ Planificar el proceso de inscripción conjuntamente con la Dirección y con las y los Docentes.
- ✚ Coordinar conjuntamente con la Dirección la elaboración de los horarios de los Docentes Integradores y Especialistas, en cada uno de los niveles y modalidades.
- ✚ Diagnosticar y gestionar las necesidades de recursos de personal del plantel en conjunto con el Director.
- ✚ Participar en la elaboración y cumplimiento de los Acuerdos de Convivencia Escolar.
- ✚ Consignar la planificación e informe mensual ante la dirección del plantel.
- ✚ Prevé conjuntamente con la dirección, el presupuesto para solventar necesidades en el plantel.
- ✚ Orientar al personal docente administrativo y obrero adscrito al plantel en relación con los trámites generales para la solicitud de permiso ante el MPPE.
- ✚ Coordinar el desarrollo de la programación de las diferentes unidades, dependencias bajo su cargo.
- ✚ Revisar y aplicar la normativa legal vigente en los proceso de la administración escolar
- ✚ Establecer mecanismos de control, resguardo, cuidado y supervisión de los bienes nacionales que tiene el plantel.

FUNCIONES DE LAS COORDINACIONES DEL PLANTEL:

FORMACIÓN DOCENTE.

- ✚ Diagnosticar, motivar y planificar las estrategias pertinentes a la formación, actualización pedagógica y desarrollo personal y profesional de los docentes, en las políticas educativas, proceso curricular, leyes, reglamentos y sus respectivas normativas emanados por MPPE a través de la Zona Educativa Táchira.
- ✚ Desarrollar y fortalecer el intercambio de experiencias educativas entre colectivos escolares comunitarios y misiones educativas para el fortalecimiento del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC).
- ✚ Ubicar al personal adscrito al Departamento en función de sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes hacia el desempeño.
- ✚ Asigna los deberes y responsabilidades a los funcionarios adscritos al Departamento.
- ✚ Delega funciones y responsabilidades requeridas de acuerdo con las necesidades.
- ✚ Asesorar los procedimientos a seguir en la realización de las actividades a nivel de Departamento.
- ✚ Supervisa el cumplimiento de las actividades de los funcionarios adscritos al Departamento.
- ✚ Coordina permanentemente las actividades técnico-administrativo del departamento.
- ✚ Asesorar la implementación de las actividades del Departamento.
- ✚ Coordina las funciones a realizar en el Departamento.
- ✚ Convoca y preside las reuniones del Departamento-
- ✚ Analiza conjuntamente con el personal adscrito al departamento, las situaciones presentadas para la toma de decisiones.
- ✚ Comunica a los Jefes inmediatos los acuerdos y decisiones del Departamento.
- ✚ Promueve relaciones interpersonales para la ejecución del trabajo.
- ✚ Vela por la armonía del grupo.
- ✚ Comunica permanentemente al personal adscrito del plantel, las normativas legales referidas a control de estudio
- ✚ Establece con el personal adscrito, las normas de funcionamiento del Departamento.
- ✚ Mide el cumplimiento de los planteles de acción previstos.
- ✚ Registra las actividades cumplidas en el Departamento.
- ✚ Evalúa conjuntamente con el personal, las actividades cumplidas.
- ✚ Reorienta las acciones de acuerdo con los resultados.
- ✚ Retroalimenta los procedimientos técnicos-administrativos de control de estudio.

- ✚Procesa los resultados de rendimiento escolar.
- ✚Unidades de Apoyo Pedagógico (anteriormente seccionales)
- ✚Velar por la ejecución del componente pedagógico del programa alimentario escolar y supervisar su cabal cumplimiento.
- ✚Realizar el seguimiento, evaluación y sistematización de forma conjunta con el colectivo institucional; de las acciones del Programa Integral de protección y desarrollo estudiantil.
- ✚Llevar registro de citaciones e incidencias disciplinarias leves o graves de los y las estudiantes ocurridas dentro o fuera de la institución.
- ✚Aperturar y resguardar los expedientes de los y las estudiantes
- ✚Registro, control y seguimiento de las inasistencias del personal docente y estudiantes designados en su coordinación
- ✚Entrega a tiempo y en forma periódica de los recaudos administrativos a la subdirección administrativa y académica (inasistencias del personal, de los y las estudiantes, informes, sistemas de trabajo, matrícula inicial, modificación de matrícula, matrícula final, relación de retiros, estadísticas, nóminas, entre otros)
- ✚Velar por el cumplimiento de la planificación y evaluación de los proyectos de aprendizajes que se desarrollan
- ✚Motivar a todo el personal docente a estar en constante formación y actualización pedagógica en cuanto a las políticas educativas, proceso curricular, leyes, reglamentos y sus respectivas normativas emanados por MPPE a través de la Zona Educativa Táchira.
- ✚Desarrollar y fortalecer el intercambio de experiencias educativas entre colectivos escolares comunitarios y misiones educativas para el fortalecimiento del Proyecto Educativo Integral Comunitario.
- ✚Hacer cumplir los acuerdos de convivencia escolar.
- ✚Promover la participación activa de la Triada (familia-Escuela-Comunidad) en conjunto con los medios de comunidad social, a fin de integrar la participación colectiva.
- ✚Consolidar la planificación de acuerdo a las necesidades formativas de la dirección del plantel
- ✚Construir colectivamente con la participación del conglomerado docente, líneas orientadoras pedagógicas y administrativas para fortalecer el proceso curricular del plantel, a través de metodologías científicas sustentadas en técnicas e instrumentos, así como conformación de los equipos de trabajo.
- ✚Implementar el programa "Todas las Manos a la Siembra" para el desarrollo sustentable y sostenible que contribuya a garantizar la seguridad y soberanía alimentaria.
- ✚Constituir redes sociales en vinculación con las comunidades organizadas para fomentar la participación cooperativa, humanista, dinámica, ambientalista, permanente, autogestionaria, que impulse la inclusión social, cultural, económica y política.

EVALUACIÓN

- ✚Actividades y procedimientos de evaluación en atención a la normativa legal vigente.
- ✚Proyectos de recuperación y reforzamiento de aprendizaje.
- ✚Actividades de investigación docente en atención a las áreas de conocimiento.
- ✚Actividades de mejoramiento profesional para docentes.
- ✚Ordena las funciones y relaciones jerárquicas del Departamento.
- ✚Distribuye los equipos, materiales y recursos entre los funcionarios en el Departamento.
- ✚Establece los criterios conjuntamente con la Dirección del plantel para la asignación de responsabilidades y tareas del Departamento.
- ✚Promueve condiciones ambientales para la realización de trabajos en equipo.
- ✚Ubicar al personal adscrito al Departamento en función de sus habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes hacia el desempeño.
- ✚Asigna los deberes y responsabilidades a los funcionarios adscritos al Departamento.
- ✚Delega funciones y responsabilidades requeridas de acuerdo con las necesidades.
- ✚Asesorar los procedimientos a seguir en la realización de las actividades a nivel de Departamento.
- ✚Supervisa el cumplimiento de las actividades de los funcionarios adscritos al Departamento.
- ✚Coordina permanentemente las actividades técnico-administrativo del departamento.
- ✚Asesorar la implementación de las actividades del Departamento.
- ✚Coordina las funciones a realizar en el Departamento.
- ✚Convoca y preside las reuniones del Departamento.
- ✚Analiza conjuntamente con el personal adscrito al departamento, las situaciones presentadas para la toma de decisiones.
- ✚Comunica a los Jefes inmediatos los acuerdos y decisiones del Departamento.
- ✚Promueve relaciones interpersonales para la ejecución del trabajo.
- ✚Comunica permanentemente al personal adscrito del plantel, las normativas legales referidas a control de estudio.
- ✚Establece con el personal adscrito, las normas de funcionamiento del Departamento.
- ✚Mide el cumplimiento de los planteles de acción previstos.
- ✚Registra las actividades cumplidas en el Departamento.
- ✚Evalúa conjuntamente con el personal, las actividades cumplidas.
- ✚Reorienta las acciones de acuerdo con los resultados.

CONTROL DE ESTUDIO

- ✚Determina las necesidades de recursos humanos, materiales y financieros para el logro de los objetivos y etapas a cumplir en el Departamento.
- ✚Planifica conjuntamente con la Dirección del plantel y el Departamento de Evaluación los objetivos y metas a lograr.
- ✚Normativa a seguir en el proceso de descripción, matrícula, transferencia, equivalencia, certificaciones, títulos, boletines de certificaciones y trámite de documentos.
- ✚Calendario de los Consejos.
- ✚Elaborar el Plan Anual del Departamento.
- ✚Elaborar informes trimestrales acerca de las actividades realizadas en el departamento.
- ✚Ordena las funciones y relaciones jerárquicas del Departamento.
- ✚Distribuye los equipos, materiales y recursos entre los funcionarios en el Departamento.
- ✚Establece los criterios conjuntamente con la Dirección del plantel para la asignación de responsabilidades y tareas del Departamento,
- ✚Promueve condiciones ambientales para la realización de trabajos en equipo.
- ✚Fortalecer los Colectivos de Formación e Investigación del Plantel, semanalmente (inicial, primaria y especial) y quincenalmente (media general), para dar a conocer las nuevas políticas educativas y del proceso curricular, compartiendo saberes, conocimientos y experiencias pedagógicas.
- ✚En los Colectivos propiciar un ambiente para la construcción de los diversos Proyectos de Aprendizaje (P.A) y Planes Integral (P.I.) demostrando la articulación de los contenidos de las áreas y enfatizando su integración con el proceso evaluativo.
- ✚Promover la participación activa de la Triada (familia-escuela-comunidad) en conjunto con los medios de comunidad social; a fin de integrar la participación colectiva.
- ✚Orientar, asesorar y fortalecer al personal docente en individual y en colectivo con recursos y herramientas didácticas de aprendizaje y así optimizar la ejecución de los planes, programas y proyectos innovadores emanados MPPE a través de la Zona Educativa Táchira, con atención a las necesidades e intereses socioeducativas de los y las participantes.
- ✚Establecer un cronograma de visitas de acompañamiento pedagógico formativas para asesorar, verificar y orientar el cumplimiento de las políticas educativas y el proceso curricular.
- ✚Orientar en la construcción de instrumentos evaluativos y propiciar su uso adecuado.
- ✚Control y seguimiento de los informes de evaluación.
- ✚Consignar ante la Dirección de Educación Municipal, el cronograma de colectivos de formación e investigación docente, las visitas de acompañamiento pedagógico integral y los informes respectivos de las actividades desarrolladas.
- ✚Consolidar la planificación pedagógica de acuerdo a las necesidades formativas del estudiante, de la comunidad y de la dirección del plantel; los informes mensuales de gestión; y dar respuestas a planteamientos relativos a la educación del sistema educativo a la Dirección del Plantel, Dirección Municipal y así a la Coordinación de Formación Permanente de la Zona Educativa Táchira.
- ✚Construir colectivamente con la participación de la comunidad en general, líneas orientadoras pedagógicas y administrativas para fortalecer continuamente el PEIC, y la integralidad en todas sus fases a través de metodologías científicas sustentadas en técnicas e instrumentos de investigación; así como conformación de los equipos de trabajo.

PROTECCIÓN Y DESARROLLO ESTUDIANTIL (PYDE)

- ✚Planificar, programar, diseñar y evaluar junto con el resto del equipo de esta coordinación, docentes, estudiantes, padres, representantes y demás actores sociales involucrados, las acciones del Proyecto Integral de Protección y Desarrollo Estudiantil a partir de la de detección de problemas, necesidades e intereses de la población escolar y de las comunidades involucradas, centrandolo 60% como mínimo en todo el esfuerzo realizado, en acciones preventivas y un 40% como máximo en las acciones asistenciales, dirigiendo estas últimas sólo a la población escolar.
- ✚Coordinar y establecer acciones así como mecanismos de articulación, con entes públicos y privados y las redes sociales locales, municipales, estatales y regionales, para maximizar logros y ampliar la cobertura en la población escolar.
- ✚Presentar a la Coordinación de Protección y Desarrollo Estudiantil municipal las actividades programadas en el plantel
- ✚Brindar atención asistencial y/o curativa a los casos que lo ameriten, tal como: psicología, socioeconómica, médica, odontológica, orientación vocacional y prosecución escolar.
- ✚Promover y difundir los deberes y derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- ✚Realizar la atención, orientación, asesoría y conciliación a los casos en que los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes sean vulnerados, y referir a los consejos de protección municipales los casos que así ameriten.
- ✚Evaluar el funcionamiento de la Coordinación de PYDE, junto con el resto del equipo, personal directivo y docente, en cuanto a acciones, planes y proyectos de las diferentes áreas programáticas, proyecto integral de Protección y Desarrollo Estudiantil.
- ✚Remitir a la dirección zonal de Protección y Desarrollo Estudiantil informe periódicos de los avances cualitativos y cuantitativos obtenidos mediante la ejecución de acciones, planes y proyectos, basados en los indicadores previamente establecidos.
- ✚Participar activamente en los acuerdos de convivencia escolar y velar por el cumplimiento.

- ✚ Participar en la construcción del PEIC.
- ✚ Ejecutar las acciones preventivas y asistenciales planificadas en las distintas áreas programáticas del proyecto integral de Protección y Desarrollo Estudiantil, así como de otros proyectos elaborados.
- ✚ Las demás funciones que se le asignen en materia de su competencia.

PROGRAMA ALIMENTARIO ESCOLAR (PAE)

El enlace del Programa de Alimentación Escolar (PAE) en el plantel, es el responsable de supervisar directamente todas las actividades relacionadas con este y de asegurar el cumplimiento de las normas y procedimientos.

- ✚ Reporta al Coordinador estatal de PAE, y a la Directora y Director del Plantel las actividades concernientes a la ejecución del programa.
- ✚ Mantiene actualizado los registros de los prestadores y prestadoras de servicio del plantel y de las madres y padres colaboradores y colaboradores, que participan en la elaboración de los alimentos del programa.
- ✚ Actúa en representación de las autoridades del plantel, en el acto de recepción de insumos o plato servido y asegura que el mismo se lleve de acuerdo a las normas y los procedimientos establecidos.
- ✚ Asegura que en las notas de entrega queden debidamente registradas las sustituciones o productos rechazados y que esas se firmen al finalizar el acto de recepción.
- ✚ Supervisa el cumplimiento de las normas de higiene en todas las actividades de manipulación de los alimentos: recepción, almacenamiento, elaboración y servicio de comedor.
- ✚ Supervisa la calidad y cantidad del menú servido a los y las escolares.
- ✚ Vela por el cumplimiento de los hábitos de higiene y cuidado de los materiales y equipo del comedor por parte de los y las estudiantes.
- ✚ Verifica diariamente los platos servidos en el plantel y la matrícula atendida.
- ✚ Mantiene el registro y control del inventario del equipo liviano y pesado, así como, la dotación de uniformes para las madres colaboradoras y padres colaboradores.
- ✚ Vigila la ejecución del componente pedagógico del Programa y supervisar el cabal cumplimiento.
- ✚ Pública el menú en la cartelera del PAE y la mantiene actualizada con información sobre normas e higiene de los alimentos.
- ✚ Asegura que las y los usuarios con requerimientos nutricionales especiales sean debidamente atendidos por los organismos competentes.
- ✚ Cualquier otra que en el ámbito de su competencia le asigne el Directora o Director del plantel y la Coordinación Municipal.

RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE (C.R.A.)

- ✚ Diseñar estrategias innovadoras para proyectar con el periódico, los murales y la radio escolar a la institución en aspectos como historia local, institucional y principales logros alcanzados.
- ✚ Promover, motivar y participar en la construcción del periódico escolar, enriquecido con la información presentada en el PEIC y contextualizado en su medio.
- ✚ Organizar escuadras de lectura en cada espacio escolar incentivando en los estudiantes el hábito por la lectura, correlacionado con el material investigado en la comunidad (leyendas, biografías de personajes, libros vivientes...).
- ✚ Coordinar la capacitación de docentes, bibliotecarios y estudiantes en el uso de los libros de la colección Bicentenario; tanto en el desarrollo de las clases diarias como en las escuadras de lectura, a su vez la utilización de las portátiles Canaima.
- ✚ Organizar y motivar la participación de la comunidad en general en la construcción del periódico mural, facilitando su adecuada exposición en diversos eventos: ferias pedagógicas y encuentros de saberes.
- ✚ Establecer mecanismos que garanticen el manejo y uso eficiente de los equipos de radio, televisión y videos beam para reforzar los contenidos programáticos de la planificación escolar.
- ✚ Establecer lineamientos en materia de creación, dotación y mantenimiento de las bibliotecas de aula.

CENTRO AMBIENTALISTA FRANCISCO TAMAYO.

- ✚ Existirá esta coordinación cuando haya más de 150 a 400 estudiantes en una institución, de lo contrario asume la función el asesor pedagógico.
- ✚ Promover la formación de jóvenes en la conservación y protección del ambiente, fomentando valores para la participación en la búsqueda de soluciones a la problemáticas locales de manera sustentable.
- ✚ Favorecer la investigación social, científica y tecnológica.
- ✚ Desarrollar proyectos de investigación acción.
- ✚ Promover proyectos de aprendizajes socio - productivos.
- ✚ Promover encuentros para el intercambio de experiencias socio - productivas.
- ✚ Sistematizar y evaluar las experiencias.
- ✚ Incentivar la investigación de técnicas, medios e instrumentos que utilizan pueblos indígenas en la protección del ambiente.
- ✚ Contribuir a formar hábitos de orden, disciplina y responsabilidad entre los miembros del centro.
- ✚ Propiciar el Intercambio con otros centros y organizaciones dentro y fuera del plantel.
- ✚ Fomentar y facilitar el desarrollo de la creatividad de los participantes.
- ✚ Organizar Brigadas o equipos no mayor de 10 participantes para el cuidado y embellecimiento del Liceo

y la comunidad.

- ✚ Mantener vigente y organizada la cartelera del centro.
- ✚ Elaborar registros de las diversas actividades del centro.
- ✚ Participar en jornadas ambientales dentro y fuera de la Institución.
- ✚ Fomentar los hábitos de orden, integración, cooperación, solidaridad, responsabilidad, compromiso, entre otros. Para mantener una buena relación entre todos los actores y autores de los procesos educativo.
- ✚ Elaborar el Plan de Acción e informe mensual de las actividades del Centro Ambiental "Francisco Tamayo".
- ✚ Participar en la conformación anual de la organización del centro.
- ✚ Inscribir a los nuevos voceros ambientales.
- ✚ Coordinar y evaluar el desarrollo de las distintas actividades planificadas.
- ✚ Asistir a cada una de las reuniones convocadas por la coordinación de la zona educativa y entregar los recaudos exigidos.
- ✚ Motivar y sensibilizar a todos los miembros de la Institución (estudiantes, docentes, personal administrativo y obrero, comunidad y padres y representantes).
- ✚ Presentar e integrar al equipo Directivo de la Institución en la ejecución de la Planificación del Centro Ambiental.
- ✚ Visitar organismos e institutos públicos y privados para incorporarlos en el desarrollo del plan.
- ✚ Organizar eventos científicos y ambientales tales como: campamentos científicos, visitas guiadas, talleres, conferencias, foros, entre otros.
- ✚ Organizar de forma conjunta con la coordinación de Recursos para el Aprendizaje la biblioteca ambiental, elaboración del periódico, revistas, boletines, entre otros.
- ✚ Otras que consideren importante para el funcionamiento del Centro Ambiental.
- ✚ Constituir el Centro Ambientalista Francisco Tamayo en las Instituciones de Media General y Media Técnica.
- ✚ Dirigir y coordinar el trabajo de los miembros del Centro Ambiental (estudiantes, docentes, personal administrativo y obrero, comunidad, padres y representantes).
- ✚ Articular con las actividades Ambientalista organizadas por otras coordinaciones, Comunidad y organismos Públicos y Privados.

DESARROLLO ENDÓGENO

- ✚ El Coordinador de Desarrollo Endógeno (de 150 a 400 estudiantes) sus funciones tendrá dos vertientes: Educación para el Trabajo impartido de 1ero a 3er año (como asignatura y evaluado) y Seminario de Investigación de Desarrollo Endógeno (no es asignatura) se debe tomar como un eje integrador de las diversas asignaturas de 4to y 5to año.
- ✚ Organizar la integración de los docentes que administren las diferentes disciplinas del plan de estudio, en la definición de propuestas y proyectos con enfoque socio-ambiental y productivo.
- ✚ Vincular las acciones socio-ambientales y productivas propias de la localidad, región y país para fortalecer en los (las) docentes y en los (las) estudiantes, la investigación social, científica y tecnológica.
- ✚ Impulsar, desarrollar y evaluar la participación de los y las estudiantes, docentes y comunidad en general en la construcción de las propuestas de PEIC, Proyectos de Aprendizaje (P.A.) y Planes Integrales (P.I) en función del desarrollo endógeno de la localidad en correspondencia con las políticas de Estado.
- ✚ Promover en la comunidad educativa en general el interés de conocer, comprender y valorar la identidad del espacio local a través del contexto social, cultural, político, geográfico, histórico y económico, mediante la divulgación de los P.A y P.I., seminarios de investigación y centros ambientalistas con el fin de crear conciencia social, valores cooperativos, democráticos y participativos en pro del bienestar común.
- ✚ Desarrollar una política inclusiva de economía popular, trabajo comunitario y solidario, dentro y fuera del plantel, impulsando la dinámica: la escuela como centro del quehacer comunitario y la comunidad como centro del quehacer educativo.