

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

TESIS DOCTORAL

**DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DEL DIRECTIVO ESCOLAR
MUNICIPAL A PARTIR DE SUS
CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES
(San Cristóbal, Estado Táchira-Venezuela)**

**AUTORA:
NUBY LISBETH MOLINA YUNCOSA**

Bellaterra, 2001

INDICE

A.- PRESENTACION.....	6
B.- PROBLEMA Y JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
C.- METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
<i>C.1 Enfoque paradigmático asumido en el estudio.....</i>	<i>17</i>
<i>C.2 El estudio.....</i>	<i>18</i>

PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO CONCEPTUAL

CAPITULO I

DIRECTIVOS E INNOVACION

1. Innovación Educativa y función	
directiva.....	20
<i>1.1 Hacia una definición de innovación.....</i>	<i>21</i>
<i>1.2 Aproximación a un enfoque integrador de la innovación.....</i>	<i>30</i>
2. Agentes de la Innovación: Directivos de centros educativos.....	34
<i>2.1 El rol del directivo en la gestión de la innovación.....</i>	<i>40</i>
3. Liderazgo y dirección.....	42
<i>3.1 Liderazgo Instruccional “versus” Liderazgo Transformacional... ..</i>	<i>51</i>

CAPITULO II

DIRECTIVOS : MODELO DE ORGANIZACIÓN ,FUNCION Y FORMACION

1. Funciones de la Dirección.....	59
1.1 <i>Escuela ,Dirección y Organización.....</i>	<i>65</i>
1.2 <i>Concepción paradigmática de la organización escolar.....</i>	<i>68</i>
1.2.1 <i>Paradigma científico-racional.....</i>	<i>71</i>
1.2.2 <i>Paradigma interpretativo simbólico.....</i>	<i>75</i>
1.2.3 <i>Paradigma sociocrítico o político.....</i>	<i>79</i>
1.3 <i>La escuela como organización.....</i>	<i>84</i>
1.3.1. <i>Dimensiones de la organización</i>	<i>91</i>
1.3.2. <i>El centro escolar como la unidad del cambio y el eje de la investigación</i>	<i>96</i>
1.3.3. <i>Cultura y clima escolar.....</i>	<i>102</i>
1.4. <i>Dirección y gestión pedagógica.....</i>	<i>112</i>
1.5. <i>La dirección: ejecución y promoción del trabajo colaborativo.....</i>	<i>116</i>
1.5.1 <i>La participación como estrategia.....</i>	<i>119</i>
1.5.2. <i>Ejecución y promoción del trabajo colaborativo desde la dirección.....</i>	<i>123</i>
2. Formación profesional : competencias para la función directiva.....	125
2.1 <i>Estrategias, modalidades y repercusión de la formación de directivos.....</i>	<i>132</i>
3. Necesidades de Formación de Directivos.....	135
3.1 <i>Aproximación conceptual de las necesidades.....</i>	<i>135</i>
3.2 <i>Tipología de las necesidades.....</i>	<i>138</i>
3.3 <i>Modelos de detección de necesidades.....</i>	<i>140</i>
3.4 <i>Necesidades formativas y contexto de actuación directiva.....</i>	<i>144</i>
4. Capacidades, competencias y necesidades	150

CAPÍTULO III

LA ACTUACION DIRECTIVA EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

1. Actuación Directiva.....	154
1.1 <i>Formas de actuación y estilo directivo.....</i>	154
1.2 <i>Estilo Directivo e innovación.....</i>	158
1.3 <i>El directivo y la gestión de los conflictos organizativos.....</i>	162
2. El directivo: de autor a actor de procesos.....	171

SEGUNDA PARTE: MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL:

CAPITULO IV

EL DIRECTIVO: DE SU FUNCION GERENCIAL-BUROCRAICA A SU ACTUACION INTERACTIVA Y DINAMIZADORA EN EL CENTRO.

1. Estructura y competencia del equipo directivo en los centros educativos municipales: Relaciones internas de función.....	173
2 Ingreso del director al ejercicio laboral en el Sistema Educativo Venezolano.....	175
3. Los directivos y la legislación vigente.....	181
3.1 <i>Plan de Acción del Ministerio de Educación 1995.....</i>	182
3.2 <i>Proyecto Educativo Nacional 1999.....</i>	183

3.2.1 La formación y capacitación del directivo en la Escuela Bolivariana.....	187
4 Descentralización – Reforma Educativa Venezolana y función directiva.....	191
4.1 Reforma Educativa y Descentralización en Venezuela.....	192
4.1.1 Descentralización, Municipalidad y Reforma Educativa.....	196
4.1.2 Descentralización y función directiva	198

TERCERA PARTE: MARCO METODOLOGICO

CAPITULO V

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACION

1. Descripción del estudio.....	201
2. Propósitos de la investigación.....	203
2.1 Propósitos para la PRIMERA fase del estudio.....	203
2.2 Propósitos para la SEGUNDA fase del estudio.....	204
3. Fases de la investigación.....	206
PRIMERA PARTE DE LA INVESTIGACION CORRESPONDIENTE A LA PRIMERA FASE: Características profesionales de los directivos escolares municipales. San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela.....	
4. Recogida de datos.....	209
5. Población y muestra.....	210
6. Instrumentalización.....	212
6.1 Cuestionario.....	214

6.2 Entrevista.....	220
6.3 Análisis de documentos.....	224
7. Procesos de Triangulación.....	226
7.1 Triangulación de métodos.....	227
7.2 Triangulación de sujetos.....	227

CAPITULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

1. Unidades de significado.....	229
1.1 Análisis e interpretación de la información recogida en los cuestionarios: Docentes y Directivos Municipales.....	229
1.2 Análisis y contrastación de los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas a los directivos y docentes.....	246
1.3 Análisis e interpretación de las entrevistas realizadas a los expertos.....	249
2. Integración de las interpretaciones de los resultados de la primera fase, obtenidos de la aplicación de las entrevistas y cuestionarios a los informantes: Directivos, Docentes y Expertos en relación con la actuación y caracterización del directivo de las escuelas básicas municipales, adscritas al municipio San Cristóbal del Estado Táchira.....	259

CAPITULO VI I

II PARTE DE LA INVESTIGACIÓN **CORRESPONDIENTE A LA SEGUNDA FASE: DETECCIÓN DE** **LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DIRECTIVOS** **MUNICIPALES SAN CRISTOBAL - ESTADO TACHIRA -** **VENEZUELA.**

1. Población y muestra.....	267
2. Instrumentalización.....	269
2.1 <i>El cuestionario.....</i>	<i>270</i>
2.2 <i>La entrevista.....</i>	<i>274</i>
3. Proceso de triangulación.....	278

CAPITULO VIII

ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA **APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS**

1. Unidades de significado.....	279
1.1 <i>Análisis e interpretación de la información recogida en los cuestionarios: Directivos Municipales.....</i>	<i>279</i>
1.2 <i>Análisis e interpretación de las entrevistas realizadas a los expertos.....</i>	<i>303</i>
1.3 <i>Contrastación de los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas y las entrevistas a los directivos.....</i>	<i>320</i>
2 . Análisis e integración de los resultados obtenidos en cada una de las FASES.....	327

CAPITULO IX

CONCLUSIONES

1. Conclusiones.....	329
1.1. <i>Respecto a las características profesionales y actuación</i>	
<i>Directiva.....</i>	<i>330</i>
1.2. <i>Respecto a sus necesidades formativas</i>	<i>333</i>

CAPITULO X

PROPUESTA, REFLEXIONES FINALES Y PRESPECTIVAS DE INVESTIGACION FUTURAS.

1. Propuesta derivada de las conclusiones.....	336
2.1 <i>Descripción de la propuesta.....</i>	<i>337</i>
2.2 <i>Ejes para la detección de necesidades de formación.....</i>	<i>339</i>
2. Reflexiones Finales más allá de las conclusiones.....	347
3. Propuestas futuras de investigación.....	351

CAPITULO XI

CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACION

1. Criterios de Calidad	353
1.1 <i>Credibilidad</i>	<i>353</i>

1.2 Transferibilidad355
1.3 Dependencia356
1.4 Confirmabilidad357

D.-BIBLIOGRAFIA.....358

E.- ANEXOS378

INDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS**TABLAS**

NÚMERO DE LA TABLA	PÁGINA	DESCRIPCION
1	32	Puntos fuertes y débiles de los diferentes enfoques de innovación. Molina N. y Camargo J. (1998) Material policopiado, trabajo de doctorado, departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB.
2	37	El papel de los directivos según las fases de la investigación. Tejada 1998.
3	46	Diferentes tipologías de líder.
4	49	Dirección y liderazgo: Intereses
5	65	Perfil Directivo ante la innovación basado en Tejada 1998.
6	78	Presupuestos básicos del enfoque interpretativo. Bolman y Deal 1984 tomado de García Requena.
7	86	Elementos contenidos en la definición de Gairín J. 1993.
8	88	Concepciones actuales de la escuela como organización. Saenz 1993.
9	94	El objeto de la organización escolar. Basado en autores y definiciones seleccionadas y citadas por García Requena 1997.
10	116	Nuevas funciones directiva. López y Herrera. 1996.
11	118	Dimensiones de los acuerdos. Heargraves y Hopkins 1991.
12	121	Participación: Requisitos . Gento Palacios .1994.
13	121	Escala de participación. Gento Palacios. 1994.
14	139	Tipología de las necesidades.
15	161	Paradigmas y modelos de dirección. Gairín 1995.
16	175	Funciones directivas. Basado en el Reglamento de la LOE. 1980.
17	177	Escuelas adscritas al municipio San Cristóbal - Estado Táchira.
18	208	Graficación cronológica de la investigación.
19	213	Instrumentalización.
20	216	Pasos para la elaboración y aplicación del cuestionario. Basado en Teixedo. 1995.
21	226	Revisión documental.
22	230	Identificación de los informantes según sexo, título y

NÚMERO DE LA TABLA	PÁGINA	DESCRIPCION
		forma de acceso al cargo. Frecuencia de respuestas.
23	231	Realización de cursos de formación en el área directiva.
24	232	Competencia en las funciones directivas y frecuencias de las respuestas afirmativas.
25	232	Fundamento en que se sustentan los Proyectos Educativos.
26	233	Innovaciones realizadas en la institución y descritas por los encuestados.
27	234	Criterios para la participación en la actuación directiva
28	235	Relaciones del centro con la comunidad.
29	236	Caracterización de la actuación práctica del directivo.
30	237	Relación interpersonal entre directivos y docentes.
31	237	Formación permanente del profesorado y la actuación directiva.
32	238	Identificación de los docentes según sexo, título y forma de acceso al cargo.
33	238	Cursos de formación en el área directiva.
34	239	Innovaciones realizadas en el centro educativo descritas y enumeradas por los docentes.
35	240	Participación del profesorado desde la actuación directiva.
36	241	Relaciones del centro con la comunidad según los docentes encuestados
37	242	Actuación práctica de los directivos desde la opinión de los docentes.
38	243	Relaciones interpersonales entre directivos y docentes desde la opinión de los docentes.
39	244	Promoción de la formación permanente por parte del directivo según la opinión de los docentes.
40	245	Características del directivo innovador desde la visión de los docentes.
41	246	Características profesionales de los directivos municipales desde la opinión de los docentes.
42	250	Categorías y unidades de significado.
43	251	Representación de las respuestas de los expertos.
44	254	Representación de las respuestas de los expertos
45	256	Representación de las respuestas de los expertos
46	258	Representación de las respuestas de los expertos
47	268	Descripción de los informantes: 2da Fase.
48	270	Instrumentalización.

NÚMERO DE LA TABLA	PÁGINA	DESCRIPCION
49	280	Datos de identificación de los directivos: II fase.
50	281	Características del centro educativo y experiencia en la formación docente.
51	282	Horas dedicadas a realizar tareas directivas.
52	282	Horas dedicadas a recibir formación docente.
53	282	Realización de actividades personales de formación directiva.
54	283	Tipos de actividades que realiza el directivo.
55	284	Organismos implicados en realización de cursos de formación directiva.
56	284	Número de directores que realizan actualmente cursos de formación directiva.
57	286	Descripción de cursos de formación y grado de utilidad para el ejercicio de sus funciones.
58	287	Organismos que dictaron los cursos de formación realizados por los directivos.
59	288	Razones que justifican la realización de los cursos por parte de los directivos municipales.
60	289	Momento en que recibe o ha recibido la formación.
61	289	Horario en que recibe o ha recibido la formación.
62	290	Modalidad bajo la cual se imparte la formación y efectividad de las mismas.
63	291	Competencias profesionales y su importancia en el ejercicio de la dirección.
64	296	Dificultades percibidas en el ejercicio de la dirección y su importancia para el desempeño de las funciones directivas.
65	297	Ámbitos de formación y valoración del nivel de formación en cada ámbito.
66	298	Opinión de los directivos sobre "el deber poseer" formación específica antes de acceder al cargo.
67	299	Razones expuestas por los directivos que justifican la formación antes de acceder al cargo.
68	304	Categorías y unidades de significado.
69	314	Procesamiento de la información de las entrevistas: 2da Fase.
70	346	Necesidades detectadas.

CUADROS

NÚMERO DEL CUADRO	PÁGINA	DESCRIPCION
1	19	Fases del Estudio.
2	28	Contextos de innovación según el enfoque socio-crítico. Popkewitz. 1981
3	60	Funciones de la dirección.
4	62	El directivo y su actuación dentro de la organización.
5	70	Propuestas de modelos de organización escolar Borrell Nuria (1989).
6	92	Dimensiones de la organización.
7	124	Ejecución y promoción del trabajo colaborativo desde la dirección.
8	146	Tareas generales de la dirección escolar. Antúnez. 2000.
9	150	Fundamentos de la formación.
10	153	Capacidades y competencias.
11	170	El directivo y la gestión del conflicto.
12	173	Conformación de la dirección escolar.
13	187	El directivo en el Proyecto Educativo Nacional 1999.
14	202	Pasos para el análisis, la contrastación y la integración de la información.
15	278	Triangulación: 2da Fase.
16	300	Áreas de formación directiva.
17	301	Necesidad formativas más urgentes.
18	302	Coincidencias en las necesidades de formación agrupadas por áreas.
19	326	Ámbitos de formación directiva: Contrastación de opiniones.
20	340	Ejes para la detección de necesidades.
21	344	Necesidad Reales, Sentidas y Potenciales.

FIGURAS

NÚMERO DE LA FIGURA	PÁGINA	DESCRIPCION
1	109	El clima y la cultura escolar
2	179	Jerarquías administrativas y categorías académicas dentro de la profesión docente.

A.- PRESENTACION

El presente trabajo tiene por objeto describir las características profesionales de los directivos escolares de escuela primaria adscritos al municipio San Cristóbal del Estado Táchira, Venezuela y, en función de ellas, determinar cuáles son sus necesidades formativas, en aras de sentar las bases para la elaboración de programas de formación, fundamentados en el *qué hacen, qué desean y qué deben saber* los directivos para ejercer su función. Todo esto, en concordancia con las nuevas reformas educativas introducidas y el papel del directivo como factor determinante para promover e impulsar las innovaciones en el centro educativo.

Tres partes dividen nuestra investigación, posteriormente a la determinación del problema que, a su vez, la justifica: *La primera parte, el marco teórico*, allí hacemos una revisión teórica de conceptos y categorías que permiten darle sustento a las aportaciones finales (Capítulos I, II y III). *La segunda parte* describe *el marco referencial contextual*, centrando la descripción en los directivos de las escuelas básicas municipales adscritas al municipio de San Cristóbal del Estado del Táchira – Venezuela, en el cual se desarrolla nuestro estudio (Capítulo IV), para continuar con *la tercera parte*, la cual contiene *la metodología de la investigación y su desarrollo* propiamente dichos y, que por razones de practicidad y comprensibilidad (Capítulos V, VI, VII, VIII), hemos dividido en dos fases identificadas en tiempo, espacio y procedimientos. La primera fase intenta enumerar las características profesionales del directivo

escolar municipal y la segunda fase detectar las necesidades formativas de los directivos, enmarcados en un modelo de dirección y contexto de actuación específico y que sirve de base para las reflexiones suscitadas.

En el Capítulo I abordamos el tema de *los directivos y la innovación*. Comenzando por su definición, analizamos el papel de la función directiva ante la innovación y la determinación del rol directivo, determinado por la consistencia y dinamicidad de su liderazgo. En este sentido, presentamos un conjunto de consideraciones que permiten resaltar que el ejercicio del liderazgo no es privativo de los directivos, sino que debe extenderse a cualquier miembro de la organización.

En el Capítulo II, *los directivos: modelo de organización, función y formación*, nos propusimos analizar la función directiva, basados en el criterio de que ésta responde siempre a las necesidades de la organización y de los grupos bajo los cuales se circunscribe. En este sentido, abordamos el estudio de *la escuela como organización, la dirección y la gestión pedagógicas*, así como la *ejecución y promoción del trabajo colaborativo desde la dirección*, todo ello enmarcado dentro de la cultura y clima escolar y en *el centro como la unidad del cambio*. Igualmente, dentro de este capítulo, tratamos los aspectos que consideramos de mayor relevancia para la formación directiva, partiendo de las necesidades de formación de éste, en relación con el contexto y con los demás agentes implicados en el proceso educativo en general.

Nuestro propósito se fundamentó en el interés por demostrar que la formación del directivo debe construirse sobre perspectivas mucho más dinámicas, dirigidas a la búsqueda de estrategias concretas, de planes y medios eficaces para capacitar y orientar adecuadamente a quienes asumen el serio compromiso de conducir a las organizaciones escolares hacia el cambio y la innovación institucional.

En el capítulo III, *la actuación directiva en los procesos de innovación dentro del centro educativo*, considerándola como el medio o espacio facilitador de la participación, capaz de implicar a los diferentes protagonistas en los proyectos institucionales, en las decisiones determinantes, consideradas contrariamente como responsabilidad exclusiva de la dirección.

Otro aspecto determinante para la actuación directiva que abordamos en este capítulo es *la gestión de los conflictos*, dimensión en la que analizamos las capacidades del directivo para generar, a partir de un conflicto, múltiples alternativas hacia la búsqueda de salidas favorables para satisfacer las necesidades de transformación y mejora de la organización.

Capítulo IV, *el directivo, de su función gerencial burocrática a su actuación interactiva y dinamizadora en el centro*. En este apartado nos introducimos en el estudio referencial contextual de la actuación directiva, describiendo la estructura y competencia del equipo directivo en los centros educativos municipales de San Cristóbal, su ingreso al ejercicio laboral y la descripción de la normativa legal

vigente que otorga a los directivos la responsabilidad y el compromiso con la ejecución de los planes de reforma, vale decir, el Plan de Acción del M.E. de 1995 y el Proyecto Educativo Nacional actual, con fundamento en el proceso incipiente de descentralización y reorganización administrativa en Venezuela.

En el capítulo V, *diseño y desarrollo de la investigación*, el cual comprende la primera fase del estudio: *Características profesionales de los directivos escolares municipales*; fundamentados en el paradigma cualitativo y realizando un estudio descriptivo- interpretativo, desarrollamos el marco aplicado, enunciando los propósitos que, en cada una de las fases, intentamos alcanzar. Aquí describimos, en un primer término, la población y la muestra, la instrumentalización y el proceso de triangulación de métodos, sujetos y momentos, como el método de análisis de los resultados obtenidos.

En el capítulo VI, presentamos, a través de las unidades de significado, el análisis, interpretación e integración de los resultados obtenidos en la primera fase del estudio.

En los capítulos VII y VIII, abordamos la descripción de la segunda fase del estudio: *Análisis de las necesidades formativas de los directivos municipales*, describiendo la población y la muestra, los instrumentos y el proceso de triangulación (sujetos – métodos y momentos) para posteriormente analizar, integrar y contrastar los resultados obtenidos en cada una de las dos fases.

En el capítulo IX, describimos las *conclusiones* del estudio, referidas a cada una de las fases. En el capítulo X presentamos la propuesta derivada de las conclusiones que consiste en detectar y clasificar las necesidades formativas del directivo escolar – municipal a partir de sus características profesionales a través del procedimiento de análisis y contrastación de la información suministrada por los directamente implicados: *directivos, docentes y expertos* (*triangulación de sujetos*) fundamentados en modelos descritos en el marco conceptual, con referencia contextual y organizadas según la calificación propuesta por Ferrández (1993): *necesidades reales, sentidas y potenciales*; demostrando así la importancia de fundamentar cualquier plan de formación directiva en un estudio real y previo de las necesidades formativas de *lo que deben, desean y necesitan conocer y hacer* los directivos escolares.

Finalizamos este capítulo puntualizando algunas reflexiones finales en torno a la experiencia y enunciado los diferentes temas de investigaciones futuras que derivaron directamente del estudio en cuestión.

El Capítulo XI, habla de la *credibilidad de la investigación*. Haber asumido en la realización de la investigación el paradigma cualitativo, supone para muchos una desconfianza en cuanto a la rigurosidad, por tanto, describimos algunos parámetros que aclaran su validez, siguiendo el método y los criterios propuestos por Guba (1981) sobre el análisis de la credibilidad de la investigación.

De esta manera, hemos tratado de dibujar una panorámica de los contenidos de nuestro informe de investigación, sustentado en los propósitos y metas, que en esta oportunidad, aspiramos alcanzar.

B.- PROBLEMA Y JUSTIFICACION DE LA INVESTIGACION

Ejercer la función directiva en las instituciones escolares implica el ejercicio de una labor impregnada de diferentes actos complejos, desde la actuación interna hasta las relaciones externas. Estas acciones exigen de quien las desarrolla unas capacidades y competencias que le permitan orientar su ejercicio fundamentado sobre bases sólidas tales como: la participación, la práctica y la promoción del trabajo colaborativo, principios sobre los cuales se sustenta el proceso educativo, en función de alcanzar niveles de innovación cónsonos con las necesidades, recursos, creencias y perspectivas institucionales; todo ello enmarcado dentro de un contexto convulsionado por reformas educativas que pretenden, fundamentalmente, mejorar la calidad del proceso educativo.

La actuación directiva se presenta como elemento clave dentro de la organización para lograr sus fines y alcanzar sus metas; por tanto se requiere de directivos dotados de capacidades y competencias, que asuman la dirección como función y no sólo como profesión, con el ánimo de promover el sentimiento de cooperación que *obliga a pensar antes en los problemas y la forma de solucionarlos, que en los que tiene competencias sobre los mismos* (Gairín,

1998:56). En este sentido, el presente estudio pretende resaltar cuáles son las necesidades formativas de los directivos municipales adscritos al municipio San Cristóbal del Estado Táchira – Venezuela, con base en la puntualización de sus características profesionales y del modelo de dirección actual dentro del nivel y modalidad en el que esta enmarcado nuestro estudio, vale decir: Segundo Nivel de Educación Básica (Primaria).

Establecer cuáles son las necesidades formativas de los directivos nos lleva a plantearnos con antelación interrogantes cómo: ¿qué hacen lo directivos ? ¿qué deben hacer? y ¿cómo hacerlo ?. Para dar respuesta a estas cuestiones, nos propusimos realizar un estudio descriptivo-interpretativo, a partir del cual, se han podido establecer las características profesionales reales de los directivos municipales dentro del centro educativo; describiendo el contexto en que las acciones se realizan a partir de la contrastación de las funciones que le son inherentes de acuerdo a la legislación y administración para, posteriormente, detectar la necesidades de formación directiva y justificarlas en función de establecer algunos lineamientos necesarios que se pudieran tener en cuenta para el momento de elaboración de un plan de formación directiva.

Otro aspecto que justifica nuestro estudio es la contribución a la reconstrucción de un marco teórico conceptual sobre el directivo, sus funciones, la naturaleza de su trabajo y sus actuaciones, aspectos que permitan de alguna manera sentar las bases para continuar profundizando en su estudio y aplicabilidad, todo

esto con la intención de poder conceder a las escuelas y al directivo mayores niveles de autonomía, aumentando progresivamente su capacidad en la toma de decisiones, ya que como lo menciona Arellano Duque (1999: 10):

...La dirección de los sistemas escolares debe orientarse a responder a un mundo caracterizado por la intervención creciente de la producción de conocimientos en el proceso productivo y la vida cotidiana

Darle protagonismo a los directivos dentro de las transformaciones que se pretenden es una acción necesaria, pero, no obstante, nos preguntamos: ¿están preparados los directivos para asumir tal tarea?, ¿poseen formación profesional que oriente su actuación?, ¿propician y estimulan situaciones dirigidas a promover las innovaciones basadas en los principios de participación, democracia y autonomía?. En este sentido:

“ la gestión autónoma de un plantel tiene implicaciones de orden pedagógico, administrativo, social y cultural que lo facilitan o lo limitan. El director del plantel, es el agente encargado de hacer posible la ejecución dentro de un clima de armonía y participación real, tanto de los grupos colegiados de docentes, padres, madres, representantes como de la sociedad civil relacionada con el plantel” (Revista Educación, M.E. No.182, 1998 : 36)

Creemos que la presente investigación es oportuna, si nos ubicamos en el contexto y tiempo actual, debido a:

a.- Que la “ *intención en el nuevo diseño curricular es conceder a las escuelas mayores niveles de autonomía, aumentando progresivamente su capacidad para la toma de decisiones en lo referido a la gestión social, administrativa y pedagógica... la democratización del poder y la ampliación de las capacidades de participación de todos del proceso será la estrategia que determine el cambio....*”

(Odreman, N. 1998: 18)

b.- Los estudios sobre la competencia y actuación directiva han señalado que los *...directores conducen poco el proceso pedagógico porque los atosiga el papeleo administrativo y carecen de competencias básicas que deberían tener en cuanto al manejo de su equipo.... (Plan de Acción del Ministerio de Educación., 1995: 18).*

c.- Desde las políticas educativas actuales del Ministerio de Educación (Plan de Acción, Plan de Mejoramiento y Modernización de la escuela Básica), en el marco de la reforma educativa, se comprometen directamente a la gestión escolar y a los directivos, atribuyéndoseles:

... “funciones novedosas, animando, confrontando ideas, elaborando diagnósticos, promoviendo debates, tomando decisiones, fomentando el trabajo en equipo y la identidad institucional de la escuela” (Herrera M., 1996:47)

d.- La preocupación demostrada por las Escuelas de Educación de las Universidades y su materialización en la actualización y capacitación de directivos

en programas conjuntos con el Ministerio de Educación (actualmente se desarrolla un programa de capacitación de directivos y supervisores en la Universidad de los Andes Táchira)

e.- La redimensión de la función directiva en torno a la creación y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) en los centros educativos.

f.- La convicción de los organismos implicados en materia educativa: Ministerio de Educación, Gremios, Universidades con Escuelas de Educación, Instituciones educativas, Directivos y Profesores, de la necesidad de redimensionar la formación profesional y continua de los directivos de centros educativos para ejercer con idoneidad sus funciones específicas como gestor, promotor e impulsador de las innovaciones en los centros para alcanzar niveles de calidad.

Todo ello enmarcado en un contexto de actuación conformado por:

1.- Las repetidas afirmaciones de que los directivos de los centros escolares son corresponsables de los fracasos de la promoción, ejecución e institucionalización de las innovaciones, funcionamiento y crecimiento del centro educativo como organización que aprende.

2.- “ El diluvio” de cursos y actualizaciones impartidas a los directivos sin estudios previos que diagnostiquen cuales son sus verdaderas necesidades formativas y contextuales.

3.- La importancia de los *directivos de centros educativos municipales* a la luz de los procesos de descentralización educativa que se están sucediendo en nuestro país.

4.- La ejecución de los Proyectos Pedagógicos de Plantel en aras de la consecución de la autonomía de los centros es, al igual que los anteriores hechos y necesidades, un aspecto importante que le da interés al presente estudio, el cual aspira en su primera fase a caracterizar al directivo municipal de acuerdo a sus competencias profesionales para el ejercicio de sus funciones y, en su segunda etapa, determinar cuáles son sus necesidades de formación; aspectos que permitirán que este estudio pueda ser asumido como un indicador de las necesidades formativas del directivo y la posterior toma de decisiones en torno a la posibilidad de crear un programa innovador para la formación de directivos municipales de escuela básica.

C.- METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

C.1 Enfoque paradigmático asumido en el estudio

Abordar el presente estudio implica necesariamente apropiarse de una perspectiva teórica de investigación, con la finalidad de definir claramente los lineamientos, supuestos y metodologías que orienten el trabajo de la investigación.

Es así como, el tema que nos ocupa: *Análisis de las necesidades formativas del directivo escolar a partir de sus características profesionales (Escuelas Municipales del Municipio San Cristóbal del Estado Táchira, Venezuela)*, requiere de la realización de un estudio **descriptivo-interpretativo** que nos permita aportar datos específicos de un contexto particular educativo, es decir, describir el ejercicio de la función directiva en el momento actual, en centros educativos específicos, con culturas y climas propios y diferenciados, todo ello, en el marco de procesos de reforma educativas.

Esta manera de plantearnos el estudio responde al paradigma cualitativo, posicionamiento epistemológico que nos va a permitir abordar la investigación como un acercamiento progresivo al objeto estudiado sin preconcepciones, con la finalidad única de lograr una comprensión profunda de la realidad, involucrando al investigador, directamente con los actores, con aquellas personas que actúan, sienten y piensan en torno a la actuación, competencias profesionales y necesidades de formación de los directivos y su incidencia en las innovaciones:

Profesores, directivos y expertos, que en definitiva forman la triangulación básica que genera datos sobre el fenómeno.

Siendo consecuentes con este método cualitativo de investigación, y coincidiendo con lo planteado por Rodríguez y otros (1996:48), al destacar algunos rasgos distintivos de la etnografía, el objeto de nuestra investigación nace del contexto educativo en el que tiempo, lugar y participantes, desempeñan un papel fundamenta, que unido a los instrumentos nos permiten recoger información, procesarla y analizarla desde un punto de vista holístico. La triangulación se sujetos, métodos y momentos constituye el proceso básico para la validación de los datos.

C.2 El Estudio

Plantear la realización de un estudio sobre los directivos escolares municipales nos enfrentó a un abanico de posibilidades de aspectos que sobre el tema son susceptibles de investigació,, por tanto, la delimitación del objeto fue determinante y, en este sentido, creímos conveniente dividir el estudio en dos fases, que aunque se realizan en tiempos distintos, se vinculan para obtener resultados concluyentes en función de los objetivos planteados.

Estas fases quedaron determinadas así:

PRIMERA FASE: Caracterización profesional del directivo escolar municipal y su actuación como promotor de las innovaciones en el centro educativo

PRIMERA PARTE: MARCO TEORICO Y REFERENCIAL

CAPITULO I

DIRECTIVOS E INNOVACION

1.- Innovación Educativa y función directiva.

Establecer la relación que existe entre la innovación educativa y la función directiva implica reconocer el papel determinante, pero no exclusivo, de sus dirigentes que mediante su gestión facilitan los alcances de los objetivos propuestos en los proyectos de desarrollo institucional. Sobre este particular de la Torre (1997:155) expresa que:

Entendida la innovación como gestión participativa para alcanzar unos objetivos o resolver un problema, resulta evidente el papel otorgado al director como facilitador activo. La investigación sobre la función del director escolar como facilitador del cambio en las escuelas terminan destacando su importancia en la efectividad del mismo...

Dirigir significa gestionar para innovar, contribuir venciendo los obstáculos que impiden los cambios que la organización reclama. El directivo, junto con los demás miembros de la comunidad educativa, debe tomar parte en la toma de decisiones y en aquellos otros aspectos determinantes para el impulso de proyectos y alcances de las innovaciones. No obstante, compartimos la tesis de que el directivo debe gestionar en forma participativa pero su condición y

jerarquía dentro de la escuela lo dota de ciertas características diferenciales con el resto de sus miembros que le otorgan un papel medidor, de líder y gestor que le permiten actuar dependiendo de diferentes factores que condicionan su labor tales como sus características profesionales, el clima y cultura escolar como elementos constitutivos del contexto del centro educativo, entre otros. En este sentido, de la Torre (1997: 156) *precisa tres focos o fuerzas de influencias del director para iniciar e implementar las innovaciones:*

1º) como fuerza moral o liderazgo que arrastra o impulsa a los miembros subordinados para participar en la innovación; 2º) como gestor de recursos materiales, económicos y humanos orientándolos hacia una u otras metas; 3º) como mediador entre las instancias superiores administrativas y los subordinados para conseguir infraestructura y apoyo técnico (subrayado nuestro)

... Resulta muy difícil establecer procedimientos universales de actuación puesto que el proceso de innovación no es fruto de encadenamiento tecnológico de pasos sino de confrontación de ideas, posiciones tomadas, intercambios, significaciones compartidas, persuasiones, consensos, etc...

En los capítulos posteriores presentaremos un análisis de la función directiva y su implicación en las innovaciones del centro educativo.

1.1. Hacia una definición de Innovación.

En la actualidad, el contexto donde tiene lugar la gestión educativa refleja la existencia de un conjunto de necesidades a resolver, necesidades que han

producido cambios y transformaciones a niveles socio-políticos y educativos, otorgándole protagonismo a la escuela, en la medida que ésta sirve para dar respuesta a las necesidades que generaron dichos cambios y transformaciones.

Al adentrarnos en el estudio de la función directiva dentro de las innovaciones, necesariamente debemos partir de afirmaciones realizadas por los autores: Gairín:1988,1990,1992,1995, Tejada,1996, Tejada y Montero,1990, Ferrández,1992, Antúnez,1991, San Fabián y Gago, 1990, De la Torre, 1994 y otros que igualmente abordan la importancia de la actuación directiva en todo movimiento innovador, resaltando especialmente las aportaciones realizadas por los autores Escudero: 1987,1990, 1991,1992 y González: 1989, 1993.

Para realizar una serie de consideraciones sobre el papel de la función directiva ante la innovación, es preciso puntualizar acerca de la conceptualización de la innovación y de sus diferentes concepciones ideológicas o paradigmáticas que al respecto se han escrito. Tratar de hacer una recopilación, aunque ésta sea global, es una tarea ardua debido a la riqueza de las aportaciones hechas por los autores, sin embargo, trataremos de recoger lo más importante al respecto.

Para Escudero (1995:18):

... la innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no solo distintas, sino incluso hasta contradictorias....Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere...

Para González y Escudero la Innovación es definida como los:

“mecanismos y procesos mas o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes “ (1987:16)

Desde esta última definición podemos observar que la idea de innovación va íntimamente ligada a los conceptos de: CAMBIO, PLANIFICACION E INTENCIONALIDAD y en este sentido, la innovación responde a cambios preconcebidos para mejorar la actuación, la calidad y la reflexión de las prácticas educativas desde el centro educativo y en función de las necesidades sentidas y expresadas por cada centro.

Para asumir tal o cual conceptualización de la innovación, es necesaria la revisión de los diferentes enfoques o perspectivas que le dan cuerpo teórico y que la ubican en un contexto, con objetivos y modos de actuación, según su orientación.

House (1988:38) señala tres momentos históricos que responden a tres enfoques, a saber:

Desde un planteamiento **Técnico-Racional**, que aparece a mediados de los años 60 y concibe la innovación unida a la idea de modernización, progreso y donde el cambio se da como un hecho necesario e indiscriminado, es decir, y

como lo expresa José Tejada (1998) *sin cuestionarse por tanto ni los para qué ni los porqués de la innovación.*

Según González y Escudero (1987) las principales características, desde este enfoque, pudieran resumirse:

a.- La innovación surge y se desarrolla en un clima de consenso. Existe una creencia compartida del valor de cambio. El cambio es un bien en sí mismo, el problema es como lograrlo.

b.- Subyace una concepción de la enseñanza como proceso racional que pone el énfasis en la determinación de metas y en el alcance de los resultados en detrimentos de los procesos. La escuela es considerada como organización burocrática.

c.- La idea que acompaña a este enfoque, referida a las innovaciones, estará sujeta al cómo diseñar y elaborar las innovaciones para introducir cambios que nos lleven a una mejora. Predomina el carácter técnico.

d.- Se da el supuesto implícito que el proceso de enseñanza debe ser sometido a procesos de análisis científico, y en función de ello, diseñar tecnologías al margen de la interacción profesor –innovación- centro, que los profesores rezan y aplican.

Las críticas a este enfoque no se hacen esperar y se dan sobre la base de su racionalidad técnica y momentaneidad de las actuaciones. Así, González y Escudero (1987:23), vista la innovación desde esta perspectiva afirman:

- *Conduce a no tener en cuenta dimensiones axiológicas y morales, sociológicas y políticas.*
- *Hace que se delegue la responsabilidad y el control a los técnicos y científicos*
- *Supone un riesgo problemático de definir como producto, objetos y procedimientos lo que son procesos complejos, fenómenos humanos, significados y valores personales y grupales. Es un riesgo de reduccionismo.*
- *Lleva a desconocer la complejidad de las prácticas escolares, la naturaleza de la enseñanza como profesión social y los modos naturales de trabajar y pensar de los profesores.*
- *Supone asumir que las escuelas son organizaciones altamente estructuradas y burocráticamente controlables, frente a la existencia de una vida y cultura heterogénea y compleja en ellas.*

Cabe preguntarse, a la luz de nuestro estudio: ¿Cuál sería la concepción de los agentes de la innovación y, específicamente, la del director bajo el enfoque **Técnico Racional** de innovación?

La función del experto y **asesor** es ineludible porque él diseña y programa y el **profesor** pasivamente ejecuta las prescripciones tal cual como le vienen dadas; y el **directivo** se limita a gestionar la organización, a realizar funciones propias del

proceso de gestión: Planificar, Organizar y Controlar. De este modo el director es concebido como

...”ese actor racional que emplea la mayor parte de su tiempo planificando, coordinando las actividades y controlando. Es la persona que establece planes que son comunicados a través de una estructura bien definida, para producir respuestas predictibles y eficaces...” (González G. María T, 1994:4)

Por tanto, el **director** se posiciona como un líder formal, con conocimientos técnicos y funciones que le han sido previamente establecidas y que le han centrado en conocimientos técnicos operativos, con funciones burocráticas y de control, además de ser excesivamente pragmático

Por otra parte, el enfoque **Interpretativo**, surgido hacia los años 70, considera el tema de la cultura, clave para el desarrollo de las innovaciones. Quienes forman parte de una innovación proceden de unas culturas y subculturas que representan conflictos de valores y que adoptan significados diferentes de la realidad, por tanto la innovación será el resultado de la interacción de esas culturas claramente diferenciadas y de la interpretación que sobre los hechos se hagan sus actores.

La innovación no es un producto material que se impone técnicamente, con eficacia, que se puede elaborar aplicando principios y procedimientos técnicos sino un proceso que se construye y define fenomenológicamente por los imperativos de contextos institucionales y (culturales) y la interpretación y prácticas profesionales de los profesores . (González y Escudero, 1987:94)

El centro educativo se convierte en una organización con cultura propia, donde el cambio deja de ser un bien en sí mismo, controlado y predispuesto, para transformarse en un proceso consciente y complejo capaz de promover estrategias de innovación según sus necesidades e idiosincrasia.

El **profesor** deja de ser un agente pasivo, receptor e intermediario de la innovación para convertirse en un agente activo, mediador que asume la innovación, la procesa y la ejecuta según sus propias experiencias, conocimientos teóricos y prácticos, creencias, valores etc.

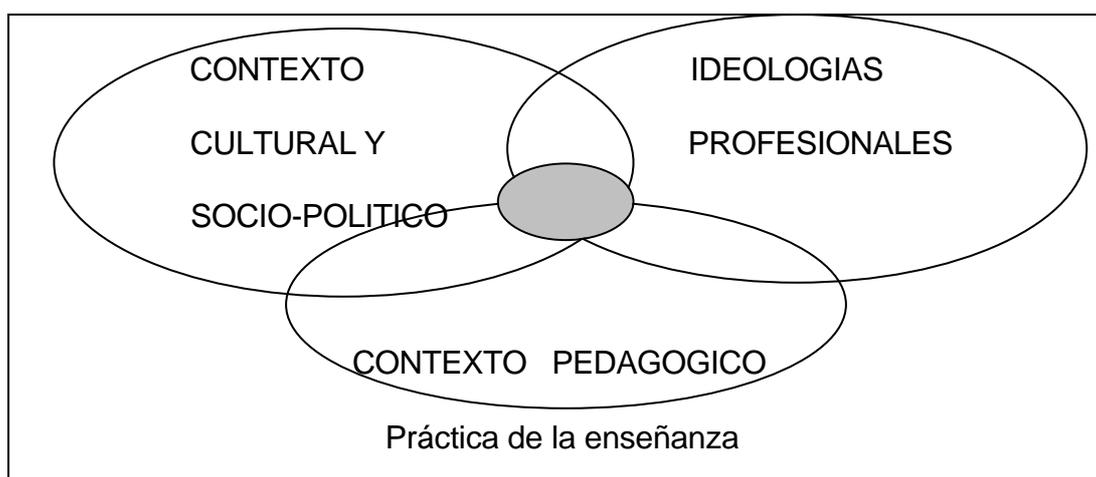
La función directiva de un centro, bajo este enfoque se nos presenta con características muy puntuales que obedecen a una organización con elementos *débilmente articulados* (Weick,1979:19), donde coexisten filosofías, pensamientos individuales, trabajo autónomo, creencias y valores que hacen que la dirección sea una tarea ardua. El **directivo** visto desde esta perspectiva se asume entonces, como la persona que, no sólo se preocupa por el “aquí” y el “ahora”, por la gestión eficaz de la organización, sino que ve su actuación con perspectiva de futuro, actúa en función de la construcción de la cultura de la escuela y de la identificación con unos valores básicos, encaminado a lograr la participación y el trabajo de todos.

Ahora bien, si nos posicionamos ahora en una mirada **Crítica**, la innovación es objeto de compromisos y conflictos entre diferentes grupos que coexisten dentro y fuera de la escuela, léase, profesores, administradores, padres u órganos administrativos; cada uno de ellos posee sus propios intereses y metas que con frecuencias son contrapuestas. La cooperación debe ser producto de la negociación y del compromiso. El cambio educativo es una cuestión de política e ideológica, que como lo comenta González y Escudero (1987:79) presenta los siguientes rasgos:

1º.- Se destacan dos supuestos básicos sobre la innovación. En primer lugar su carácter ideológico y político (el enfoque supone reconocer las bases sociopolíticas del proceso de innovación su articulación y desarrollo) y en segundo lugar su funcionalidad para un determinado sistema social de relaciones y producción (por tanto no se da por sentado)

2º.- En esta perspectiva , el foco de atención es la dimensión problematizadora del cambio .

3º.- Según Popkewitz, para realizar una lectura adecuada de las innovaciones es preciso considerar la interrelación entre tres contextos como se representa gráficamente.



Cuadro 2: Contextos de Innovación según el enfoque socio-crítico (Popkewitz, 1981: 57)

El directivo, desde este enfoque, deber responder a un liderazgo, que como ha señalado Foster (1989), debe ser *crítico, transformador, educador y ético*, donde el cambio debe ser promovido e impulsado desde la reflexión y la actuación colaborativa, basado en la clara competencia y distribución de las funciones de quienes intervienen en el proceso.

Sin pretender ser explícitos y profundamente analíticos, hemos comentado los diferentes enfoques sobre innovación y la visión que desde cada uno de ellos debe asumir el director al momento de gestionar su actuación en el centro educativo.

Por tanto, lo que se quiere no es establecer caracterizaciones de los diferentes enfoques e identificar la actuación del director con cada uno de ellos, sino que lo importante es poder, como expresa María Teresa González (1994: 16)

.."comprender mejor la complejidad de la figura del director, la complejidad de los procesos directivos y las múltiples vías a través de las cuales cabe pensar una visión más comprensiva de su función y, por tanto, una concepción más integradora de lo que debería ser su función y actuación

Habiendo realizado una apretada síntesis de los diferentes enfoques sobre innovación y su relación con la función directiva, podemos entonces afirmar que el estudio detallado de cada una de estas perspectivas nos permitirá entender la actuación del directivo en relación con la promoción de las innovaciones dentro

de los centros escolares, habida cuenta que los procesos directivos son muy complejos y que se hace necesaria la formación profesional de estos actores y asumir una visión comprensiva de su actuación.

1.2 Aproximación a un enfoque integrador de la innovación

Si nos ubicáramos dentro de un enfoque específico, llámese Tecnológico, Interpretativo o Crítico, estaríamos negando su característica de complejidad, pues cada enfoque sería capaz de aglutinar características y contextos de actuación muy puntuales; entonces de lo que se trata es de , como lo expresa José Tejada (1998), *contemplar las tres perspectivas desde una óptica de complementariedad más que de exclusividad*, por tanto hay que dar importancia a las innovaciones como generadoras de cambios y mejoras significativas, como procesos intencionados que reflejen e integren contextos socioculturales fundamentados en principios políticos e ideológicos que *la justifiquen y legitimen*.

Consecuentes con lo expuesto anteriormente, presentamos a continuación una tabla en la que se describen los puntos débiles y fuertes de cada perspectiva o paradigma en particular, con la intención de irnos acercando a una concepción globalizadora de la innovación:

Perspectivas / Paradigmas Puntos	POSITIVISTA	INTERPRETATIVA	CRITICA
FUERTES	<ul style="list-style-type: none"> • Ligada a los conceptos de progreso y modernización • Los cambios que promueve son aquellos que dan respuestas y resultados a corto plazo (promotores Vs. adoptadores) 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia del contexto • El centro como organización con cultura propia • Lo importante es el proceso • Toma de decisiones y actuaciones descentralizadas y participativas (implicados) • Lo cualitativo adquiere relevancia • Flexibilidad • Cooperación por negociación y compromiso • Trabajo Colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio como respuesta a conflictos sociales • Importancia a la estructura ideológica • Interrelación dialéctica
DEBILES	<ul style="list-style-type: none"> • El cambio por el cambio • Mecanicista • Homogeniza los 	<ul style="list-style-type: none"> • No previsible • Dificil entendimiento de dos culturas (<ul style="list-style-type: none"> • Depende de intereses políticos y presiones de

Perspectivas / Paradigmas	POSITIVISTA	INTERPRETATIVA	CRITICA
Puntos	contextos <ul style="list-style-type: none"> • El contexto visto como mero marco de aplicación • Meramente cuantitativo • Lo importante es el producto • No toma en cuenta los actores • Toma de decisiones centralizada • La teoría priva sobre la práctica • Rigidez 	expertos-externos, profesores-internos) <ul style="list-style-type: none"> • No generalizable (no traspolable) 	grupos de poder <ul style="list-style-type: none"> • Trasciende las propias prácticas sociales • Cooperación se traduce en competencia de intereses. • La innovación no constituye un valor.

Tabla 1 : Puntos fuertes y débiles de los diferentes enfoques de Innovación: Nuby Molina y José Camargo (1998) Material policopiado, trabajo de doctorado. Departamento de Pedagogía Aplicada UAB

Haciendo referencia a nuestro contexto venezolano, al cual nos referiremos en el marco de la investigación las Innovaciones nacen y se justifican como respuesta a las necesidades sociales y quienes tiene en sus manos el control, distribución,

organización y planificación del sistema educativo ven en la escuela la vía para alcanzar la solución de esas necesidades

Las innovaciones no se asumen por el conocimiento, participación, compromiso y concientización por parte de los directamente involucrados (directivos, profesores, alumnos, padres), es decir, *no se considera la interacción maestro - innovación* (Gallego, Ma.. Jesús, 1994: 55) y como consecuencia el proceso y resultado de esa innovación se da por mecanización y no por reflexión. Por tanto y, de acuerdo con Escudero y González (1984:58), las innovaciones responden a un modelo técnico – burocrático que:

....supone un riesgo problemático de definir como productos, objetos y procedimientos lo que son procesos complejos, fenómenos humanos, significados y valores personales y grupales. Es un riesgo de reduccionismo ...Lleva a desconocer la complejidad de las prácticas escolares , la naturaleza de la enseñanza como profesión social y los modos naturales de trabajar y pensar de los profesores...

A partir de 1995 y hasta la actualidad, en Venezuela se ha dado un proceso de incorporación de innovaciones, producto del proceso de reforma y del llamado Plan de Acción del Ministerio de Educación de 1995, que si bien ha sido iniciativa del poder central, han delegado y permitido la actuación de los centros educativos y de sus participantes directos en la elaboración de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (Proyectos Educativos de Centro en el Estado español), pero sin que ello sea una acción generalizada ni característica de un sistema educativo descentralizado y mucho menos promotor de innovaciones

contextualizadas, matizadas por la cultura y clima del centro y reflejo de las necesidades sentidas por la escuela como unidad básica de cambio.

2.- Agentes de la Innovación: Directivos de centros educativos.

Si bien es cierto que la idea de cambio afecta e involucra a todos los miembros de una comunidad política y escolar determinada, no es menos cierto que al referirnos al centro educativo como unidad básica de cambio, como organización con objetivos claramente definidos, con un sistema relacional coherente y una estructura que determina la diferenciación y asunción de roles que le permite a sus miembros participar activamente en los procesos innovadores, el director se muestra como la persona que por su poder ya sea “*unipersonal o en equipo*” (Antúnez, 1997:228) tiene la mayor posibilidad de influir positiva o negativamente en la conducta de quienes integran la comunidad educativa y en el desarrollo de las innovaciones dentro del centro.

Al respecto Antúnez señala:

“Las personas que ocupan la dirección son también elementos clave porque son quienes tienen mayor oportunidad de influir favorable o desfavorablemente en la conducta de los demás. Sin negar la importancia del protagonismo de las otras personas que colaboran en el cambio y considerando que su contribución es imprescindible, esta no será efectiva si no existe una aceptación, promoción y advocación del cambio por parte de quienes tienen el poder formal, incluso en los casos en el que el poder efectivo lo tengan otras personas líderes informales...Las innovaciones que se instauran en los

centros raramente son posibles sin quienes están en la dirección les dan la espalda”

Para Ferrández, *“el papel del directivo es clave en todo movimiento innovador, pero es imprescindible llenar ese rol de contenido para la acción, máxime cuando en el marco en que se realiza es complejo y sujeto a la momentaneidad de los fenómenos”*.(Ferrández, A., 1990:12); queda claro que el directivo dentro de los procesos de innovación desarrollados en los centros educativos juega un papel preponderante. Se hace necesario precisar la diferencia existente entre la definición de *dirección* y la función directiva: la primera es y debe ser tarea de todos, la segunda se ejerce como tarea específica (Francesh y Viñas, 1991), pero el trabajo colectivo no será productivo si no existe una verdadera visión de quien tiene en sus manos las riendas de la institución: el Director.

El rol de directivo dentro de los centros escolares es, pues, un factor determinante para la iniciativa, desarrollo e institucionalización de las innovaciones. Para Escudero (1990:221) la capacidad organizativa y pedagógica de los directivos es fundamental

...”para el mantenimiento, la continuidad y la institucionalización de procesos de mejora y cambio. Es en este contexto donde adquiere sentido el postulado de la autodirección del centro educativo y de lo que conocemos como liderazgo escolar...”

Tan importante es establecer la actuación del directivo ante los cambios, como reconocer que ésta dependerá de la naturaleza misma de la innovación y del significado de la gestión del cambio de cada centro.

Tomando en cuenta las diferentes fases del proceso de innovación: *Planificación-Adopción-Adaptación, Implementación, Evaluación*, José Tejada, (1996:170) muestra una tabla que representa los roles y formas de actuación de los directivos frente a cada una de estas fases:

FASES	FUNCIONES -ROLES	FORMA ACTUACION
PLANIFICACION ADOPCION- ADAPTACION	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción de la innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisión introducción • Análisis de la situación: • Naturaleza de la innovación • Estabilidad y calidad del "staff" • Capacidad de los miembros
	<ul style="list-style-type: none"> • Planificador • Soporte Técnico y medio para alcanzar infraestructura 	<ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidad disposición organizacional e innovación • Materiales y recursos • Canales de comunicación • Criterios de evaluación • Planificación Colaborativa • Promover espacios de tiempo (reuniones, intercambio, etc) • Prever recursos

FASES	FUNCIONES -ROLES	FORMA ACTUACION
		locales e infraestructura • Ejercer una presión positiva sobre la participación
IMPLEMENTACION	• Monitor • Promotor de la Moral de los grupos	• Promover paulatinamente el proceso • Estimular y reforzar a todo el personal • Ejercer cierta presión para la implementación • Proveer satisfacción a personas en el trabajo • Procurar seguridad psicológica • Mejorar el sentido de pertenencia al grupo • Proporcionar trato justo a todos los implicados • Hacer que se sientan partícipes de la política de actuación • Aumentar el sentimiento de importancia ante el trabajo • Proporcionar cauces para el desarrollo personal
EVALUACION	• Evaluador (miembro del equipo de evaluación)	• Análisis de situaciones • Fomentar la evaluación continua (formativa) • Toma de decisiones • Apoyo-Soporte al equipo evaluador • Feed-back continuo a todos los miembros del centro, instituciones de apoyo, administraciones, etc.

Tabla 2: El Papel de los directivos según las fases de la innovación

(Tejada, José 1996:170)

En definitiva, analizar la función directiva resulta ser una tarea compleja si nos planteamos que el estilo y función directiva está vinculado a los planteamientos educativos y organizativos de la institución y, en consecuencia, el directivo debe asumir diferentes comportamientos frente a una organización que posee características peculiares. Es por esta razón que creemos que no existe un estilo específico o perfil de dirección, como lo expresan Gairín y Darder (1994:144)

“...cada persona dará sentido diferente a esta función, o incluso insistirá en algún aspecto según cada circunstancia concreta en la que referimos la actuación. El Director debe tener una enorme calidad humana. Debe ser al mismo tiempo riguroso y abierto, debe expresar simultáneamente sus opiniones con fuerza a la vez que escucha a los demás”.

Para cualquier organización que persiga objetivos y metas definidas, orientadas hacia el cambio y la mejora, es imprescindible un eje motriz, un centro potencial coordinador de acciones pero principalmente un mediador y facilitador de la participación la toma de decisiones conjuntas, así, el centro educativo se ha de concebir como una organización que gira en torno a intereses y objetivos definidos con la participación de todos para alcanzarlos. De allí la importancia trascendental de la formación y capacitación del director para lograr la gestión participativa y la promoción de la innovación mediante la potenciación de sus propias competencias y capacidades y al de los miembros de la organización. Toda intención dirigida a la definición o capacitación de la

figura ideal de un director, conforme lo requiere la necesidad de cambio e innovación institucional, ha de fundamentarse y concretarse en la misma medida que lo hacen los proyectos pedagógicos del mismo centro escolar y de las necesidades educativas y sociales de su contexto global.

Aunque difícilmente podamos proponer un modelo ideal sobre las características que pudieran conformar el perfil del directivo, debido a que cada contexto educativo posee sus particularidades especiales y las necesidades y prioridades detectadas varían de acuerdo a la percepción de cada realidad, sí creemos que de manera general se pueden señalar algunos aspectos fundamentales que pudieran servir de orientación para determinar cuales serían esas características básicas que deberían conformar ese director ideal. Siguiendo las pautas enunciadas en las teorías ya conocidas sobre organización (Taylor, Fayol, Weber etc) la figura del *director eficaz* podría estar definida en torno a:

1. *Liderazgo (creativo, animador, **creador de clima adecuado**)*
2. *Saber delegar funciones y responsabilidades.*
3. *Capacidad para organizar y gestionar recursos humanos, administrativos, funcionales, económicos, etc., y evaluarlos con rigor.*
4. *Competencia y profesionalidad (adecuado nivel de preparación).*
5. *Saber escuchar y negociar, así como prudencia en el sentido de acertar en la solución oportuna a los problemas planteados.*
6. *Objetividad, justicia y serenidad en las decisiones.*
7. *Espíritu investigador y apertura permanente a la innovación.*
8. *Dominio de técnicas de interacción personal, de comunicación y participación.*

9. *Motivación y capacidad de autoestima y autoevaluación.*
10. *Pregnancia ante los problemas personales y capacidad para relacionarse con las instituciones y adaptarse a las necesidades espacio temporales. INCE, M.E.: (1998-25)*
11. *Funcionamiento de los Centros, diagnóstico del Sistema Educativo*

Como podemos observar, son variadas y complejas las características que han de conformar un directivo ideal. No obstante y de acuerdo a tan enormes exigencias, se ha de ser extremadamente cauteloso en el momento de determinar el modelo o diseño de programa de formación del directivo, sea cual fuere el contexto o las necesidades detectadas en cada situación. En todo caso se ha de estar consciente de lo determinante de la gestión directiva en el desarrollo de los proyectos orientados al cambio y la innovación para la mejora de la calidad de la educación.

2.1. El rol del directivo en la gestión de la innovación.

Es obvia la implicación del directivo en la innovación. Como agente imprescindible, pero no excluyente de todos los demás: profesores, alumnos, padres, instituciones agentes externos, en el impulso del proceso de cambio, asume un papel preponderante en el diseño de la planificación, así como también en su implantación, basado siempre en la promoción de la participación y compromiso de todos. Son múltiples las acciones que debe desarrollar, pero todas han de responder al rol que, como uno de los agentes de cambio, se le asigna y por lo tanto debe asumir.

Innovar implica que la educación como proceso, sus instituciones como organizaciones dinámicas y las personas como actores, comprendan y respondan a las exigencias de cambio que exige el constante desarrollo cultural, tecnológico y científico de la sociedad actual. Pero esta implicación también significa un compromiso con el propio proceso educativo y básicamente con la escuela como organización y eje fundamental sobre el cual han de girar los proyectos impulsores de los cambios que en su seno se promueven. Esto significa, desde una perspectiva institucional, un compromiso por el desarrollo de la capacidad organizativa y pedagógica del centro en aras de consolidar una autonomía de gestión que garantice de alguna manera el alcance de los proyectos emprendidos en función de la innovación y la mejora de la calidad del proceso.

El rol del directivo estará particularmente determinado por la consistencia y dinamicidad de su liderazgo. Factores internos propios de la organización como son las estrategias, los medios y los recursos a la planificación, la evaluación, el control y el seguimiento también son necesarios para fortalecer su gestión. Entre estos factores y otros de carácter externo que sirven de apoyo para la gestión escolar, se ha de establecer el equilibrio y la efectividad de su gestión para hacer viable cualquier proyecto destinado a producir cambios hacia la innovación. Son determinantes las relaciones con el entorno escolar, social y cultural, con sus organismos, proyectos y eventos que

persiguen con la misma intención, el avance hacia la innovación y mejora de la sociedad en su globalidad.

Todas las funciones administrativas y pedagógicas que conforman el rol directivo tendrán que estar orientadas hacia el cambio y la innovación, con el propósito fundamental de romper con la cotidianidad, con la reproducción de estilos, hechos y situaciones que obstaculizan cualquier proyecto innovador. El directivo ha de sustentar su poder de convocatoria en su capacidad de organización, reflejada en la integración de equipos comprometidos con el proyecto escolar y en la forma de participación para el cumplimiento de los objetivos que lo orientan y que al final de cuentas podrán garantizar la efectividad de su gestión y, en consecuencia, el avance de la innovación. La innovación se ha de entender como el proceso mismo de la organización, como un acontecimiento latente en cada acción y efecto del desarrollo institucional. No puede ser otra cosa. Si se interpreta como un proceso paralelo que sirve de referente a otro proceso, jamás será asumido como algo propio de la organización. La innovación es, en consecuencia, la energía y la esencia que sustentan la estructura y el sistema, las acciones y las relaciones, es parte y es todo, es fundamentalmente el proceso en sí mismo, porque el lema de la organización ha de ser el de innovar para mejorar, mejorar para subsistir, para no sucumbir a los cambios necesarios que reclama la sociedad actual.

La gestión del directivo escolar debe dar respuestas a las necesidades de cambio y mejora de cada contexto educativo y social en particular. El estilo de

dirección para la gestión de la innovación ha de ser participativo, democrático, estará necesariamente impregnado del clima y la cultura escolar .

3.- Liderazgo y Dirección

A través del tiempo se ha tratado de diferenciar los conceptos de liderazgo y dirección, pero sólo se ha conseguido que se concluya justificando su relación y complementariedad cuando los enmarcamos dentro de la escuela como organización que aprende. Este ha sido en opinión de Whithaker Patrick (1998: 97) *uno de los grandes desafíos para constituir un nuevo paradigma en el desarrollo de las organizaciones*

Cuando hablamos de Dirección nos estamos refiriendo a la posición formal que ocupan los diferentes cargos dentro de la organización y cuando nos referimos a Liderazgo , hablamos de la capacidad que posee una persona para ejercer influencias en los demás. Como expresa Alvarez (1996) citado por García Ollala, (1998) en sus tesis doctoral,

“la dirección posee autoridad institucional reconocida formalmente por la institución y por sus subordinados mediante el ejercicio de su autoridad mientras que en el liderazgo posee capacidad traducida en términos de poder para influir sobre los demás para que se comprometan con los valores en los que ellos mismos creen, así el líder conduce a sus seguidores influyéndoles...”

Por tanto, la complementariedad viene dada por la situación ideal de que la dirección ejerza influencia sobre los miembros de la organización y trasciende las esferas directivas, pues no será el ejercicio del liderazgo privativo de los directivos sino se extenderá hasta cualquier otro miembro de la organización.

Las investigaciones sobre las escuelas eficaces, introducen la importancia del ejercicio del liderazgo y su relación con la mejora del trabajo de la escuela, principalmente dirigida hacia la actuación del director como determinante en la eficacia de la escuela.

Diferentes enfoques han descrito y analizado el concepto de liderazgo que recogeremos de forma enunciativa y basados en los trabajos de Pascual , Vila y Auzmendi (1993), a saber:

- A.- Enfoque centrado en la **personalidad**
- B.- Enfoque centrado en la **conducta**
- C.- Enfoque **situacional**

A.- Enfoque centrado en la Personalidad identifica el liderazgo con una característica personal, como un **rasgo** de la personalidad, por tanto el líder “*nace y no se hace*”. El líder, bajo este enfoque, posee características físicas o intelectuales, atributos y cualidades que lo acreditan para ejercer sus funciones y diferenciarse claramente de sus subordinados.

La debilidad de este enfoque hace que caiga por su propio peso, pues tratar de elaborar una lista de “rasgos” o “características distintivas” y cuál sería su eficacia y adaptabilidad a diferentes situaciones, lo que hace imposible su sustento. Reddin (1970:20), citado por José Tejada (1998:110), expresa con claridad el fracaso de este enfoque: “ *La debilidad de este enfoque de rasgos radica en que no hay un acuerdo en cuáles son los mejores rasgos para todas las situaciones y que no hay evidencia en que un grupo de rasgos prediga la eficacia, y que, en la actualidad existen más de 1.000 rasgos diferentes*”; Pascual y otros (1993) señalan que las razones del fracaso de este enfoque se encuentra en los interrogantes que dejan sin resolver: a.) falta de pruebas científicas, b.) precisar un perfil de personalidad del líder ideal, c.) no se ha podido determinar la relación entre determinados rasgos y la eficacia o éxito del líder, d.) no se puede distinguir entre los líderes y quienes no lo son con base en esos rasgos, e.) no existen rasgos de la personalidad universalmente válidos para todas las situaciones.

B.- Enfoque centrado en la Conducta: Nace este enfoque para subsanar las deficiencias del anterior y ya no importa tanto los rasgos característicos de la personalidad, como la actuación en diferentes situaciones, dando origen a estudiar, entonces, los estilos de liderazgo entendidos como los modos habituales de actuar.

A partir de las contribuciones de Lewin, Lippit y White (1939), se establecieron tres estilos de liderazgo de acuerdo a la variable participación y distribución del poder: Autoritario, democrático y dejar hacer y, de Blake y Mouton (1978) que identificaron dos dimensiones básicas que orientan al actuación del líder, a saber: Orientación a la tarea (Factor de iniciación de estructura) y la orientación al mantenimiento (Factor de consideración) se generaron diferentes tipologías, que, si no es objeto de estudio su descripción , enunciaremos algunas de ellas:

TIPOLOGIA	AUTOR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoritario- Dictador ▪ Democrático ▪ Paternalista 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ricardi (1967)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoritario-Autocrático ▪ Dejar hacer ▪ Democrático ▪ Burocrático ▪ Carismático 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Owens (1976)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocrático ▪ Democrático ▪ Dejar hacer ▪ Equilibrado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gómez Dacal (1980)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrado en sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basset (1969)

TIPOLOGIA	AUTOR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrado en la Autoridad ▪ Influenciable ▪ Partidario del Individuo ▪ Centrado en el grupo 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En función del control sobre los dirigidos ▪ El grado de participación ▪ Las actitudes del grupo ▪ Y el grado de responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Likert (1965)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En función de las variables de : ▪ Planificación ▪ Improvisación ▪ Participación ▪ Autoritarismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gelinier (1976)

Tabla 3 : Diferentes tipologías de líder

Al realizar el estudio de los estilos de liderazgo, fue difícil establecer cuál de ellos era el que brindaba mejores resultados a determinada situación, con lo que se concluyó que asumir una tipología u otra dependería de la situación y es en respuesta a esta disyuntiva donde el enfoque situacional se centra.

C.- Enfoque situacional: El liderazgo bajo este enfoque no se determina ya por los rasgos de la personalidad, ni por los modelos de conductas que caracterizan al liderazgo, sino por la actuación o función ejercida desde unas condiciones situacionales. Fiedler (1967) aporta dentro de este enfoque el modelo contingencial de liderazgo, según el cual el éxito del líder depende de dos factores: *el estilo de liderazgo* motivado a la relación y a la tarea y *la situación* compuesta por tres variables que incidirán en el nivel de control del líder: las relaciones líder-miembros, el grado de estructuración de la tarea y el poder posicional formal para controlar las recompensas. Hasta ahora este último enfoque ha servido de base a las posiciones teóricas que explican el ejercicio del liderazgo, pues todas ellas coinciden en su relación con los factores situacionales.

Bolívar (1997), acerca del movimiento de mejora de la escuela, expresa:

“recoge caracteres del líder como articulador de una visión compartida del centro acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del centro , vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro”

De lo que tratamos en el presente tema, no es realizar un estudio descriptivo del liderazgo, teorías y modelos, sino intentar dejar claro la relación de complementariedad que existe entre liderazgo y dirección como elemento necesario en la actuación del directivo escolar como agente social de las

innovaciones dentro del centro y para ser introducido en la formación profesional del directivo en el ejercicio de sus funciones. Al respecto Patrick Whithaker (1998:100) sin pretender insinuar cual de los conceptos es más importante: la dirección o el liderazgo, realiza, a nuestro parecer, una distinción muy interesante sobre la función de cada uno desde el ejercicio directivo, para concluir en:

... el liderazgo como un proceso que reconoce la inutilidad de separar unas personas de otras, y que busca encontrar, constantemente, formas nuevas y eficaces de actividad humana integradora , liberando habilidades y actitudes , y estimulando a todos y cada uno para desempeñar una función de liderazgo completa y activa.

La DIRECCION se interesa por:	El LIDERAZGO se interesa por:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructuras metódicas ▪ Mantener las funciones diarias ▪ Asegurar que el trabajo se haga ▪ Controlar resultados y consecuencias ▪ La eficiencia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El comportamiento personal e interpersonal ▪ Un enfoque hacia el futuro ▪ El cambio y el desarrollo ▪ La calidad ▪ La eficacia.

Tabla 4: Dirección y Liderazgo: Intereses (basado en Whithaker 1998: 100)

Según WhitaKer, la actividad de la dirección es necesaria para mantener de forma eficiente el funcionamiento de la organización, de modo que los planes lleguen a realizarse, los procedimientos funcionen y se consigan los objetivos.

El liderazgo se ocupa de crear ciertas condiciones en las que todos los miembros de la organización puedan dar lo mejor de sí mismos en un clima de compromiso y desafío. La dirección permite que una organización funcione: El liderazgo ayuda a que funcione bien, es decir, que responda a las necesidades e intereses de la organización, a los objetivos que promueven el cambio y la innovación para la mejora del proceso.

Igualmente, compartimos con Van den Berg y Slegers, citado por Marcelo (1998: 400) que:

...la innovación requiere liderazgo que ayude a una transformación entendida como un proceso en el cual se amplían y profundizan las capacidades y responsabilidades individuales de las personas para cambiar el contexto en el que viven y trabajan.

Visto el liderazgo desde esta óptica, supone que exista un carisma individual, pero también capacidad de dinamizar y estimular cambios y actuaciones colectivas e individuales en función de las necesidades.

Por tanto, compartiendo los planteamientos de Barrueco (1993), Antúnez (1997) Tejada(1998) De la Torre (1998) Gairin (1997) y otros , el director es el agente promotor y gestor del cambio; por tanto ha de tener un papel activo en la innovación, buscando la colaboración y planificación activa y la colegialidad de en sus actuaciones, bajo un clima abierto y con posibilidades claras de flexibilización y adaptación.

Compartimos con De la Torre (1998:64-65) su opinión, fundamentada en diversos autores, respecto a las diferentes formas que deben de existir para el ejercicio del liderazgo:

Desde la “imagen racional” se les exige que tengan y que utilicen unas habilidades analíticas y de explicación de la “realidad objetiva” que les ayude a planificar y dirigir los procesos de mejora...

La “imagen democrática” se centra en el trabajo de colaboración, en la confianza, las buenas relaciones humanas, el apoyo efectivo y motivacional y la justa distribución de recursos.

Para la imagen “ ambigua y simbólica” requiere capacidades intuitivas y de discriminación que ayuden a comprender las realidades desde dentro de los actores, tal y como ellos la están recreando ,a ala vez que requieren que se sepan utilizar los símbolos y crear una cultura rica, compartida por todos los miembros, con la finalidad de que puedan sentirse ilusionados por la tarea democrática.

Muchos estudios, entre ellos los de Edmonds (1983), consideran el liderazgo del director, reflejado en el intenso compromiso en la mejora de la calidad de la educación como una de las características claves de las escuelas eficaces...

La figura del director es para Villar Angulo (1992) clave en el ejercicio de un liderazgo instruccional tendente a la implicación del profesorado en la reforma curricular y en la transformación de la microcultura política que demanda la mejora de la enseñanza, según pone de relieve el estudio de Coronel (1992)...

Para asumir realmente ese rol que le corresponde, el proceso de formación inicial y permanente del directivo no tiene otra alternativa mejor que la de responder a la dinamicidad de la sociedad actual, a las necesidades y

exigencias para los cambios necesarios para la innovación y mejora de la educación.

3.1 Liderazgo instruccional “versus” Liderazgo transformacional

Frente a la insuficiencia de sostener el liderazgo instruccional como guía de la actuación y determinación de la acción directiva, nace el planteamiento del liderazgo transformacional, fundamentado, como lo señala Bolívar (1997:38), en la gestión basada en la escuela, la elección de centros, descentralización, toma de decisiones desde el centro, implicación progresiva de profesores y en la necesidad de redefinir los roles de los equipos directivos para redistribuir el liderazgo entre los demás agentes educativos. Al respecto el autor citado expresa:

Deja de ser el cabeza de la pirámide, como el modelo burocrático anterior para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y recursos. Esto obliga a su vez a delegar responsabilidades a otros miembros (empowering), a favor de una toma de decisiones compartidas..

Tal debilidad del **liderazgo instructivo** residía, según Leithowood (1994:30), citado por Villa y Villardón (1998:80), en que: a) los medios y los fines para la reestructuración escolar son inciertos, centrado en el aula y en la consecución de objetivos definidos en términos de progreso, b) la reestructuración de la escuela se ha basado en búsqueda de cambios relativos a las estrategias para la mejora inmediata de los alumnos, c) está centrado fundamentalmente en el

nivel de primaria, d) se exige a los directivos un rol activo en la práctica del aula basado en niveles de alta competencia pedagógica.

De acuerdo a lo que hemos venido señalando, el *liderazgo transformacional*, como el rol de liderazgo que consideramos debe asumirse en la dirección actual, estaría conformado por una serie de determinantes que abarcarían desde las características mínimas y particulares que debería poseer el individuo como condición indispensable para asumir el rol de líder, hasta aquellos otros aspectos menos intrínsecos, pero también indispensables, relacionados con la posibilidad que tenga éste (carisma, vocación, identificación institucional, etc.) para manejar las estrategias y medios que le permitirán demostrar sus capacidades y habilidades y, de esta manera, hacer que los factores extrínsecos favorezcan su gestión, es decir, para transformar el contexto de su actuación en un espacio facilitador y dinamizador de los cambios necesarios que exigen los actores del desarrollo de los procesos institucionales. En tal sentido Villa Sánchez y Villardón G. (1998:81) señalan como componentes del liderazgo transformacional los siguientes:

- *Carisma. ...Este factor es uno de los elementos que distingue al director normal del verdadero líder organizacional. ...Los líderes carismáticos tienen un gran poder referencial y de influencia. Son capaces de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.*
- *Visión. Constituye un componente esencial del carisma. La misión es un factor que evalúa la capacidad de formular una visión que cumpla con las características tales como:*
 - . *animar, guiar, dar confianza,*

.hacer trascender, los clásicos intercambios de tarea y recompensa,
. da fuerza y poder a los colaborador,
. los capacita hacia un mejor trabajo,
. potencia la motivación de orden superior,
. consigue una mayor identificación con los objetivos y metas de la organización.
. mejora la colaboración organizativa.

- *Consideración individual. Consiste en una atención, por parte del líder, a las diferencias individuales de sus colaboradores. Significa a las necesidades diversas que tienen las personas sobre su propio crecimiento y desarrollo.*
- *Estimulación intelectual. Consiste en la capacidad del líder de proporcionar a los seguidores modos y razones para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones humanas y sus propios valores y actitudes..*
- *Motivación inspiracional. Es la capacidad del líder para motivar al personal, elevar su moral, potenciar sus necesidades, apoyarles emocionalmente y no sólo intelectualmente y darles confianza.*

El liderazgo transformacional, a diferencia del instruccional, permite a las instituciones los cambios y mejoras que exige el avance cultural, científico y tecnológico de la actualidad. Pero para tan compleja empresa se ha de elaborar un diagnóstico que nos permita tener una visión global de las necesidades, obstáculos y limitaciones sobre las cuales se han de orientar los objetivos y las metas y, en función de ello, enfocar este otro estilo de liderazgo. De esta manera desecharíamos cualquier vestigio de artificialidad o descompensación real y práctica que, en consecuencia, reproduciría obviamente los mismos estilos que nos hemos propuesto cambiar. Es por esta razón que surge la preocupación por mejorar los procedimientos y herramientas para la evaluación de los procesos, detección de necesidades y precisión de las limitaciones y obstáculos que impiden la asunción y desarrollo

de estilos de liderazgo innovadores orientados a fortalecer las gestiones directivas favorables a la organización. Sobre este aspecto en particular Leithwood (1994:33) (parafraseado por Villa Sánchez y Villardón G. 1999:82) propone estas cuatro premisas:

Primera: Los medios y los fines para la reestructuración son inciertos.

...En la actualidad más que estrategias de control, el liderazgo debe alcanzar “compromiso” por parte del profesorado. Es decir debe ayudar a los profesores a valorar los propósitos de cambio, a experimentar y perfeccionar prácticas nuevas. ...el liderazgo transformacional obtiene una mayor relación con el esfuerzo extra que el resto de los tipos de liderazgo.

Segunda: La reestructuración de la escuela requiere cambios de primer y segundo orden.

...existe una evidencia impresionante que demuestra que el centrarse casi exclusivamente en cambios de primer orden es una de las razones para explicar parte del fracaso de la mayoría de las iniciativas de cambio.

Sin embargo, en la actualidad, se necesita cambiar la cultura organizativa en el sentido de que las personas asocien su trabajo y su disposición a arriesgarse al cambio.

Tercera: La reestructuración de la escuela está principalmente dirigida a las escuelas de enseñanza Secundaria. ...El liderazgo instruccional surgió como necesidad de las escuelas primarias. ...Los centros de Secundaria no han llegado a aplicar el enfoque del liderazgo instruccional, y las prácticas del liderazgo, aunque en muchas ocasiones se denominaran de liderazgo instruccional, hacen referencia a modelos de liderazgo “directo” que se ocupa de mantener procesos en marcha y planificar por períodos de tres meses a dos años. El liderazgo transformacional puede ser de gran ayuda para los directivos de secundaria, que deben promover en sus jefes de seminario, departamentos, etc, la capacidad de planificación a corto y medio plazo y poder centrarse ellos en una visión a más largo plazo.

Cuarta: La profesionalización de la enseñanza es un tema prioritario en el programa de reestructuración de la escuela. Esta profesionalización parece justificada por muchas razones, entre otras, el fracaso general de las formas tradicionales de supervisión administrativa en su contribución al desarrollo del profesorado. ...El liderazgo del equipo directivo puede centrarse en el fomento de relaciones interprofesionales productivas y en la ayuda para desarrollar proyectos ampliamente compartidos.

En este sentido, se vislumbra el **liderazgo transformacional** como aquel que establece metas y objetivos en el intento de hacer a sus seguidores líderes; por tanto se espera la asunción de compromisos por parte del profesorado, es decir, que éstos internalicen y valoren *el porqué* de los cambios y que experimenten y perfeccionen prácticas novedosas. Se aspira que el líder posea una idea clara de los objetivos, una motivación al logro alta para conseguirlos y la redefinición de la cultura que caracteriza la organización.

CAPITULO II

DIRECTIVOS : MODELO DE ORGANIZACIÓN, FUNCIÓN Y FORMACIÓN

Los modelos de organización escolar para el funcionamiento de los centros educativos, siempre han querido responder a las necesidades de mejora de la gestión administrativa y de supervisión. Cada modelo de organización implica paralelamente un modelo de dirección y un perfil de directivo determinado. No obstante, la función directiva ha de plantearse desde un perfil directivo amplio y flexible que trascienda a la ejecución de las meras tareas cotidianas, teniendo en cuenta que los directivos se ven saturados por ese tipo de obligaciones y, por tanto, su función no se caracteriza por concentrarse prioritariamente en los aspectos verdaderamente pedagógicos, sino en cierto tipo de supervisión de las planificaciones y las evaluaciones sin compartir responsabilidades, ni ejercer una modalidad de apoyo a los proyectos pedagógicos, al trabajo en el aula, a las iniciativas colectivas, etc. , creemos en la necesidad de dar algún orden a este hacer tan limitado de los directores y plantear desde una perspectiva más amplia la relación *organización, función y formación* de la dirección y gestión del centro educativo.

Es posible que el resultado de una manera diferente de relacionar estos tres aspectos fundamentales para ejercer la función directiva permita la

construcción de un nuevo liderazgo, integrado no sólo a las tareas cotidianas, sino también a la participación colectiva, a la asunción de un compromiso definitivo, sustentado en una concepción real de la gestión pedagógica, capaz de recuperar la identidad institucional del centro educativo, en una dimensión en la que el directivo se identifique y se comprometa solidariamente con toda su comunidad, ejerciendo el rol de coordinador, animador y de apoyo a los proyectos educativos y, por reflexión, a los docentes implicados en estas iniciativas.

Lo que anteriormente se plantea es una propuesta optimista, orientada en la noción de que el sujeto autor de la praxis educativa debe ser, ante todo, un innovador que rompe con lo preestablecido idealmente en un modelo y apunta hacia una construcción pedagógica dinámica, dialéctica y colectiva.

En este caso, como en todos aquellos en los que es imprescindible tomar decisiones en la escogencia de nuevos modelos de gestión para emprender otros retos, se hace necesaria la búsqueda de alternativas viables para que el equipo directivo pueda orientar la labor del centro, sustentado en una verdadera gestión pedagógica, donde la concepción de la institución a dirigir y la del hombre a formar estén orientadas hacia un objetivo común.

Determinar entre tantas opciones cual sería la más factible es una tarea que implica el esfuerzo y el compromiso colectivo en la indagación teórica y en el

análisis de las experiencias sobre procesos anteriores y sobre los hechos actuales que pudieran servir de orientación, no sólo en la toma de decisiones, sino también para la reorganización de las estructuras y de los sistemas fundamentales sobre los cuales se edifican los proyectos.

Cuando se habla de los fundamentos teóricos sobre los cuales se diseñan los modelos de organización institucional, se recomienda tener en cuenta las características generales y particulares de la institución en el momento de asumir alguno de estos modelos. Aunque no es fácil determinar cual sería el modelo que más conviene a una institución para orientar las funciones y tareas de los directivos, es posible de alguna manera conseguir resultados beneficiosos si se toman en cuenta:

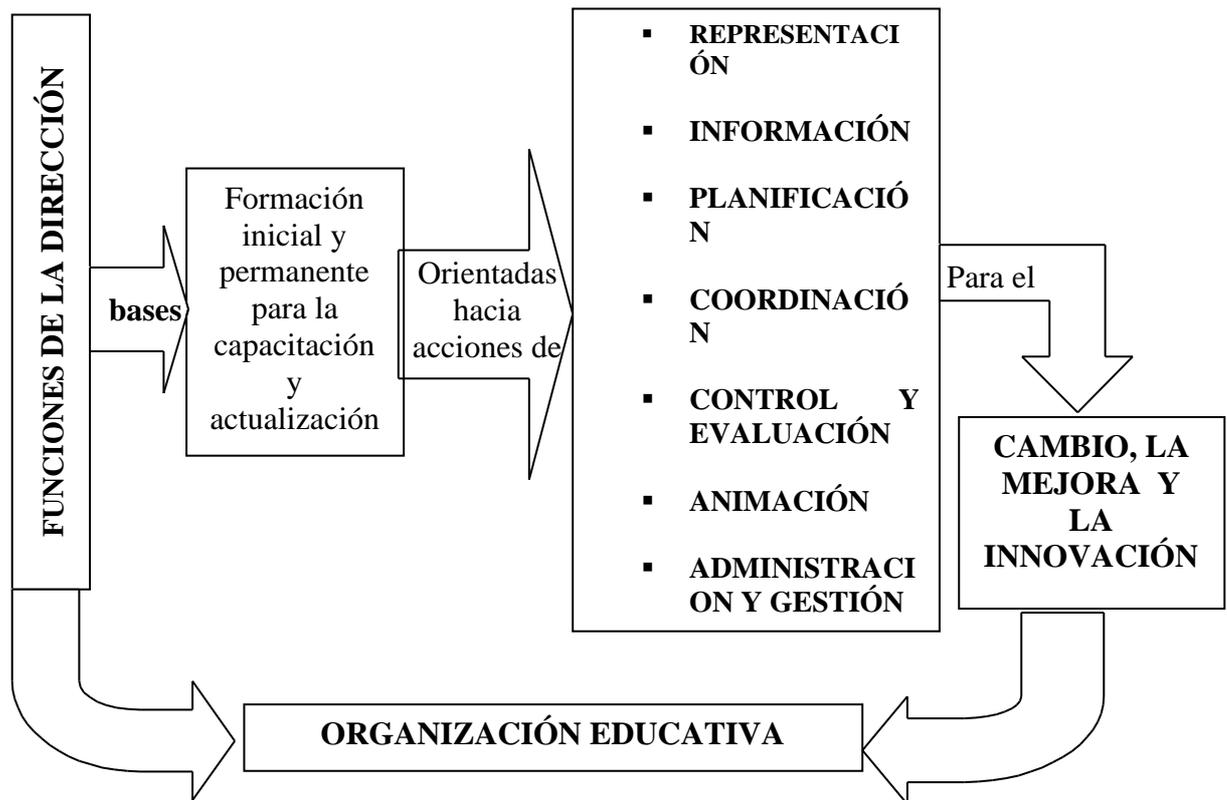
- Las características particulares del tipo de organización de esa institución,
- Las condiciones o requisitos mínimos que exige la aplicación de determinado modelo.
- El perfil del directivo que se quiere conseguir, fundado sobre sus competencias y las necesidades de gestión pedagógica y administrativa de cada institución en particular.

1.- Funciones de la Dirección.

De hecho, las exigencias sobre las capacidades que ha de tener un directivo para que se le reconozca durante el proceso su autoridad en la gestión directiva y se haga posible equilibrar el poder del grupo, estableciendo relaciones laborales y profesionales de tipo individual y vertical con todos los implicados, son determinantes para asumir su rol como agente protagónico de la organización escolar.

Muchos suponen que las funciones de la dirección han de estar establecidas o normadas en los instrumentos legales que rigen y a los cuales se acoge cada gestión directiva en particular, lo cual no significa la garantía de la gestión. No obstante, lo que se busca elementalmente en la gestión directiva es que se cumpla con los pronósticos mínimos establecidos en los programas de desarrollo institucional; por ello, se han de procurar todas aquellas estrategias y medios posibles para adecuar el ejercicio del directivo a aquellas funciones que respondan prioritariamente a las necesidades de la organización.

Sin embargo, creemos en la necesidad de continuar explorando en nuestro contexto particular a fin de complementar la información obtenida de las teorías y de los modelos actuales sobre la dirección. La relación que se pueda producir entre las diferentes fuentes de referencia deben estar sujetas, de alguna manera, a las implicaciones de las acciones específicas de cada contexto en particular.



Cuadro 3: Funciones de la dirección

Desde una perspectiva global, las funciones directivas dependerán en todo caso de la valoración que se realice, mediante los procesos de evaluación,

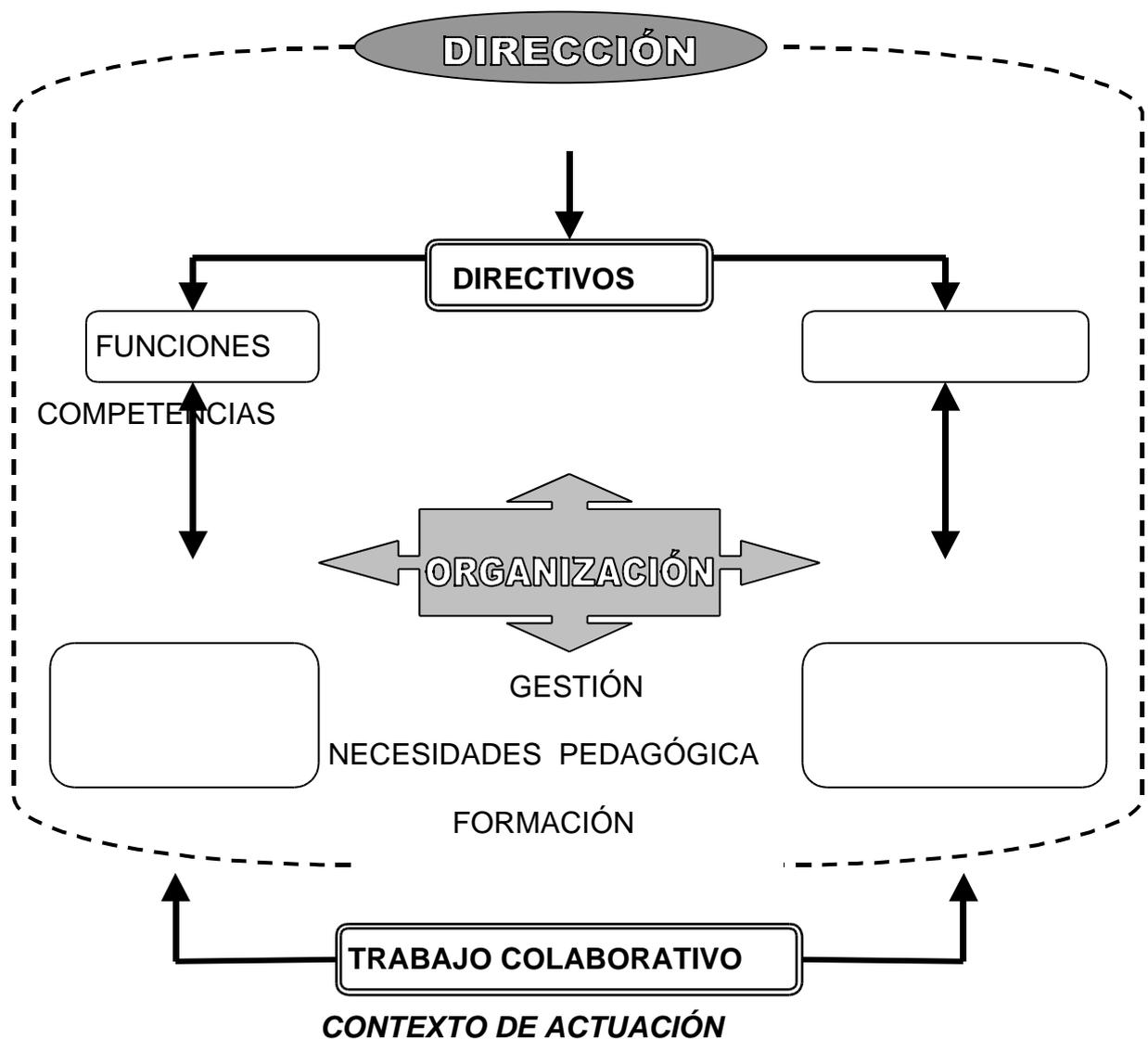
control y seguimiento de las diferentes acciones y manifestaciones de la gestión del directivo y del equipo en general.

Consideramos que los aspectos fundamentales sobre los cuales se han de sustentar las funciones de la dirección serían:

- La dotación y capacitación de recursos humanos (potenciación y aprovechamiento de las capacidades de los miembros de la comunidad), recursos materiales y recursos funcionales
- La promoción del trabajo colaborativo y la participación de equipos.
- La evaluación, control y seguimiento sobre la práctica (acciones y manifestaciones de la gestión directiva).
- Actualización e innovación de las funciones directivas de acuerdo a las necesidades de cambio para la mejora de la calidad del proceso.
- Actuaciones de representación del centro educativo en el medio social, frente a otras instituciones y en la administración

Estas serían, a nuestro parecer y entre otras, las bases de sustentación para fortalecer la plataforma de acción y efectividad de las funciones directivas.

La actuación directiva, basada en las funciones que le son inherentes, no se realiza ni en forma personal ni aislada de un contexto, sino que responde siempre a las necesidades de la organización y de los grupos bajo los cuales se circunscribe, en este sentido, precisaremos ideas sobre la organización, sobre la escuela y sobre la dirección como un trinomio inseparable en la actuación y ejercicio de la función directiva.



Cuadro 4: El directivo y su actuación dentro de la organización

Tejada (1998:103-108) al hablar del reconocimiento de la importancia de la actuación de los directivos en los procesos de cambio y en aras de la mejora de su actuación y formación resalta el papel que *queda mediatizado por la propia naturaleza de la innovación y su proceso, así como por el propio significado de la gestión de cambio en la institución educativa*, hace una referencia a diferentes autores sobre el papel que el directivo, dichas referencias servirán de base para elaborar la siguiente tabla que recoge las funciones directivas que debería cumplir un directivo dentro del centro educativo:

Autor	Perfil del directivo frente a los procesos de innovación
Leithwood y Montgomery (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales entre los profesores. • Proporcionar al profesorado conocimientos y destrezas. • Recoger información. • Utilizar la autoridad formal. • Tener trato directo con los alumnos. • Asistir y ayudar a los profesores en sus tareas cotidianas. • Facilitar las comunicaciones dentro de la escuela. • Proporcionar información a los profesores. • Prestar atención a las necesidades especiales de los alumnos. • Facilitar la comunicación entre escuela y comunidad.

Autor	Perfil del directivo frente a los procesos de innovación
	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer objetivos y prioridades en la planificación. • Establecer periodos no docentes para el profesorado • Establecer procedimientos para manejar temas rutinarios.
Blum y Butler (1989:20)	<ul style="list-style-type: none"> • Pactar y construir coaliciones. • Percibir motivaciones y consecuencias. • Ejercer presiones • Proporcionar incentivos. • Hacer pasillos. • Manejar conflictos. • Negociar. • Reconocer los valores y creencias de los demás. • Tolerar la ambigüedad.
Hargreaves y Hopkins (1991, en Quintero y Barrueco, 1993: 202)	<ul style="list-style-type: none"> • Suministrar información sobre acontecimientos y decisiones importantes • Asignar roles y delegar responsabilidades para la colaboración entre el centro y sus miembros. • Planificar e implementar el cambio. • Delegar y valorar la contribución de sus compañeros. • Escuchar y responder positivamente a las ideas y quejas de los miembros de la comunidad. • Anticipar problemas y describir oportunidades. • Valorar fuerzas y debilidades para preservar y construir la práctica y remediar deficiencias. • Enfatizar la calidad del proceso educativo. • Entusiasmar la innovación y controlar la marcha del

Autor	Perfil del directivo frente a los procesos de innovación
	cambio.
Davis y Thomas (1992: 43-47)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar un papel activo y personal para elevar el nivel de conciencia y la necesidad de mejora. • Elevar las expectativas de rendimiento y conseguir un consenso sobre los cambios a introducir. • Asumir un papel activo e introducir ellos mismos las mejoras concretas. • Incentivar la orientación académica y la actuación profesional • Conseguir los recurso materiales y humanos para una instrucción eficaz. • Crear un ambiente escolar seguro y ordenado • Implicarse en la evaluación y en la discusión de los problemas orientados a la mejora de la instrucción.

Tabla 5 : Perfil directivo ante la innovación (Basado en Tejada, F., 1998: 103-108)

No obstante, la significativa importancia atribuida al directivo como base de la innovación, algunos autores consideran unido a su actuación existen otros factores que juegan un papel preponderante para garantizar la planificación, implantación y continuidad de la innovación, por tanto el directivo se convierte en un agente mas de esa innovación y como lo expresa Tejada (1998: 108):

Aunque el grado y naturaleza de la innovación dependen grandemente de él, está limitado por una serie de condiciones que han de darse, tales como la estabilidad y calidad del "staff", por las propias capacidades de los miembros para desarrollar el proceso de innovación, por la compatibilidad entre la

disposición organizacional y la propia innovación, por los materiales y recursos, los canales de comunicación y los criterios de evaluación. Ello implica pues, la necesaria e imprescindible disposición o creación de un clima organizacional para el cambio

1.1 Escuela, Organización y Dirección:

Cuando concebimos la escuela como la conformación de varios elementos conjugados para la consecución de un fin, la estaríamos asumiendo como un sistema. En este sentido, y sin pretender ser exhaustivos, cabría preguntarse ¿ qué tipo de sistema es?. Los autores coinciden en que la escuela es un sistema **complejo** pues en ella intervienen multiplicidad de elementos, fenómenos y procesos relacionados entre sí que a su vez reproducen otros subsistemas del sistema escuela; **abierto**, porque existe una interacción entre ella y su entorno que determina el modelo de acción, contribuye al cambio social y configura su propia cultura escolar; **dinámico**, ya que genera un cierto tipo de energía que le permite establecer los objetivos y las metas para orientar el proceso y alcanzar sus fines; **articulado**, porque existe una coordinación entre los elementos que conforman su estructura interna y aquellos factores externos que condiciona su funcionamiento; **evolutivo**, responde a las necesidades de cambio del subsistema escolar y del sistema socio- cultural general al cual pertenece; **histórico**, porque es el resultado de la interacción de acontecimiento en un tiempo y espacio determinado.

En las líneas anteriores concretamos que tipo de sistema es la escuela, ahora precisaremos algunas ideas sobre la escuela como organización.

Si definimos el término “**organizar**” a la luz de lo referido por algunos autores, encontramos que para Gairin Sallán (1996:18): es *disponer y preparar a un conjunto de personas con los medios adecuados, para lograr un fin determinado* y para Lorenzo M. (1994:200-201): es *establecer o reformar algo para lograr un fin, coordinando los medios y personas adecuadas*.

La escuela, como cualquier otra organización social, participa determinadamente en el desarrollo cultural, político y económico de toda sociedad. No obstante, como organización social sui géneris extiende sus competencias y funciones más allá de su espacio de acción institucional corporativa y se implica en los proyectos generales del sistema para promocionar los cambios y, en consecuencia, el desarrollo integral de la sociedad. Según Gairín Sallán (1996: 102):

Hablamos de la escuela como organización ya que en ella distinguimos los atributos y componentes que hemos asignado a las organizaciones. De manera más concreta podemos aludir de la existencia de:

- a) Fines, objetivos y propósitos, que orientan la actividad.*
- b) Grupo de personas con relaciones interpersonales ordenadas.*
- c) Realización de funciones y actuaciones que tiendan a la conclusión de unos fines determinados.*
- d) Búsqueda de eficacia y racionalidad.*

No obstante ese carácter social y multidimensional que le caracteriza como institución estructural y sistemáticamente organizada, obliga a asignarle competencias y funciones cada vez más complejas y diversas, ampliando su campo de acción y su dimensión organizativa: ... *El centro escolar es una organización a la que la sociedad encarga la*

consecución de objetivos múltiples y diversos... Todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir. (Gairín, 1992:119-120). No es sólo diferente desde el punto de vista estructural y funcional a otras organizaciones, sino desde su conceptualización, de los fines que persigue y de la compleja interpretación de su papel en el funcionamiento y desarrollo de la sociedad, carácter que obliga a las demás organizaciones a reconocerle como eje fundamental para su desarrollo global. Respecto a lo que hemos venido señalando:

...El centro educativo como realidad social abierto al entorno sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar en su actuación: el marco legal y Jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen sus componentes. (Idem. Pág. 102.).

1.2 Concepción paradigmática de la organización escolar.

Al abordar el tema de la organización escolar, necesariamente hay que revisar las perspectivas que sobre la organización se plantean, con el propósito de integrar y fortalecer dicho concepto. La escuela se organiza de acuerdo a una manera de pensar e interpretar su propia realidad y la del entorno cultural y social en el que se desenvuelve. Estas ideas que sirven de fundamentos para la elaboración y desarrollo de los proyectos institucionales estarán obviamente impregnadas de las influencias paradigmáticas, es decir, de cualquier manera mediante la cual adecuadamente se pueda interpretar cierta y determinada realidad educativa. La metodología o

procedimiento sistemático para acceder a la concepción del tipo de organización adecuado, implica un análisis científico y contextualizado de los enfoques y modelos, que de acuerdo a los fines y propósitos de cada institución, se pudieran considerar necesarios para su cabal definición, aplicación y desarrollo en particular. Los diferentes factores culturales que intervienen en el proceso y que condicionan el contexto organizacional, contribuyen a hacer más compleja la determinación de un modelo o perspectiva de organización escolar.

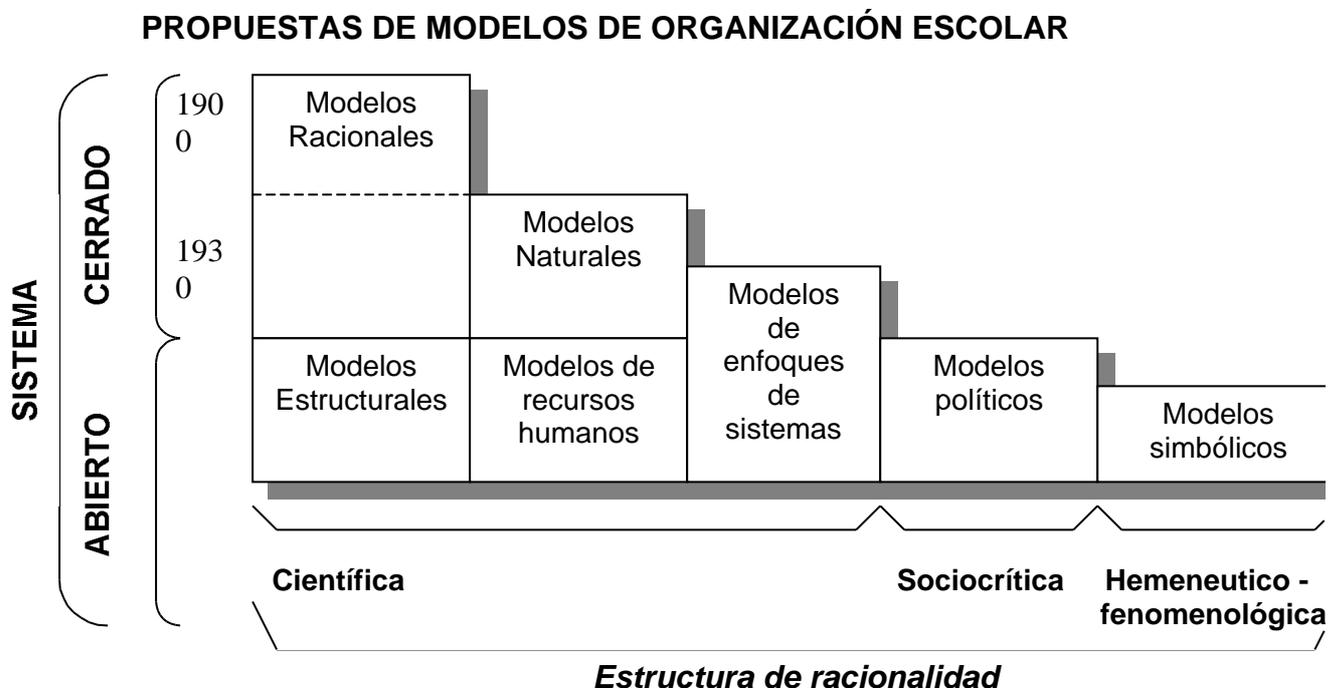
Creemos que tal vez sea ésta una de las razones por la que no siempre el modelo de organización responde a las funciones y necesidades de desarrollo de cada institución. No obstante que la escuela encierra en sí misma obstáculos y resistencias, también posee inmensas posibilidades y recursos institucionales de desarrollo organizacional para la concreción de propuestas orientadas hacia la innovación pedagógica, el desarrollo profesional y la gestión administrativa, aspectos fundamentales de toda organización escolar. Al respecto García Requena (1997: 255) señala que:

La Organización Escolar... tiene planteado un reto en los momentos actuales al que debe responder sin mayor dilación: establecer pautas y líneas de investigación que favorezcan el conocimiento de las instituciones educativas, que ayuden a profundizar su estructura y a determinar los mecanismos más convenientes para propiciar la mejora y el engrandecimiento de éstas.

A la escuela, como organización social, además de otras exigencias se le pide ambiciosamente adecuarse a los avances científicos y tecnológicos de la sociedad. A este llamado no podrá responder si no está capacitada con los medios materiales, con

los recursos humanos indispensables y con los proyectos de desarrollo institucional, todo estructurado sistemáticamente en un modelo viable de organización escolar.

Borrel (1989:16) presenta una propuesta heurística de agrupación de las teorías de la Organización Escolar y, la cual, a nuestro parecer representa una clasificación muy acertada, no obstante, nos centraremos en describir, ubicándonos en el cuadro a continuación de Borrell (1989) desde la óptica de la estructura de racionalidad los paradigmas simbólico, sociocrítico y científico y la actuación de la dirección escolar desde cada una de estas perspectivas.



A continuación citaremos algunas de los paradigmas o perspectivas actuales sobre la organización escolar. Específicamente nos remitimos a tres de ellos:

Cuadro 5 : Propuestas de modelos de organización escolar. Borrell, Nuria (1989:16)

Paradigma Interpretativo Simbólico.

Paradigma Sociocrítico o de Racionalidad Crítica.

1.2.1 El paradigma Científico-racional.

Para Borrell (1989:17) *este es el enfoque de más larga tradición dentro de la organización escolar y por lo tanto el más heterogéneo.*

Desde esta perspectiva, la realidad es apreciada por el conocimiento de forma directa y objetiva en su aspecto original. El análisis científico se fundamenta en las estrategias metodológicas que tienen mayor carácter descriptivo y cuantitativo y que permiten, de alguna manera, establecer cierta objetividad en la comprensión de los fenómenos estudiados. En la investigación utiliza un método hipotético deductivo con el que se propone describir explícitamente los fenómenos, controlar sus efectos y determinar las consecuencias de estos.

Este paradigma se denomina también *Paradigma estructural* y se utiliza en aquellas ocasiones en las que se abordan los temas de *las escuelas eficaces, escuelas eficientes o de calidad*, particularmente para desarrollar algún diseño de investigación orientado a evaluar y analizar los procesos educativos, el resultado de los proyectos destinados al cambio y la mejora, el aprovechamiento de los recursos, medios y programas, con el propósito de verificar los resultados y el alcance de sus objetivos.

Las características que presenta esta perspectiva permiten establecer criterios viables para desarrollar sistemáticamente los procesos de la organización. La concepción de la realidad como una dimensión racional y observable define a

las organizaciones como estructuras sistemáticas y funcionales que buscan el logro de determinadas metas.

Para establecer las ideas fundamentales que pudieran permitir la comprensión y adecuación del paradigma a los procesos de la organización, se deben tener en cuenta algunos elementos o condiciones especiales que en la opinión de F. García Requena (1997:261) podrían ser:

...disponer de metas claramente definidas, de una adecuada planificación, de fuerte liderazgo por parte de los miembros del equipo directivo, de claros mecanismos de control, de una plantilla de profesorado estable, de normas nítidas que colaboren a mantener el orden y la disciplina en el Centro, etc. De esta forma, las estructuras y las actividades han de plantearse y ejecutarse de manera sistemática y coordinada, ya que, en el fondo, los problemas organizativos no son más que disfunciones que tienen perfecta solución, cuando se reorganizan o se reconducen los esquemas y las situaciones existentes en el Centro.

El carácter racionalista de este enfoque hace presumir a la autora citada que estos planteamientos se interesan fundamentalmente en la determinación de objetivos, funciones, estructuras, medios y recursos, hacia la consecución de altos niveles de competencia técnica y de liderazgo profesional de los individuos que participan en las organizaciones. La *eficacia*, el aprovechamiento máximo de los procesos, medios y personas se considera como *la meta última* de este paradigma. Quiere decir que el propósito fundamental es el de lograr que la organización funcione bien, adecuadamente y según lo esperado y establecido en las metas e intereses diseñadas por las

personas y entes responsables del proceso. Según Gairín y Villa (1999: 48-49):

- *En coherencia con esta visión, el análisis de la organización se ha centrado en los aspectos más observables y objetivables:*
- *La estructura como mecanismo para la coordinación de la actividad técnica y el logro de objetivos.*
- *La codificación y regulación de funciones, roles, órganos y propósitos;*
- *El desarrollo de procesos racionales de toma de decisión, planificación, dirección y evaluación.*

En función de estos señalamientos, consideran que la escuela, como organización, ha de establecer una interrelación funcional entre *metas, estructuras organizativas, actividades y resultados*, aspecto que condicionaría el grado de la eficacia de la organización.

Sobre las implicaciones de este paradigma en la dirección escolar, Gairín y Villa, agregan que:

Desde esta perspectiva el perfil coherente de la dirección será un perfil técnico y profesional, que basa su actuación en sus conocimientos técnicos especializados para lograr un funcionamiento racional y óptimo de la organización. Su autoridad vendrá claramente definida por la estructura formal de la organización, ejerciendo un liderazgo formal e institucional.

(Idem:49).

El papel fundamental de la dirección vendría a ser el de desarrollar funciones de acuerdo a lo establecido en los reglamentos y normas institucionales formales, al control y supervisión del uso racional y eficaz de los medios y

recursos, a la asistencia burocrática de las actividades y procedimientos administrativos.

Existen claras contradicciones y ciertos vacíos en el planteamiento teórico-metodológico de este paradigma que, a nuestro parecer, se observan en los siguientes aspectos:

- No toma en cuenta todos los elementos sistemáticos, estructurales, sociales y de otros ordenes que ciertamente inciden en el buen funcionamiento, desarrollo de innovación de la organización y se limita a los de carácter racional, externo, técnico y formal.
- Su metodología, hipotético-deductiva, está orientada fundamentalmente hacia la descripción, cuantificación y control de los hechos y fenómenos que inciden en el funcionamiento eficaz de la organización, contrastándolos empíricamente, sin ir más allá de las características y manifestaciones externas de esa realidad observada.
- La ambición de predecir los resultados, de racionalizar y controlar el proceso y los medios, para con ello querer garantizar la máxima perfección de las funciones de la organización, resta mayor importancia a otras variables de carácter social, político y cultural que obviamente modifican o alteran el clima escolar y que surgen como obstáculos y

resistencias para alcanzar esa eficacia de la organización, considerada como la meta última a alcanzar.

- Desde una perspectiva racional y objetiva, la conexión de los medios y procedimientos técnicos con el control y regulación de las funciones mediante los procesos engorrosos de la burocracia administrativa, difícilmente podrían garantizar la eficacia de la organización.
- No se puede concebir la organización como un proceso reducido a la estructuración sistemática de sus elementos constitutivos, al establecimiento de objetivos y metas, a la determinación de roles y funciones como forma de participación de las personas, al uso racional y control burocrático de los medios y tecnologías para alcanzar su funcionamiento óptimo, puesto que la realidad es más compleja y multidimensional, de hecho la escuela es un espacio en el que se desarrollan conflictos internos y en el que inciden, también, otros problemas de su entorno social, aspectos que dificultan la elaboración y puesta en práctica de proyectos para promover adecuadamente los cambios y mejoras que reclama ésta como organización social.

1.2.2 El Paradigma Interpretativo Simbólico.

La interpretación subjetiva del universo de los símbolos es otra perspectiva en la que se basa la teoría organizativa. Si el anterior paradigma tenía un modelo teórico y metodológico de carácter hipotético deductivo, de corte positivista y objetivista, independiente del individuo, para el análisis de la realidad, el *interpretativo simbólico* se constituye como una alternativa diferente, con otra concepción en la que el mundo de los significados se presenta como el medio de información o de interacción comunicativa mediante el cual los individuos, de acuerdo a su nivel cognitivo y su aptitud analítico-crítica, puede interpretar y conceptualizar los fenómenos y procesos que suceden en esa realidad, es decir, en el contexto cultural y social en el que se desenvuelven.

Desde el punto de vista de la teoría organizacional, este paradigma centra su atención en los campos semánticos que constituyen el universo de los significados del lenguaje y del proceso interactivo de la comunicación humana en su contexto real; en esta dimensión surgen las estrategias y herramientas metodológicas que orientan la interpretación de esta realidad; del resultado de estas experiencias se construye el modelo de organización que se desea. Desde este punto de vista la experiencia de las personas, su cultura, su forma de ser y de actuar, se consideran más importantes que las técnicas para la elaboración de los diseños y que las normas para la organización de las estructuras y el funcionamiento de los sistemas. Para el *paradigma interpretativo simbólico* la realidad no es una dimensión estática, invariable y susceptible al control y manipulación de los medios, personas y funciones en

el que prevalecen los intereses para justificar, de cualquier manera, la meta que se propone alcanzar una organización óptima y de calidad. Como lo expresa Gairín (1996: 167):

Las organizaciones en esta concepción se consideran como coaliciones donde los participantes, con diferentes intereses y necesidades, negocian sus metas, significados y acciones para llegar a una dirección común. Por ello, el foco de atención queda localizado en conocer los procesos simbólicos que ocurren en el seno de las organizaciones con el fin de comprender cómo funciona y cómo queda constituida su realidad cotidiana.

Es un modo de interpretación de la realidad basado en las experiencias culturales, en el que lo cualitativo es más importante que lo cuantitativo. De acuerdo a este criterio, el análisis metodológico que se propone es de carácter inductivo-abstracto, en el que las estrategias fundamentales para la interpretación y descripción de los fenómenos sociales, susceptibles a la organización y sistematización, tienen carácter cualitativo-etnográfico.

Desde el punto de vista de la dirección, este paradigma rompe con el anterior de estilo burocrático-funcional y en contraposición al anterior, este paradigma, se fundamenta en la cultura de la organización, en los valores individuales y colectivos de los sujetos que le conforman, en sus necesidades e intereses, en los elementos y dimensiones que constituyen ese contexto simbólico mediante el cual se ha de interpretar y orientar la construcción cultural de un modelo sistemático y cambiante de organización. El liderazgo directivo, de acuerdo a

lo que hemos venido señalando, se centra en la promoción personal de la gestión, en la organización y coordinación de tareas por equipos, lo que vendría a concretar el desarrollo del trabajo participativo. El directivo, como interés personal, asume el papel de promotor cultural mediante el uso de estrategias de acción comunicativa y otras herramientas que facilitan la interacción y la participación del colectivo y en consecuencia le consolidan como el líder de la organización.

Lo fundamental, para la interpretación de la realidad a partir de esta perspectiva, no son los acontecimientos, tal como se presentan al espectador social, sino la interpretación que surge luego del análisis simbólico que los individuos realizan sobre la observación de la realidad que les circunda. La tabla que presentamos a continuación trata de establecer los aspectos que se han de considerar en el análisis simbólico de la realidad circundante, a partir del enfoque interpretativo:

a	Con respecto a un hecho o acontecimiento, lo más importante no es lo que sucede, sino el significado de lo ocurrido.
b	El significado de los hechos que ocurren viene determinado, además de por lo que ha sucedido, por la interpretación que las personas hacen de lo ocurrido.
c	La mayoría de los procesos y acontecimientos de mayor significado, en una organización, son inciertos y ambiguos. No resulta fácil, a veces, saber qué ocurre, por qué ocurre y qué va a ocurrir.
d	La ambigüedad, la incertidumbre quita cierto valor a los procesos racionales a la hora de llevar a cabo análisis, resolución de problemas y toma de decisiones.
e	Cuando las personas han de enfrentarse con la incertidumbre y la ambigüedad, tienden a crear símbolos para reducir tal ambigüedad, resolver la confusión y aumentar la predictibilidad. Los acontecimientos en sí mismos pueden seguir siendo lógicos, azarosos, fluidos o con escaso significado, pero los símbolos humanos hacen que los veamos de otro modo.

Tabla: 6 Presupuestos básicos del enfoque interpretativo. (Bolman y Deal (1984), citado por F. García Requena (1997:263)).

Esta perspectiva organizacional, fundamentada en el análisis reflexivo de las instituciones educativas ha incorporado nuevas expectativas, planteamientos o aportaciones entre las cuales destacan las siguientes Muñoz y Román (1989), citado por García Requena (1997: 264):

- *Relaciones e interacciones entre organización (realidad estable) y cultura (conjunto de símbolos, ritos y significados), estableciendo condicionantes, posibilidades, diferencias, afinidades, puntos de sintonía, etc.*
- *Ubicación de la organización como generadora de una cultura propia, en la cual todo el universo simbólico cobra nuevas dimensiones y un sentido de acervo cultural compartido y vivido de forma personal y grupal.*
- *Aportación de nuevas metodologías –cualitativas, etnográficas, naturalistas, etc. –aplicables al análisis y estudio de las organizaciones.*
- *Descubrimiento de un conjunto de elementos irracionales, tomados como auténticamente racionales por otros paradigmas y enfoques teóricos.*

No obstante podemos encontrar en este enfoque (*interpretativo, simbólico*) ciertos aspectos plurales, conceptuales y prácticos (conceptos, categorías, sistemas de signos y símbolos, lenguaje, procesos de comunicación, enfoques teórico-metodológicos, procedimientos operativas, etc.) que dificultan o limitan su espacio de aplicación (ambigüedades, incertidumbres, debilidades y contradicciones) y que tienen que ver con el clima escolar y el universo de significaciones de su contexto cultural y social, con el sistema de significación

lingüística de la comunicación humana y con la complejidad que implica su sistematización, en función de establecer un modelo metodológico hermeneúutico que permita la interpretación de la realidad y, en consecuencia, el tipo de organización necesaria para determinada institución educativa.

1.2.3 El Paradigma Sociocrítico

Consecuente con muchos de los fundamentos planteados en el paradigma anterior, el *sociocrítico* se presenta como una alternativa de interpretación basada en la conjunción plural de planteamientos sociales y culturales, propuestas orientadas hacia la búsqueda de alternativas ideológicas que pudieran responder a formas de organización para la resolución de los conflictos educativos. Estas particularidades le dan un carácter dialéctico y polémico que le hacen trascender hacia aspectos más relevantes de lo meramente organizacional - funcional e interpretativo - racional y de hecho se conjuga con la interpretación crítica, reflexiva y plural de la realidad social.

Esta visión sociocrítica de la organización, llamada también “*emancipadora*” como lo expresa Borrell (1989:18) intenta que en la relación entre los sujetos sea reflexiva y crítica, al respecto González y Escudero (1987) citados por Borrell (idem) señala:

“pretende en relación con los sujetos, no solo iluminar su pensamiento, sino también dotarlos de un poder reflexivo y crítico para su inserción en un proceso más amplio de transformación social”

Lo instrumental, operacional y teórico se toman como elementos secundarios frente al compromiso y la responsabilidad que implica la dinámica de la acción, la negociación y la democratización en la toma de decisiones para la promoción y ejecución de los procesos de organización. Tiene carácter dialéctico, porque su análisis se basa en los conflictos y contradicciones que emergen de las necesidades de cambio e innovación educativas. Más que reformar o palear situaciones concretas, se trata de transformar la realidad a partir de principios éticos y morales, del análisis de necesidades sentidas, pero fundamentadas en un proyecto de suficiente carga ideológica o política y concebido mediante la participación colectiva y comprometida de los miembros de la organización. La democracia significa libertad de participación y de decisión para la organización. Los intereses y fines de la organización sostienen como medios y procedimientos todas aquellas formas de integración de ideas y proyectos, de conjunción de modelos y programas, de unión y consolidación de sus miembros y grupos de la institución en función de las metas propuestas por la organización. El método de análisis sugiere procedimientos, estrategias e instrumentos que permitan la comprensión, identificación y determinación del contexto social y cultural, la especificación y caracterización de la realidad observada, de esos aspectos fundamentales que la hacen diferente de otras realidades observables. Los planteamientos hechos desde la organización han de responder, de acuerdo a lo que hemos venido señalando, a los intereses y necesidades colectivas, al análisis reflexivo y racional de los

conflictos, al alcance de los objetivos que buscan transformar la realidad para mejorarla.

Los programas actuales de reforma social y económica comprometen a la escuela con los cambios o transformaciones estructurales, asignándole un comprometido papel sociocrítico al cual necesariamente ha de responder como núcleo y fuerza dinamizadora de las relaciones sociales y culturales para la transformación. El centro escolar es un espacio de concertación que permite a los diferentes grupos sociales y culturales que conforman el sistema, establecer relaciones dialécticas para comprender e interpretar la realidad y, en consecuencia, proponer alternativas políticas para confrontar los problemas y necesidades de la escuela y de la sociedad.

La dirección escolar, desde esta perspectiva, quedará sustancialmente influenciada por alguna forma ideológica o política. Los conflictos y las decisiones han de responder a las formas de interpretación de los hechos y a los procesos de negociación para confrontarlos y resolverlos. La organización no sólo se ha de ocupar de proponer y aplicar modelos para alcanzar la optimidad del funcionamiento de la institución, de sus procesos sistemáticos, estructurales y operacionales, de confrontar y conjugar las diferentes formas de interpretación y participación de los fenómenos que se dan en los procesos de la organización, sino también de comprometerla con el papel político y social

que asume la institución como parte fundamental para la transformación de la realidad.

Presupuestos políticos de la organización.

Bolman, L. Y Deal, T.E. (1984), citado por García Requena (1997: 266).

- *Las organizaciones son, en sus planteamientos básicos, asociaciones o federaciones integradas por diversos individuos y diferentes grupos de interés.*
- *Los mencionados individuos y los citados grupos no presentan uniformidad en sus planteamientos, sino que muestran diferencias manifiestas en sus formas de percibir la realidad, maneras de entender las situaciones, aspiraciones, valores, deseos, intereses, expectativas, etc.*
- *A la hora de llevar a cabo las decisiones de verdadera importancia o relevancia para las organizaciones, en el fondo subyace la constante de tener que optar por una u otra distribución de unos recursos y medios que son, por lo general, bienes escasos.*
- *La toma de posturas, el establecimiento de metas, la toma de decisiones que afectan a las organizaciones no surgen más que de una permanente dinámica de negociaciones, pactos, alianzas, etc, entre los integrantes de estas agrupaciones, todo lo cual pone de relieve el conjunto de fuerzas y los poderes que movilizan a cada uno de los participantes en tales actuaciones.*

El paradigma *sociocrítico*, menos centrado en los procedimientos operacionales, no obstante su complejidad conceptual y práctica, toma en cuenta las propuestas para la interpretación simbólica y racional de los fenómenos y se muestra como una alternativa más dinámica, abierta a la pluralidad y a la participación democrática para la mejora de la realidad, aspectos que no descartan la utilidad o beneficio de los anteriores paradigmas con sus posibles aportaciones a los procesos de la organización escolar.

Hemos presentado tres de las perspectivas conceptuales que consideramos más importantes entre las hasta ahora existentes y que en sí recogen los aspectos más fundamentales y determinantes de la organización.

Ahora bien, habiendo hecho un breve comentario de los diferentes enfoques que sobre organización escolar se han venido planteando a través de los tiempos, se ratifica aún mas la complejidad de la organización y la imposibilidad de suscribirse a un u otro paradigma, toda vez que cada uno de ellos centra su atención en diferentes dimensiones que describen la organización, situación, como los expresa González (1989:137) citada por Gairín (1999:51) y que compartimos plenamente, hace que tales paradigmas *...estén llamados a complementarse e integrarse, así la escuela como objeto de reflexión y de práctica organizativa puede ser considerada:*

Un fenómeno/realidad en la que convergen componentes materiales, estructurales y funcionales relativamente objetivos; por otra parte como componentes representacionales, culturales y socio-contextuales constituidos básicamente por los individuos y grupos que pertenecen a la escuela; pero también como componentes políticos, ideológicos y sociológicos dialécticamente generados por y desde el conflicto, los intereses de clase, e incluso la cultura dominante”

1.3 La escuela como organización

A la hora de definir la organización escolar compartimos lo expuesto por Gairín Sallán (1997:131) cuando expresa es

...el estudio de la interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mejor realización de un proyecto educativo.

La escuela es pues, una organización dentro en la cual tiene lugar un proceso educativo intencional a través de la evolución de sus estructuras y su funcionamiento.

Elementos contenidos en la definición:

ELEMENTOS CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
<p>Realización de un proyecto educativo e interrelación de los elementos.</p> <p>Realidad Escolar.</p>	<p>a.- Hace mención directa e indirecta de los elementos que conforman la organización en forma general: Objetivo, Estructura y Sistema relacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: Conseguir la realización de un proyecto educativo. • Estructura y Sistema Relacional: Interrelación de elementos. <p>b.- Los elementos de la interrelación hacen referencia a los humanos, materiales y funcionales.</p> <p>c.- El objeto de estudio de la organización: es la interrelación con los elementos y en función del objetivo planteado</p> <p>La realidad escolar enfatiza el concepto de escuela como espacio para el aprendizaje sistemático, relacionada con realidades mas amplias: Entorno</p> <p style="text-align: center;">Organización escolar</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Realidad de Educación Formal No</p> <p style="text-align: right;">Realidades Educación Formal *</p>
<p>Ordenación de realidades específicas.</p>	<p>La organización escolar engloba concepciones muy amplias pero no debe perderse su esencia, su estudio no</p>

ELEMENTOS CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
	debe desviarse a ámbitos que no le corresponden .

Tabla 6: Elementos contenidos en la definición de organización de Gairín

(1997:131)

* No se toca la educación informal en la definición.

De igual forma Gairin (1996:107) hace referencia a Coronel y otros (1994:20-32) cuando presenta diferentes planteamientos de carácter cultural, socio-crítico, dialéctico y otros en torno a la escuela como organización en un cuadro resumen que a nuestro parecer es muy completo y que a continuación reseñamos con la finalidad de puntualizar el estudio que sobre las escuelas como organizaciones escolares se ha venido realizando. Resaltamos que la escuela como ecosistema es un añadido que hace el autor de Sáenz (1993:23-24):

Caracterización de la Escuela	Características	Autores representativos
Organización débilmente estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. • Ningún fallo por si del sistema puede perturbar el orden interno • Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles • Los profesores poseen amplios márgenes de ampliación • Las aulas son espacios privados de ejercicio profesional – celularismo - 	Weick (1976)
Construcción social y un orden	<ul style="list-style-type: none"> • La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos • Para entender esta acción debemos 	GreenField (1986)

Caracterización de la Escuela	Características	Autores representativos
negociado	conocer sus bases psicosociales <ul style="list-style-type: none"> • Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social • El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural 	Smircich (1985) Geertz (1989)
Arena política	<ul style="list-style-type: none"> • La vida organizativa esta sometida al conflicto • La acción organizativa esta cargada de intencionalidad política • El concepto central es el de poder, en el sentido de tener capacidad de influencia mas que de autoridad legitimada • Importancia que las acciones y relaciones entre los miembros juegan en la configuración organizativa • El poder se construye en la relación con los demás miembros 	Ball (1990)
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante la interpretación de los fenómeno organizativos más allá de los hechos evidentes • Cultura = conjunto de símbolos y significados compartidos por los miembros de la organización que orientan sus acciones • Importancia de : <ul style="list-style-type: none"> -Análisis dialéctico - Dimensiones psicodinámicas - Destrezas de interpretación - Interdisciplinariedad 	Bates (1987-1992)
Anarquías Organizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Las escuela posee metas poco claras • Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos • La tecnología que de utiliza es difusa • La participación humana es altamente fluida y dispersa • La toma de decisiones no sufre un proceso lineal de resoluciones de problemas 	Meger RoWan (1978)
Ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> • El contexto adquiere una fuerza determinante • Se enfatiza el carácter de las relaciones e intercambios de naturaleza psicosocial 	Santos (1990) Lorenzo (1993)

Caracterización de la Escuela	Características	Autores representativos
	<ul style="list-style-type: none"> • Primacía del mundo representativo frente al operativo • Las relaciones y procesos del contexto y la comunidad son importantes • El ser del centro importa mas que el deber ser 	

**Tabla 7: Concepciones actuales de la escuela como organización.
Sáenz (1993:23-24):**

La escuela como organización impulsora y a la vez como resultado de los procesos culturales, busca también alcanzar un grado de desarrollo que responda a las necesidades e intereses de la sociedad.

Es una organización peculiar, difícil de comparar con otras organizaciones, no sólo por su objeto (educar) y por la complejidad organizacional de sus procesos (institucionalizar), sino por el papel que le corresponde, en el desarrollo global de la sociedad como realidad social y eje sobre el cual giran valores, principios, fines, perspectivas, intereses, etc. Hablar de **organización escolar** desde una perspectiva amplia y sin que se inscriba solamente en la escuela, implica resaltar al centro escolar como lugar de cambio, donde la interacción facilite la creación de espacios para la reflexión y la búsqueda incansable de la calidad educativa.

La escuela, como institución organizada, mantiene imprescindiblemente relaciones sociales y culturales entre los componentes de su estructura, entre personas, grupos y demás elementos constitutivos. Estas relaciones se

manifiestan, tanto en los procedimientos administrativos para la asignación y desempeño de las diferentes funciones, como en las acciones participativas que procuran la efectividad de la aplicación y desarrollo de los proyectos. Más allá de las relaciones que se dan en sus dimensiones internas, entre sus integrantes y sus componentes administrativos y pedagógicos, se establecen relaciones entre éstos y los procesos, entre éstos procesos y el contexto social en el que se desenvuelve. La calidad y el tipo de relaciones que se producen son necesariamente indispensables para que la organización funcione, por lo tanto tienen que trascender de los parámetros cuantitativos y operativos, de la burocracia organizativa y de lo normativa.

La forma de participación, el fin y la ética que subyace en el compromiso asumido a partir de las relaciones entre las personas, los grupos, los organismos docentes y administrativos, las comunidades y los proyectos es lo que hace de la institución educativa una organización que responde a los intereses de grupo y a la constitución de valores, contrastando con otras en las que su estructura y su sistema responden exclusivamente a una meta específica y a intereses particulares.

La complejidad de la escuela como organización social trasciende de las dimensiones formales de las estructuras que rigen o condicionan cualquier organización. No sabemos hasta dónde se hace necesario demostrar o comprobar si la escuela es una organización que responde a los parámetros

establecidos para evaluarla y aprobarla como lo que realmente y por naturaleza es: una estructura social, organizada y funcional. Lo verdaderamente significativo es que, al igual que otras organizaciones sociales es compleja, dinámica, cambiante y necesaria para el desarrollo y funcionamiento de la sociedad, como sistema u organización-macro que integra, en un proyecto global de desarrollo, a todas las demás organizaciones.

Es la escuela una organización social y por lo tanto establece, para su funcionamiento y desarrollo, una interdependencia con las demás organizaciones sociales. Recíprocamente las demás organizaciones, también crean, con fines similares, cierto grado de dependencia con la escuela. En torno a lo que hemos venido señalando J. Gairín Sallán (1996:102) resume que:

El centro educativo como realidad social abierto al entorno sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar en su actuación: el marco legal y jurídico que la ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes.

Por naturaleza la escuela es una organización social, por las funciones que a través de la historia ha venido desarrollando, por el papel que la misma sociedad le ha asignado y por el que se siente realmente comprometida. Su función, como organización social, trasciende de la mera instrucción o la de ayudar a desarrollar habilidades al individuo para integrarse al sistema productivo, su responsabilidad es aún más compleja e ilimitada, por cuanto la

sociedad demanda de ella excederse de sus propósitos básicos, de la capacidad de sus medios y el alcance de sus proyectos, situación que obliga a comprometerse con la participación de otras organizaciones, en otros proyectos y sus procesos para la atención a diversas necesidades de cualquier orden social, cultural, económico, científico etc.

La diversidad cultural y profesional, los intereses y valores de los agentes y colectivos que conforman la organización es otra característica más que le define como una organización social, diversa y compleja y, en consecuencia, los retos que se le presentan son de igual manera diversos y complejos, de difícil confrontación.

1.3.1 Dimensiones de la organización.

Centrándonos en las líneas anteriores podemos asumir que la diversidad e indefinición de funciones que se le asignan a la escuela, obviamente, han contribuido a complicar aún más su actual crisis organizativa. Esta situación nos obliga a repensar la concepción de la escuela como organización, a determinar cuáles son sus metas, sus funciones y exactamente cuáles han de ser sus prioridades. La escuela necesariamente debe asumir sus retos, pero debe de igual manera establecer sus prioridades y exigir los medios, recursos materiales y otros auxilios que faciliten su participación efectiva en el alcance de las metas con las cuales se siente identificada. Si no ha de evadir esas

responsabilidades, tampoco debe comprometerse más allá de sus capacidades y de los límites establecidos en su proyecto fundamental, invadiendo en muchas ocasiones espacios y contextos que son de mayor responsabilidad y prioridad de otras organizaciones, que por no tener bien establecidas sus metas, por la ausencia de valores y por la falta de identificación con un proyecto social global se sienten incapaces y, en consecuencia, descargan todas sus responsabilidades en la escuela considerada, hipotéticamente, la panacea, la organización de mayor versatilidad social por naturaleza.



Cuadro 6: Dimensiones de la organización.

Estamos conscientes de la necesidad de ubicar el objeto de estudio de la organización escolar, aunque esto implique un proceso de abstracción del complejo espectro conceptual de la educación y un abordamiento analítico del contexto de la sociedad. Esta situación se produce como efecto de lo que anteriormente hemos venido señalando: la interpretación de la escuela como resultado de los procesos sociales y como espacio de acción donde todo proceso es posible.

Para Ferrández Arenáz (1990:19) el objeto de estudio de la organización escolar, desde el punto de vista estructuralista es

...la estructura organizativa de las instituciones educativas. Para Gairín (1996:69): Analizar el sentido de la organización escolar nos lleva a delimitar el significado que damos al término de organización y a preguntarnos por la realidad de su estudio.

Antúnez (1997:37) complementa la idea y nos permite ir abordando el posible objeto de la organización escolar, señala que:

La Organización Escolar es pues la disciplina que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa.

Recogeremos ahora un conjunto de definiciones recogidas de algunos autores por García Requena (1997:23,24) y que nos continua aproximando a cual sería el objeto de la organización:

Autor	objeto
Rufino Blanco (1932)	<i>Entiéndase de esta manera por Organización Escolar, la buena disposición de los elementos necesarios para educar a los niños por medio de la instrucción.</i>
García Hoz (1973)	<i>Podemos, pues, definir la ciencia de la Organización escolar como estudio analítico de la escuela y de las relaciones y ordenación de sus distintos elementos, a fin de que concurren adecuadamente a la educación de los escolares.</i>
Juan Manuel Moreno (1978)	<i>Organización escolar es, por tanto, la disciplina pedagógica que tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela –en sus consideraciones teórica, estático-analítica, dinámico-sintética, progresiva y proyectiva para establecer un orden en dicha realidad; orden al servicio de la educación integral de los escolares.</i>
Lorenzo Filho (1974)	<i>/La organización escolar.../pretende ...imprimir a las actividades... un sentido funcional, mediante un mayor conocimiento y una mayor graduación de los fines, así como una articulación más productiva de los elementos y recursos con que estos fines pueden ser perseguidos y alcanzados.</i>
Filomena García Requena (1997)	<i>La Organización Escolar es el estudio científico de las instituciones docentes y de la adecuada y ordenada gestión de los elementos que la integran para favorecer los aprendizajes y propiciar la educación.</i>

Tabla 8: El objeto de la organización escolar basado en autores y definiciones seleccionadas y citadas por García Requena (1997: 23,24)

Ahora bien, basados en estos autores podríamos concluir que el objeto de la organización no es otro que el centro escolar y las interrelaciones que se generan entre sus miembros .

En los apartados anteriores hemos dejado claro que la escuela se presenta como una organización, con características que la diferencian de otras organizaciones y que le otorgan carácter de sui géneris, en este sentido,

Gairín y Villa (1999:34) haciendo una síntesis sobre las características diferenciales de la organización expuestas por Miguel,1989, Sáenz Barrio,1993; Antúnez,1993; Gairín, 1996; González, 1989,1993: señalan:

- *La pluralidad de metas o propósitos, y la ambigüedad en su formulación.*
- *La ambigüedad o falta de claridad y univocidad de la tecnología específica utilizada (si se le compara con los procesos de producción del mundo de la empresa).*
- *La multitud de demandas, que exige que las actuaciones del centro se diversifiquen en diversos ámbitos y que los profesionales de la enseñanza abarquen campos de intervención múltiples en diversos ámbitos y con distintos roles, lo cual dificulta la especialización.*
- *La ausencia de planificación y gestión administrativa, que ocasiona una participación fluida pero ambigua y que los procesos de decisión y acción fluctúen entre la autocracia y la autonomía, sin considerar variables como el tiempo y la especialización.*
- *La ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de su funcionamiento.*
- *Administrar recursos funcionales escasos, que le son asignados desde fuera y por decisiones políticas (frente a las organizaciones empresariales, que generan sus propios recursos).*
- *La no existencia de un poder central único de quien dependa su funcionamiento, conservando los elementos un alto nivel de autonomía.*
- *La débil articulación del sistema, como consecuencia de la falta de autoridad y el celularismo del profesorado, que provoca una desarticulación entre la organización formal e informal.*
- *La incorporación constante de nuevos miembros, que comprometen la estabilidad de su funcionamiento.*
- *La vulnerabilidad de la influencia externa: su carácter abierto frente al entorno que les hacen susceptible a los cambios de éste, participando den influjo que la realidad social, cultural, política o económica imponen.*
- *La diferencia en el objeto de referencia: los alumnos que no pueden ser considerados como productos ni como clientes, y que son acogidos en la escuela por*

“reclutamiento forzoso”, siendo miembros de pleno derecho.

1.3.2 El centro escolar como unidad del cambio y eje de la innovación.

La escuela como campo de acción y la reflexión de los procesos, ha de convertirse en un espacio multidimensional capaz de albergar en su seno las transiciones que facilitan el avance del cambio y la innovación educativas. La cultura y el clima escolar del centro han de reflejar los progresos alcanzados como el resultado de la interacción entre los agentes del cambio y las necesidades de mejora. Es la escuela el eje fundamental sobre el cual giran las innovaciones. En ese terreno abonado se cosechan las ideas y germinan los proyectos, para luego cuidándolo con esmero y dedicación, protegiéndolo de las inclemencias de los factores externos e internos, recoger el fruto como resultado de una amplia variedad de logros educativos. Este desarrollo hallará muchos obstáculos y resistencias, por lo que será esencial para la escuela, el mantenimiento y la mejora de niveles altos de producción de conocimientos para vencerlos, si queremos mejores perspectivas en el impulso de nuevas fuerzas de cambio. La escuela actual afronta nuevos y significativos desafíos. Necesariamente habrá que construir una estructura de trabajo que pueda soportarlos.

Por otra parte, la sociedad parece no estar dispuesta a flaquear frente a la exigencia de transformación de la política, la economía, la ciencia y la tecnología, el arte y la cultura, la moral y los valores que emergen del reclamo de un nuevo orden, más consonante y aún más justo y racional. El fenómeno de la globalización trasciende a dimensiones más complejas y surge el reclamo de la autenticidad y la interculturalidad entre los pueblos.

El concepto de desarrollo trasciende las categorías económicas e incide en las estructuras fundamentales de la sociedad actual. Las relaciones entre los sectores de desarrollo mundial se estrechan cada vez más y dejan de ser temporales y frágiles para convertirse en sólidos nexos entre las diferentes comunidades mundiales, las que poseen suficientes recursos y han logrado acumular poder y control político y aquellas que siempre han tenido que soportar sus efectos y, en consecuencia, se han convertido en un grave problema que de cualquier forma y entre todos tendrán que resolver. En el trabajo escolar también se están produciendo cambios significativos para dar paso a una nueva cultura dependiente de los avances tecnológico, científico y cultural, a través de procesos y medios interactivos, planteados dentro de objetivos comunes que buscan con el esfuerzo de todos el desarrollo integral de la sociedad.

Las relaciones entre las culturas de la escuela y las de su entorno tendrán que dejar de ser conservadoras, para convertirse en una fuerza para el cambio y la

transformación. Así mismo la vida interna de la escuela deberá procurar acciones innovadoras en el aula, en el directivo, el docente, el estudiante y en cada espacio o dimensión donde se haga necesaria la innovación.

El centro escolar como eje para la unidad de cambio, innovación y mejora, se ha de comprender desde su amplitud y diversidad, es decir, desde todas sus dimensiones organizativas y ámbitos de actuación. De acuerdo a ello, de la Torre(1998:118) plantea lo siguiente:

...De esta manera, el centro escolar se convierte en un elemento activo, agente de la propia innovación, al mismo tiempo que es el marco y el receptor contextual de los cambios que se puede producir.

Con una visión sistémica del centro educativo se ha de considerar que el marco ecológico en el cual se encuentra el centro evoluciona y que la sociedad es dinámica y cambiante. Los centros educativos tienen así una necesidad de innovación, renovación y reforma, en el cual desarrollan un papel importante los mecanismos de gobierno de la propia institución y también el trabajo colaborativo y la participación de toda la comunidad educativa.

Las últimas reformas que se han introducido en el sistema educativo venezolano, las cuales comentaremos mas ampliamente en el marco contextual referencial, identifican a la escuela como la unidad de cambio y el eje de sus políticas. En el Plan de Acción del Ministerio de Educación de 1995, se propone el Proyecto Pedagógico de Plantel (Proyecto educativo de Centro) como la estrategia fundamental de las reformas para impulsar los cambios en y desde la escuela. Desde esta propuesta se pensó concretar el proceso de

cambio que debía generarse en cada aula, en cada espacio y persona implicada en las necesidades de mejora de la calidad educativa nacional.

Al respecto el Ministerio de Educación (1997: 11) señalaba:

Entrelazados en forma coherente con el resto de las estrategias previstas en el Plan de acción del M.E., los proyectos pedagógicos de plantel constituyen el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión, la real concreción de todas las acciones pedagógicas.

La escuela es la unidad básica del sistema escolar por eso, es importante promover en ella mayores niveles de autonomía y un profundo sentido de responsabilidad. Para ello, nada mejor que cada escuela como unidad básica, primordial y fundamental del sistema educativo, partiendo de un diagnóstico en el cual se identifiquen sus fortalezas y debilidades, diseñe y ponga en ejecución su propio proyecto pedagógico.

Pero también es cierto que las peculiaridades de la escuela venezolana exige elevar su nivel de protagonismo frente a otras instituciones de la vida nacional.

Un centro educativo que reclama con urgencia la atención de sus necesidades básicas infraestructurales, curriculares y pedagógicas en general, no puede asumir el símbolo de estandarte de las reformas de ningún proyecto nacional, regional o local.

No existe hasta el momento la posibilidad de desarrollo de la autonomía de gestión. Tampoco están dadas las condiciones para que la escuela se vincule a los proyectos sociales de su localidad, de la región y del país en general.

Frente a los avances de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, la escuela venezolana actual no cuenta con una propuesta contextualizada para su

participación. Los agentes tampoco están capacitados y exigen reivindicaciones en el plano laboral, en la formación permanente y en el lugar que deben ocupar como parte fundamental del desarrollo global del país.

Pero es posible impulsar el desarrollo del centro teniendo como principio su carácter integrador, es decir, sus capacidades y posibilidades de participación en los procesos para su propio desarrollo, el de su entorno y el de la sociedad en general. Para tal fin habrá que ir creando una cultura escolar sobre una perspectiva de desarrollo compatible con las necesidades de desarrollo social. Las políticas de reforma actual han tratado la problemática educativa aislada de la crisis social general del país. Habrá que desarrollar otras alternativas para que los proyectos institucionales converjan en un proyecto nacional integrador y así dar respuestas más acertadas a las necesidades generales de todos los sectores que conforman y reclaman un cambio del sistema social, económico y cultural en general.

Así como cada sociedad es peculiar, en términos particulares el centro educativo también lo es. La escuela, obviamente, como cualquier organización social, es reflejo del contexto dentro del cual está ubicada, de las cosas buenas y de las que no lo son. de la Torre (1998:118) nos comenta que:

Cada centro escolar es singular, en función de las características específicas de su entorno, de sus alumnos y padres, de su profesorado y, también, de sus aspiraciones, necesidades, posibilidades y limitaciones. Todos estos elementos, considerados como variables, conforman global y conjuntamente una determinada manera de entender la

acción educativa, una forma de actuar, un posicionamiento ante el hecho educativo, unas metas y objetivos a conseguir y cómo hacerlo.

La escuela como organización deberá emprender la misión pedagógica que como unidad de cambio le ha otorgado la sociedad, partiendo de sus propias posibilidades y limitaciones, aprovechando al máximo los recursos a su alcance y las fuerzas generadoras del avance que están representadas por el trabajo comunitario y orientadas en los objetivos y metas que se han trazado para el alcance de su proyecto institucional. Sobre este aspecto en particular de la Torre (Idem:119) agrega lo siguiente:

*La consecución de los citados objetivos institucionales necesita de unas determinadas actividades, de un reparto de funciones entre diferentes órganos o unidades gestoras, interrelacionadas y coordinadas. Así es como llegamos a definir una **estructura organizativa de los recursos** presentes en el centro escolar que facilite y haga posible el éxito en la consecución de las metas señaladas.*

Sobre el directivo escolar recae una cuota enorme de responsabilidad. Aún cuando debe compartir su rol con todos los implicados en el proceso de cambio e innovación institucional, el fortalecimiento de su liderazgo a través de conjunción de la experiencia y la formación, será determinante para los cambios que desde la escuela se quieren impulsar. El equipo directivo, como estructura organizacional, claramente definida de acuerdo a sus funciones administrativas y pedagógicas, sustentado en la legislación y habilitado por el carácter democrático de su gestión, debe asumir el papel conciliador en las relaciones intrainstitucionales del *poder con el ser y de éste con el hacer*,

dimensiones conceptuales que se han de clarificar para que el centro escolar sea realmente eje o unidad de cambio. Sobre este aspecto en particular de la Torre señala que:

La función directiva se justifica, en cualquier colectivo que persiga unas metas comunes y complejas, por la necesidad de interrelacionar las diversas partes del todo y coordinar las diferentes labores y funciones a desarrollar por los miembros, para conseguir el mejor resultado de los objetivos comunes y propios de la misma organización.

Es por esto, que parte importante de la misión del centro educativo, como unidad de cambio, como un actor más, está personalizada en la función directiva, en las capacidades y posibilidades del liderazgo en la conducción de los procesos de transformación para la mejora de la organización.

De allí la importancia de la formación, de la capacitación permanente, del desarrollo de habilidades para el manejo de las estrategias y medios de gestión, de evaluación, control y seguimiento de los procesos de transformación.

Las necesidades de formación del directivo responderán, en consecuencia, a las mismas necesidades de cambio de la organización. Si el centro escolar se define como la unidad de cambio, el directivo se tendrá que definir como el agente esencial conformador de esa unidad y la autonomía vendría a constituir el medio sustentador sobre el cual se haría realidad ese cambio.

1.3.2 Cultura y clima escolar.

Habiendo estudiado la organización escolar, ahora nos introduciremos en el clima y la cultura como consecuencias de la interacción de los diferentes componentes organizativos, es decir, el ambiente institucional como resultado del proceso evolutivo organizacional, que se conforma progresivamente y que hacen de cada escuela una organización particular en referencias con las demás.

El ser social se desarrolla dentro de una subcultura familiar y a través de otros factores influyentes del entorno cultural que determinan sus características particulares (conductas, formas de actuar, valores, personalidad, costumbres...etc) que condicionan su forma de vida. Al respecto Ferrández (1984:29) refiriéndose a la relación cultura y educación expresa:

La educación es el medio más idóneo para conseguir que el hombre salte el entorno cerrado de la subcultura en la que ha nacido y camine hacia horizontes más amplios, pero sin perder lo originario, so pena, de olvidar su identidad. Existe, por tanto, una estructura madre inicial, sólida y alcanzada más por actos educativos no formales e informales que propiamente formales. Esta estructura madre inicial se agranda al integrar todos los valores de la subcultura primero, y al incorporar al comportamiento elementos de la cultura nacional y de otras subculturas, después...salta después a ambientes extraños en el inicio y conecta con nuevas técnicas y valores.

Por tanto, todos los miembros que conforman la comunidad escolar poseen una carga cultural que trasladan a la organización y que se integra con los

fines, valores, necesidades e intereses de la propia organización para ir conformando una subcultura escolar que se manifiesta a través de la cultura y clima escolar.

Los conceptos de clima y cultura escolar han sido definidos de múltiples maneras. La cultura se entiende generalmente como un conjunto compartido de normas, valores y creencias. En la escuela, estas creencias, valores y suposiciones no se pueden observar de manera directa, pues se ocultan en las diferentes dimensiones de actuación de los individuos, considerándose tan sólo evidentes en las relaciones de los miembros, entre ellos mismos y con la organización.

La cultura escolar es compleja por el hecho mismo de ser cultura. De manera amplia, se considera como el conocimiento social del contexto de actuación, de su interpretación y asimilación. Es un sistema de representaciones, organizado mediante símbolos que permiten establecer canales y códigos para la comunicación y la convivencia. La cultura escolar tiene carácter de *cultura organizativa*, es dinámica; en su espacio persisten los cambios dialécticos y por esa razón estará siempre en permanente proceso de transformación, que por supuesto, se suceden en toda acción de génesis cultural.

La escuela desde el punto como organización se constituye en una cultura de procesos. Es así que, sobre la estructura sistémica de sus ciclos evolutivos, va

adoptando en las dimensiones del tiempo y del espacio, una aparente solidez que la diferencia de cualquier otra cultura.

En esta compleja dimensión las acciones, roles y prácticas cotidianas hacen que cada cultura adopte una forma de concreción, es decir, que se manifieste de una u otra manera, pues las personas como agentes impulsores de su transformación con sus actuaciones le dan el carácter que la define, la califica y, de acuerdo a sus relaciones y su interacción con otras culturas, la ubican dentro de una escala de valores, asignándole la posición que le corresponde como tal.

Es aquí donde el directivo asume su papel preponderante, adoptando una conducta de actuación comprometida con las necesidades de transformación de la cultura escolar. Esto no quiere decir que cada cultura se manifiesta tal como es, pues siempre tendrá una apariencia modificada que responderá a los intereses del sistema, de los grupos dominantes o de otros factores y variables que surgen por la presión del control que se ejerce como manifestación del dominio y del poder, situación ésta que se da en toda acción cultural (“criba social”), por tanto la escuela, como institución cultural, no está exenta de ello.

Hargreaves y otros (1998:45) señalan que:

...La cultura dominante de una organización es producto más bien de la manipulación ejercida por la dirección... Apoya y promueve los intereses primordiales de aquellos que más bien pueden beneficiarse de la organización, y elimina o seduce a otros con intereses diferentes y puntos de vista alternativos para que sucumban a la pauta

dominante. La cultura, pues, no brota de modo natural, sino que constituye un proceso activo de creación y debe imponerse a enfoques y valores de signo contrario relativo a aquellos que debe hacer la gente que forma parte de la organización.

No obstante, prevalece el concepto de cultura escolar en el que las normas, valores y creencias constituyen, de manera lineal, la esencia de la comunicación y, sobre esta línea de acción, se cree que se desarrollan las relaciones que permiten la convivencia entre los individuos y se establece el tipo de vinculación con la organización.

Pero no siempre se habla de cultura cuando se quiere definir una organización. Para muchos autores el concepto *clima* podría entenderse como la manifestación de una determinada forma de cultura, de convivencia, de estilo de vida de una organización o como la expresión externa de una cultura establecida. Para otros entendidos, tanto el clima como la cultura son conceptos complejos, difíciles de entenderlos por separado; esta situación puede crear confusiones y alejar el verdadero sentido de su trascendencia en la comprensión de la escuela como organización.

Por su parte Gairín (1996: 360) nos habla de ese binomio conformado por los conceptos *clima y cultura escolar*. Trata estas dos dimensiones dentro de una interrelación contextual, como dimensiones fundamentales de la organización. El citado autor confirma que no han de considerarse de manera aislada, sino

íntimamente relacionados, pues a partir de esta relación podríamos definir a la escuela como una realidad única, con rasgos peculiares, con particularidades que le hacen distinta de otras organizaciones de la sociedad.

Coronel y otros (1994:96), citado por Gairín, define el clima a partir de la integración de inferencias sobre otros autores de la siguiente manera:

1. *Es un concepto globalizador que indica el tono o ambiente del centro.*
2. *Es un concepto multidimensional influido por distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento.*
3. *Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia en la definición del clima de un centro. El estilo de liderazgo es una de las más importantes.*
4. *Representa la "personalidad" de una organización o institución.*
5. *Tiene un carácter relativamente permanente de tiempo.*
6. *Determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal, etc.)*
7. *La percepción del medio por los distintos miembros del centro constituye un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima.*
8. *La naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia, su perfeccionamiento.*

Gairín (Idem:366), sobre la definición antropológica / sociológica y estética general de cultura, concluye en lo siguiente:

Los centros educativos son confluencia de las perspectivas mencionadas, ya que seleccionan, desarrollan y manifiestan propuestas "artísticas" pero, además, se configuran como organizaciones contextualizadas que se soportan en historias y ritos propios...

De acuerdo a lo que hemos venido revisando, toda cultura es susceptible a transformación o modificación. Todo depende de los intereses de la organización. Las necesidades detectadas y orientadas hacia el cambio y la innovación buscan la consecución de una cultura escolar de calidad que responda a los objetivos de la organización. En la medida que se fortalezca la estructura y el sistema en general de la organización, en esa misma medida se podrá alcanzar un grado de cultura escolar que favorezca el impulso de la gestión. Esto significa, según Gairín (Ibidem:374):

- a) *Definir los límites del centro escolar, identificando a sus miembros y diferenciarlos de otros.*
- b) *Transmitir un sentido de identidad de sus miembros.*
- c) *Facilitar la creación de compromisos personales con la organización, reconciliando los valores organizacionales y los personales.*
- d) *Modelar actitudes y comportamientos.*
- e) *Incrementar la estabilidad de la organización.*

Pero este planteamiento implica establecer diferencias desde las perspectivas de la educación pública y privada, pues los límites de un centro escolar privado, a diferencia de otro de carácter público, están determinados, entre otras cosas, por ciertas cláusulas y normativas legales de funcionamiento. Por otra parte, los compromisos personales de sus miembros con la organización privada, no son los mismos que se dan en la organización pública. Por ejemplo, en la pública habrá que rendirle cuentas al Estado a través de sus organismos de dirección, supervisión y control, y en la otra a otros entes diferentes, con intereses y necesidades relativamente distintas. Aunque el Estado también ejerza algún tipo de intervención administrativa y pedagógica

en el funcionamiento de la organización privada, las diferencias con la pública son realmente significativas. No obstante, particularmente nuestro estudio está centrado en la educación pública.

Una estructura organizativa de estas características se ha de sustentar en una gestión directiva dinámica y fortalecida por un proyecto educativo común, en el que las partes implicadas se identifiquen con sus objetivos. El cambio se ha de promover desde la perspectiva de mejora de la cultura existente. La misma dinamicidad que, por efecto de la participación y el trabajo colaborativo, se desarrolla en una cultura y hace que crezca la motivación y el interés por ampliar el espacio de acción de la organización, al considerarla insuficiente para la ejecución de nuevos proyectos innovadores e impulsores de verdaderos cambios, haciendo que la organización avance de la misma manera que lo hace la ciencia, la tecnología, la cultura, el arte y la política.

Con un clima y una cultura escolar de estas dimensiones y a través de un liderazgo fortalecido y representado en una gestión directiva eficiente, la organización escolar podría trascender hacia otros espacios de participación e integrarse al proyecto de desarrollo social y cultural de su entorno.

Gairín (1996) presenta mediante el símil del iceberg las complejas dimensiones del clima y la cultura escolar, la cual trataremos de representar a continuación:

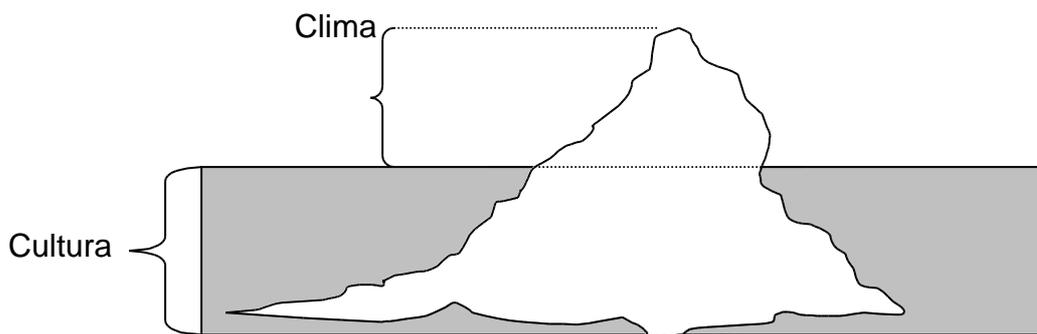


Figura 1: El clima y la cultura escolar.

La cultura representa la parte sumergida de la organización, compuesta por valores y significados compartidos por los miembros de la organización, mientras que el clima referiría más a la parte emergente y visible de la organización. (pág. 360)

También se habla de *estilos de cultura escolar*, desarrollados a partir de la asunción histórica de un modelo o desde la perspectiva teórica que ha servido de orientación al proyecto de desarrollo institucional. Otras culturas reproducen un estilo estático de organización, basado en la rutina como práctica reproductora de una única forma de conocimiento de la realidad. Estas formas de cultura son estáticas y en ellas prevalecen escalas de valores inferiores, que no han podido alcanzar el mismo nivel de desarrollo de otras organizaciones que avanzan hacia el cambio, la innovación y la mejora de la calidad. En función de ello y, desde nuestra propia perspectiva, podríamos establecer dos estilos de cultura escolar: 1. Dinámico o innovador y 2. Estático o conservador.

Desde otro punto de vista más específico, de la Torre (1998:122, 124) partiendo de dos variables de carácter organizacional:

1. *La consideración e importancia que en general el profesorado otorga a las relaciones humanas y su mantenimiento y su grado de implantación en la cultura del centro.*
2. *La consideración e importancia que en general el profesorado otorga a la consecución de los objetivos previstos en sus planteamientos institucionales y su grado de implantación en la cultura del centro.*

Propone *un modelo teórico con cuatro tipos de orientación en la cultura profesional del centro:*

- a) *Cultura orientada a las personas.*
- b) *Cultura orientada a la función.*
- c) *Cultura orientada a la sociedad.*
- d) *Cultura orientada a los resultados.*

La *cultura orientada a las personas*: vendría a ser aquella que busca satisfacer necesidades personales y de convivencia entre las personas y grupos de manera democrática y en beneficio común.

La *cultura orientada a la función*: basada en el orden dictado por los normativos, para el cumplimiento de funciones y la asunción de roles. Se vela por los derechos y privilegios y por conservar la jerarquía en función de la estabilidad de la organización. Aquí es más importante *la función desarrollada que el resultado obtenido*.

Cultura orientada a la sociedad: Establecida sobre principios del bien colectivo. La misión fundamental de la organización es la de estar al servicio de la sociedad.

Cultura orientada a los resultados: es eficaz, promueve la competencia, es dinámica y eficaz; impulsa el trabajo en equipo, sus metas y alcances son inmediatos.

El clima organizacional para de la Torre (1998:24) se puede considerar desde los siguientes principios:

1. *Principio de identificación y comunidad de intereses.*
2. *Principio de autoridad o coordinación.*
3. *Principio de delimitación y presencia activa de los objetivos.*
4. *Principio de creación interna.*
5. *Principio de gradación o escalonamiento jerárquico.*
6. *Principio de delimitación de funciones.*
7. *Principio de correlación funcional.*
8. *Principio de división entre tareas consultivas y ejecutivas.*
9. *Principios de participación.*

Sobre estos principios el citado autor diseña una aproximación teórica al concepto de *clima*:

...el concepto de clima es similar al de la salud del centro y está definido por la satisfacción que sienten las personas con su trabajo, cosa que hace posible la regularidad y el buen funcionamiento para conseguir los objetivos, los sentimientos positivos de las personas y la satisfacción, la colaboración y las buenas relaciones entre los grupos y subgrupos de la institución. (Pág.125)

Alcanzar una cultura institucional, desde el rol del directivo escolar, significa también compartir no sólo funciones, roles y compromisos laborales, sino compartir también valores y principios para que la organización, en convivencia

democrática, prevalezca por encima de otros intereses internos o externos a la institución.

1.4 Dirección y gestión pedagógica

Es determinante e indudable la orientación pedagógica que tiene la escuela y el papel que juega el equipo directivo en esta tarea. Investigaciones realizadas por Leithwood y Montgomery (1982), Hallier y Heck (1998), Begley y Cousins (1990) entre otros, señalan algunos hallazgos reseñados por Murillo J. (1999:114) por ejemplo, *se ha visto que los directivos pueden tener una influencia significativa sobre en rendimiento y destrezas básicas del alumno. Igualmente son capaces de influir en los profesores para que adopten utilicen prácticas innovadoras y puedan incidir también en la satisfacción de los docentes con su trabajo*

Para López y Herrera (1996) la diferencia fundamental entre una escuela cuyos alumnos obtienen buenos resultados y otras en donde esto no ocurre, se encuentra en las funciones del director. En las primeras escuelas los directores dedican mayor tiempo y esfuerzo a la parte pedagógica, los directores del segundo tipo lo dedican a la parte administrativa.

Frente a estas afirmaciones requerimos de un cambio, de una transformación organizativa y de funcionamiento de las escuelas que promuevan su labor

pedagógica a través de los cambios que acontecen dentro de las estructuras y dinámicas internas y externas y, como consecuencia, incidir en el aspecto organizativo y en el funcionamiento escolar. Así lo expresan Ezpeleta y Furlán (1992) citados por Marisela López (1996:42) :

“Queremos subrayar el necesario vínculo entre el problema organizativo y el pedagógico porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones. Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en el de la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar”

Se precisa entonces, de cambios profundos que abarquen lo organizativo y lo funcional para que las transformaciones alcancen logros pedagógicos puntuales y de trascendencia. Los directores serán, de esta manera, los encargados de movilizar la escuela alrededor del mejoramiento del aprendizaje de los alumnos, debe ser el responsable del seguimiento, la planificación pedagógica, el apoyo a la labor docente y la formación de los maestros en su escuela.

Pretenderemos, sin ser taxativos ni determinantes, enumerar algunas de las funciones directivas **desde la gestión pedagógica**, que a nuestro parecer deben conformar la actuación del directivo en los centros escolares:

- Orientar pedagógica y técnicamente mediante lineamientos de planificación, evaluación y organización del aula.
- Observar mediante estrategias pertinentes los procesos pedagógicos, en función de las planificaciones de los programas docentes y sobre las estrategias metodológicas que podría utilizar el docente, sin que esto signifique vulnerar la libertad de enseñanza
- Asumir la coordinación en el momento que surjan las necesidades de planificar en conjunto todas aquellas actividades internas y externas que convoquen el trabajo en equipo.
- Suministrar los recursos y el material de apoyo que exijan los grupos, los equipos y cada docente individualmente.
- Recomendar acciones prácticas que coincidan con las actividades propuestas en cada objetivo del programa
- Supervisar todas aquellas actividades de aula que garanticen de manera integral el cumplimiento de los objetivos
- Promover, mediante el reconocimiento de la actividad docente, el avance de los proyectos escolares.
- Participar activamente en la selección de materiales didácticos, textos escolares y otros recursos.
- Organizar programas de formación profesional para la actualización permanente de los docentes, a través de cursos, talleres, seminarios, aulas de debate, reflexión sobre la acción, etc, de acuerdo a la

disposición del tiempo, los recursos y necesidades de la institución y los docentes.

- Integrarse al colectivo en los procesos de evaluación para efectuar las correcciones, modificaciones y cambios necesarios en los proyectos y programas emprendidos.

Si agrupamos, en función de este contexto, en lo que algunos autores como Herrera (1996:63,65), llaman *las nuevas funciones del director*, podemos ubicar dichas funciones en 5 dimensiones que abarcan las actuaciones del director que vendrían a dar respuesta a las necesidades surgidas dentro de las nuevas innovaciones y reformas surgidas en educación estos últimos años.

Estas dimensiones serían

- El director como pedagogo.
- El director como formador.
- El director como organizador.
- El director como responsabilizador.
- El director como evaluador.

NUEVAS FUNCIONES DEL DIRECTOR	ACTUACIONES
El director como PEDAGOGO	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar las prioridades que desde lo pedagógico debe desarrollar y ejecutar el centro • Realizar seguimiento pedagógico • Sugerir materiales de apoyo para los alumnos • Sugerir y supervisar actividades de aula • Estimular el trabajo de los docentes...
El director como FORMADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla cursos y talleres solicitados por los docentes dentro de la escuela • Realiza supervisiones y acompañamientos formativos...
El director como ORGANIZADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza equipos de trabajo • Reasigna nuevas funciones a los actores escolares • Establece nuevos vínculos con la comunidad...
El director como RESPONSABILIZADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Genera un clima de exigencia en el plantel , asignando responsabilidades , estimulando a los docentes ...
El director como EVALUADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza evaluaciones colectivas sobre la marcha de toda la institución • Hace seguimiento de alumnos , docentes en función de dificultades y resultados de tareas asignadas

Tabla 10: Nuevas Funciones directivas .Basado en Manual de Directores de Educación Básica, López y Herrera (1996: 63,65)

Como ya hemos manifestado en apartados precedentes, el directivo como agente dentro de la organización y uno de los principales pilares del desarrollo organizativo y mejora del centro debe, como lo expresa Quintero y Barrueco (1993:199) integrar la dimensión educativa y de liderazgo pedagógico en la dimensión de gestión colaborativa y democrática.

1.5 La dirección: ejecución y promoción del trabajo colaborativo

Desde la visión perspectiva y colaborativa de la gestión directiva, hemos de señalar la importancia que tiene crear las estructuras organizacionales y de comunicación que faciliten el trabajo dentro del centro educativo bajo los pilares de la autonomía y la democratización.

La naturaleza del trabajo directivo, como hemos apuntado en anteriores reflexiones, debe fundamentarse en la formación de equipo de trabajo, pero de igual forma, el equipo directivo mismo debe constituirse como un equipo capaz de estimular y crear condiciones en el centro para la participación y colaboración.

Proponen Heargraves y Hopkins (1991:20) una concepción de la administración y gestión educativa acorde con la creación y transformación de la cultura colaborativa de la escuela. Dicha administración y gestión debe estar signada por los **acuerdos** que seleccionen los miembros de la organización como la mejor manera de comprometerse con su trabajo ,con la finalidad de compartir responsabilidades y delegar autoridad. Para estos autores , *los acuerdos* deben tener tres dimensiones comunes unidos al rol y calidad de liderazgo del director:

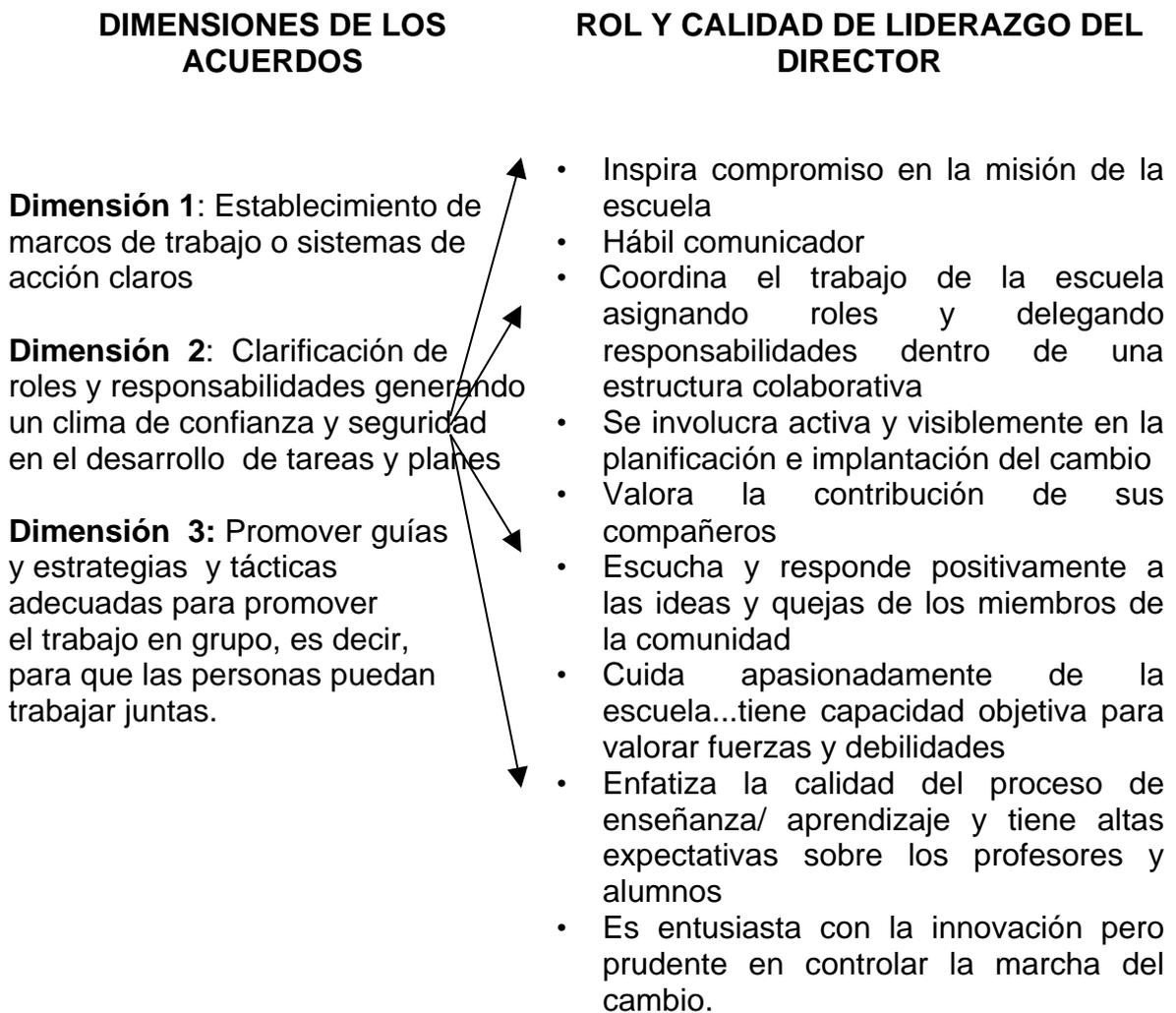


Tabla 11: Dimensiones de los acuerdos Basado en Heargraves y Hopkins (1991:20)

No restándole importancia a la cultura colaborativa de los equipos docentes, es el equipo directivo el que poseen la función clave facilitando las vías de comunicación a través del diseño de políticas de gestión con espacios que permitan la delegación de las funciones, el sentido de pertenencia institucional, alejado del mero cumplimiento de la tarea encomendada.

Hablar de colaboración y, más aún, de la colaboración dentro de las organizaciones y en nuestro caso específico, dentro de las organizaciones escolares, es tarea difícil pero necesaria; si lo que pretendemos es lograr cambios significativos e innovadores desde la actuación de sus miembros. Para Escudero 1990:207:

...la colaboración es un proceso y un marco en el que las relaciones entre la escuela y el entorno ambiental quedan sometidas a análisis, críticas y buen número de implicaciones prácticas ... una escuela colaborativa es una escuela que debe ser especialmente sensible al establecimiento de sus propias necesidades y proyectos tal como sus miembros los perciben y definen ...la colaboración, pues, es un proceso de apertura y participación , no un arreglo de cuentas de tipo cooperativista ...

En este sentido, la actuación colegiada, en equipo, permitirá, desde la dirección, compartiendo la opinión de Medina (Actas del IV CIOE:190) citado por Gairín y Villa: (1999:294)

...la creación de una cultura de cooperación e intercambio profesional entre los participantes de la comunidad escolar y la caracterización del centro como un marco abierto y transformador del entorno, es una de las más singulares tareas que ha de atender el equipo directivo en un centro educativo.

1.5.1 La participación como estrategia.

La sociedad actual, inmersa en el afianzamiento de la democracia, exigiendo cada vez su intervención en la elaboración, diseño, ejecución y evaluación de

todos los proyectos y reformas que se suscitan en su seno, ve la *participación* como la vía expedita para concretar su actuación dentro de la gestión. La escuela como organización, por ende, no se encuentra ajena a esta realidad. Tal como lo expresa Evans y Russel (1989) citado por Gento Palacios (1994:11) :

"Las organizaciones están, y siempre han estado, compuestas por personas que juzgan las situaciones y toman decisiones que determinan la dirección y acciones de la misma..."

Entendemos la participación como la posibilidad efectiva de intervención y ejecución en la toma de decisiones y que Gento Palacios (Idem) define como:

"La intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos"

La dirección escolar y el estilo directivo son pilares en el ejercicio de la participación, por ello abogamos por una formación y actuación directiva que brinde oportunidades para la participación eficaz. La creación de una cultura participativa va a ser determinante en los procesos de participación, unido, por supuesto, a los intereses comunes del grupo, a los objetivos planteados, al proyecto común y al contexto socio-histórico de actuación.

A mayores índices de participación, se generan mayores índices de **autonomía**. Este proceso tiene sus bases en el principio de descentralización, cuya finalidad es decidir y ejecutar actuaciones relacionadas con el centro educativo. En la medida que cada uno de los integrantes de la organización formen parte de esa toma de decisiones y que el directivo promueva y garantice la pluralidad y el consenso que fundamente las bases del autogobierno escolar, en esa misma medida estaremos frente a la llamada autonomía escolar (Autonomía curricular, administrativa y económica, organizativa), forma de gestión institucional que tanto se pregonaba desde la legislación y desde las escuelas como vía para fortalecer al centro como organización que construye, decide e innova y al mismo tiempo crece al ritmo de las necesidades de sus miembros y de su propio entorno.

Para Florentino (1998:371) una escuela colaborativa es, por principio, autónoma, señalando **tres vértices** de un mismo proceso de crecimiento y mejora del centro educativo:

- *la formación basada en la escuela*
- *la participación del profesorado en todo el proceso*
- *y el ejercicio de la autonomía*

y continúa expresando que:

Trabajar juntos en los centros implica desarrollar esos procesos de reflexión y crítica autoevaluativa y que habrían de permitir tomar decisiones de manera autónoma, desarrollar el currículo de forma descentralizada y elaborar proyectos y materiales curriculares, situado el proceso en un contexto específico: el centro.

Antúnez, refiriéndose a ¿qué razones hay para reclamar un centro autónomo?

expresa:

- a) El centro es el protagonista*
- b) La excesiva concentración de competencias de la administración de educativa dificulta la atención a las realidades particulares*

- c) *La autonomía es un objetivo en educación escolar*
- d) *Las innovaciones y las reformas deben realizarse teniendo en cuenta a los centros*
- e) *El derecho a la diferencia.*

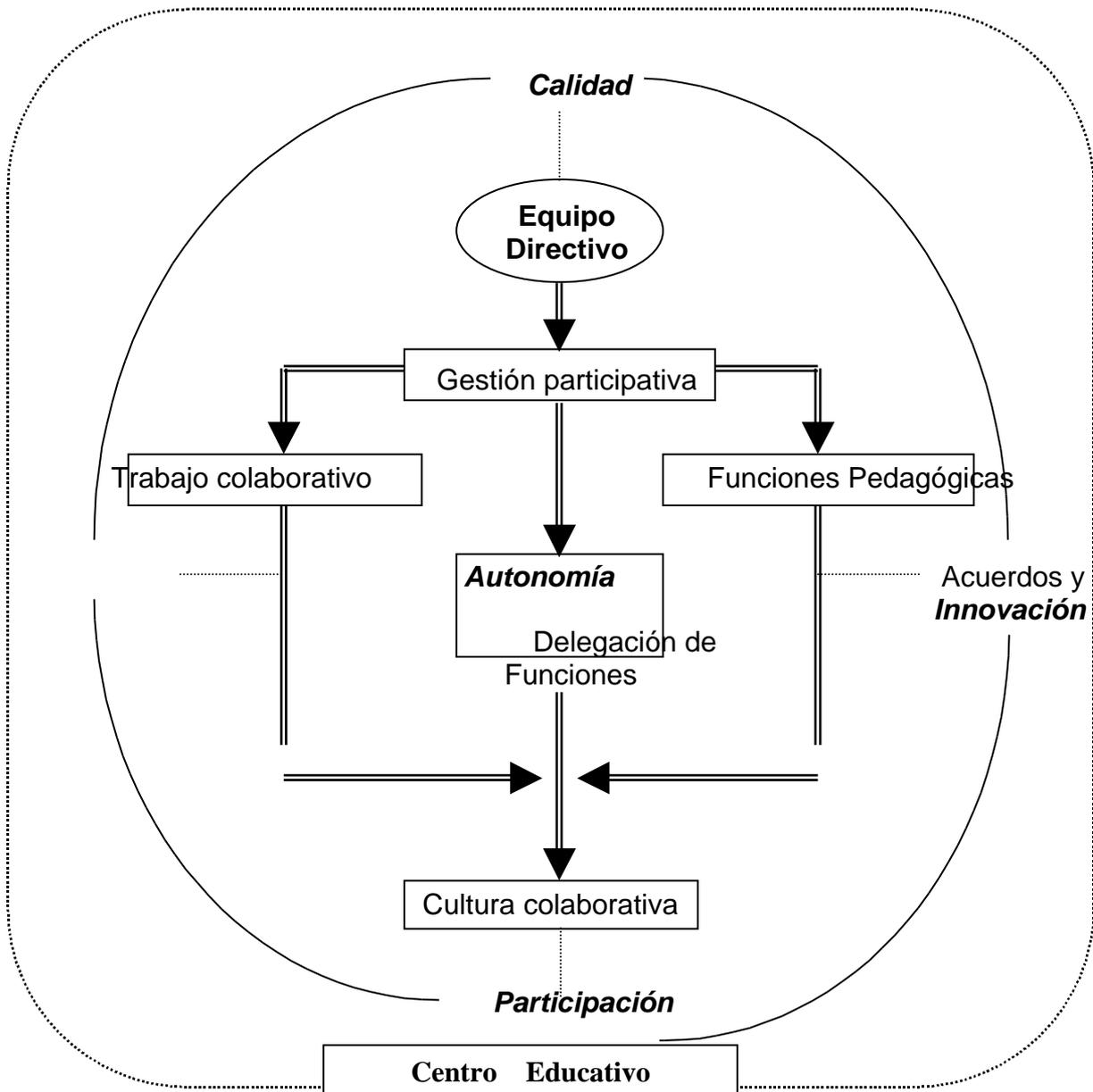
La gestión participativa que se plantea en este apartado, además de generar mayores niveles de autonomía reclama un reparto de las cargas de trabajo por tanto la **delegación de tareas o de funciones** se presenta como la forma adecuada para lograrlo. En este sentido compartimos con Antúnez (1997:75) las razones justifican esta delegación de tareas o funciones:

- a.- Descarga de trabajo y proporciona tiempo a aquellas personas que acumulan excesivas responsabilidades
- b.- Ayuda a configurar equipos de trabajo que facilitan el apoyo recíproco con el equipo directivo
- c.- Es la esencia de la gestión participativa y del estilo de dirección integrado.
- d.- Agiliza las estructuras organizativas del Centro
- e.- Medio para la formación y promoción del profesorado.
- f.- Toma de decisiones más cercanas al lugar de la acción
- g.- Favorece la implicación del profesorado.
- i.- Aumento del autoconcepto y de la autoestima al romper con la rutina.

1.5.2 Ejecución y promoción del trabajo colaborativo desde la dirección.

En este orden de ideas, no habrá trabajo colaborativo si no existe una verdadera participación de los sujetos que conforman la comunidad educativa en general, por tanto, la participación se nos presenta como una estrategia viable y efectiva para promover el trabajo colaborativo. En este sentido, la gestión participativa

desde la dirección de los centros, con implicación de todos sus integrantes y con respeto de las decisiones y acuerdos tomados en consenso, fomentarán una cultura colaborativa que contribuye a cultivar y desarrollar la autonomía, la participación la innovación y por ende la calidad como pilares de actuación dentro del centro educativo



Cuadro 7: Ejecución y promoción del trabajo colaborativo desde la dirección.

2. Formación profesional : competencias para la función directiva.

Consecuentes con nuestra propuesta posterior dentro de esta investigación sustentada en la necesidad de formación del directivo antes (en su condición de docente y de aspirante a ejercer las funciones directivas) y durante (una vez asumido su rol) el ejercicio de sus funciones directivas., creemos conveniente fijar posición respecto de las políticas de formación docente y directiva como base primordial para de la adquisición de competencias profesionales en el área.

Teniendo en cuenta las consideraciones arriba mencionadas, es pertinente entender la necesidad de la formación para el desempeño de las labores y responsabilidades directivas. Serafín Antúnez (1997:183) señala que para el ejercicio de cualquier tarea escolar, los agentes deberán capacitarse en las áreas correspondientes y con base en sus propias capacidades y necesidades de formación:

*Cualquier educador necesita conocer conceptos, adquirir habilidades y poseer actitudes adecuadas para **ser un elemento eficaz dentro de la organización**. No importa el lugar que se ocupe en ella: profesor, profesor-tutor, jefa de seminario, coordinador de ciclo, directora... o cualquier otro órgano unipersonal de gobierno. Cualquiera de estos educadores, además de jugar un papel en la elaboración y desarrollo del curriculum, forma parte de una estructura organizativa y participan de un trabajo que necesitamos se desarrollarse de forma colaborativa.*

Las políticas de formación del profesorado han de ser consideradas como punto primordial en las políticas educativas que rigen los destinos de un país, específicamente en aquellas áreas pertinentes en las que aspira realizar reformas significativas para la mejora de la calidad de su sistema escolar.

Dicha formación deberá estar dirigida a formar al docente en aspectos fundamentales. A saber: el aspecto científico, psicopedagógico, cultural, **administrativa, de gestión** y la reflexión sobre la práctica misma.

Cuando de formación de directivos de los centros escolares se trata, se debe responder a las necesidades del contexto mismo y armonizar con la planificación que de ella hacen los entes a nivel central, de lo contrario, seguirá respondiendo a necesidades de grupos minoritarios y, así mismo, cargada de una profunda intencionalidad que nada tiene que ver con la misión del directivo en el proceso educativo.

Esta decisión política debe ser pensada en dos ámbitos:

1. Desde la formación inicial del profesorado y
2. A través de la formación permanente del directivo.

En el **primero** es innegable la importancia y la gran responsabilidad, con el sentido de compromiso que “tienen” las instituciones “*formadora de formadores*” en la elaboración de reformas, planes y proyectos tendientes a lograr una formación para la transformación; preparar un docente y directivo potencial capaz

de enfrentar los retos que el nuevo milenio le depara. En este sentido, el 15 de enero de 1996 en nuestro país, nace la Resolución No.- 1 (por demás muy cuestionada), que es un instrumento creado para:

... dictar las pautas generales que definen la política del Estado Venezolano, para la formación de los profesionales de la docencia, el diseño de los planes y programas de estudio y para la planificación y coordinación de las acciones de las instituciones universitarias entres cuyas finalidades está la formación y perfeccionamiento docente ...

En el **segundo** ámbito para la formación permanente del directivo (docente en funciones especiales), es necesaria la existencia coherente de planes de formación permanentes, sujetos a constantes evaluaciones y que respondan a las realidades del contexto y a las innovaciones curriculares, pues la actuación del directivo en este sentido se define como un proceso inherente al mejoramiento del currículum, considerado como:

... una propuesta flexible, contextualizada y abierta que debe revelar la esencia socializadora y formativa de la Escuela y sus compromisos con la calidad de la enseñanza en función de la calidad de los aprendizajes” (STENHOUSE, 1978) .

Los conceptos insertos en esta definición inciden en la importancia de la formación permanente, que en definitiva debe apuntar decisivamente hacia una transformación del profesorado en funciones directivas y, por consiguiente, de la escuela, dimensiones que han de permitir la asunción de procesos relevantes como: el mejoramiento del currículum, la constitución de colectivos de trabajo, la

participación efectiva, la consolidación de la autonomía individual, grupal e institucional, la incorporación de la investigación pedagógica con referencias a la reflexión sobre la acción y la autoformación, en función de la calidad de educativa y hacia la consolidación de una verdadera Reforma Educativa en nuestro país.

Marcelo,(1998:395) refiriéndose a ¿Qué directores y que formación demandan los nuevos tiempos? expresa:

...no sirve de mucho pensar en necesidades formativas del director sin ser conscientes de que la institución en la que éste ha de desempeñarse tiene sus propias necesidades. Y unas necesidades que están evolucionando de una forma vertiginosa en los estertores de este siglo. Y me parece que la cuestión no reside solo en pensar de nuevo un listado mas o menos amplio de habilidades que los directores deberían poseer, sino pensar que influencia están ejerciendo las nuevas condiciones globales emergentes en la escuela.

Es indudable, y así opinan los expertos (Gairin,1996; Escudero y González,1994; Santos Guerra,1997; Antunez,1991; entre otros) la importancia de la formación de los directivos **en y para** el ejercicio de sus funciones, potenciando la necesidad de cambio de las escuelas y de su capacidad de gestión colaborativa y autónoma, para la consolidación del centro como unidad de cambio y de organización, con una cultura que la identifica y le da reconocimiento frente a una sociedad que exige de su actuación, como organización que aprende. La formación directiva debe *partir de la evaluación de necesidades desde una perspectiva polivalente, colaborativa, de las exigencias y del contexto (centro-sociedad)*.

El contexto y el entorno escolar son dimensiones cambiantes, además existe en ellos una diversidad de culturas escolares, con valores e intereses particulares que obliga a repensar las nuevas teorías, las perspectivas filosóficas elaboradas sobre estudios particularizados de experiencias o situaciones concretas, pero que en cada caso representan los intereses de cada investigación y de la misma realidad estudiada. La planificación de la formación en sí misma es compleja, pues ha de trascender de la expresa capacitación técnica formal del directivo, de la planificación y adecuación de las estrategias de aprendizaje y de la dotación de los recursos administrativos para posibilitar la función directiva.

Las reflexiones advierten sobre las posibles consecuencias que podría acarrear el formar al directivo sobre criterios sesgados, orientados por las recomendaciones de manuales técnico- formales, o sobre criterios elaborados por organismos centrales que desconocen las necesidades de cada realidad, obstaculizando seriamente la participación de todos los implicados en el proceso, sin tener en cuenta la relación determinante entre la cultura escolar y la formación del directivo.

Frente a la necesidad de retomar nuevas ideas sobre la formación del directivo, surge la dificultad de la decisión, de la asunción de propuestas

argumentadas en la participación colectiva, en la dinámica del entorno, en la capacidad de integración sobre enfoques y dimensiones interdisciplinarias que posibiliten alguna forma de decisión, con el menor riesgo posible de reproducir prácticas que entienden la dirección como la gestión sólo administrativa y de tareas de representación, evadiendo otras realidades, que en definitiva, son las que permiten a la dirección participar en los procesos de cambio e innovación hacia la mejora de la calidad del sistema.

En el marco de la expectativa es posible presumir que existen resistencias por parte de los agentes y de la institución, por tanto, no todas las organizaciones escolares y sus directivos estarían dispuestos a facilitar la formación y la capacitación, adecuando los programas y los contenidos a cada contexto cultural. De hecho, las resistencias al aprendizaje y a la ejecución de proyectos pedagógicos para la mejora de las prácticas docentes y administrativas, se han venido constituyendo como una de los obstáculos de mayor incidencia para la mejora de la calidad de nuestra educación venezolana.

Por otra parte, creemos que no se ha entendido que la formación para el desempeño de las funciones directivas ha de estar estrechamente vinculada a las necesidades de formación de los demás agentes implicados en el proceso y, que por lo tanto, desarrollan acciones generadores de cambio e innovación.

Otra de las consecuencias del estado actual de la dirección en Venezuela, de su incapacidad de acción generadora de alternativas para la innovación y la autonomía de gestión, ha sido la manera como las personas ingresan a la dirección, aunado a la forma que adopta la organización para establecer los criterios que deciden sobre las características personales y profesionales del directivo, situaciones que no garantizan la efectividad de los planes de formación, pues el aprendizaje es un proceso permanente que exige, al menos, una disposición para asumir las responsabilidades de capacitación, ciertos atributos que posibiliten el aprendizaje, y por otra parte una conciencia que le permita interiorizar sus necesidades de formación en las áreas de crecimiento en las que se sienten más débiles, al tiempo que confía en sí mismo y en la institución, crea fortalezas ante la presencia de fracasos u obstáculos y, en consecuencia, las personas y las organizaciones dejarán de ser funcionarios y organismos reproductores de rutinas cotidianas para convertirse en agentes creativos impulsores de estrategias de innovación.

Precisa, Antúnez (1997: 184) , sobre la formación de las personas que han de asumir la función del directivo en particular y respondiendo al **tipo de directivo que se quiere potenciar**, que:

... si admitimos que para el desempeño eficaz de cualquier rol o función sería deseable una formación y, por tanto, una profesionalización adecuadas, podríamos fácilmente inferir que las personas que desempeñan funciones directivas necesitan también una preparación y una cualificación profesional específica.

...Un programa de formación y desarrollo de directivos debería ser admitido por cualquier administración o titularidad de centros que desea, además de aumentar la cualificación y eficacia profesional y personal de sus afectivos, simultáneamente, aumentar su eficacia gestora.

Estamos de acuerdo con que el planteamiento de la formación del directivo tendrá que construirse sobre perspectivas mucho más dinámicas, dirigidas a la búsqueda de estrategias concretas, de planes y medios para capacitar y orientar adecuadamente a los individuos que asumen el serio compromiso de conducir a las organizaciones escolares hacia el cambio y la innovación institucional, pero para esa misión han de estar conscientes de su papel, de que su verdadero compromiso no estará suscrito solamente a las normas que condicionan su ejercicio administrativo, a lo estrictamente burocrático, a las pautas contenidas en los propósitos de funcionamiento organizacional elaborados por organismos centralizados, sino que ha de trascender hacia nuevas expectativas, con proyectos propios, diseñados y adecuados sobre el resultado del diagnóstico de las verdaderas necesidades administrativas, pedagógicas y culturales que demanda la escuela, posibilitando de esta manera el ejercicio de la autoridad y la autonomía de la gestión, sin olvidar que la participación del colectivo en la toma de decisiones también es determinante.

Al respecto , Marcelo (1998:395) afirma que :

No sirve de mucho pensar en las necesidades formativas del director sin ser conscientes de que la institución en la que éste ha de desempeñarse, tiene sus propias necesidades. Y unas necesidades que están evolucionando de una forma vertiginosa en los estertores de este siglo. Y me parece que la cuestión no reside sólo en pensar de nuevo un listado más o menos amplio de

habilidades que los directores deberían poseer, sino pensar qué influencia están ejerciendo las nuevas condiciones globales emergentes en las escuelas.

2.1 Estrategias, modalidades y repercusión de la formación de directivos

La formación de directivos, como lo hemos venido comentando en líneas anteriores, va a depender en gran medida de la perspectiva e intencionalidad de su planificación y la efectiva ejecución. En este sentido, los autores y los hechos demuestran que la formación de directivos ha seguido caminos diferentes. Por un lado, se ha enfatizado sobre los grandes procesos que se desarrollan dentro de la escuela, léase: planificación, administración, gestión, evaluación, sin referencia del contexto, el clima y la cultura escolar de cada centro educativo y, por el otro, estudios como el de Antúnez y Gairín (1996:238) sobre el modo en que los directivos emplean en realidad su tiempo, nos demuestran que:

...los directivos escolares, desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación de sus tareas - por tanto sometidos a muchas interrupciones y dedicando a esas tareas periodos de tiempo muy cortos - y utilizando medios fundamentalmente verbales ...

A lo que López Yáñez (refiriéndose a este estudio de Antúnez y Gairín) agrega que:

...la acción directiva consiste en gran medida en pequeñas acciones que tiene que ver con asuntos domésticos, de intendencia y que, por tanto no afectan a lo que se consideran grandes temas, sin embargo , estas pequeñas

acciones poseen tres características que las hacen más importantes de lo que pudieran ser...(a) requieren de la interacción del director con otros miembros de la comunidad educativa (b) implica intercambio de ideas , creencias, posicionamientos personales, actitudes , estilo de liderazgo, información sobre otros miembros de la organización, etc (c) se producen continuamente...

Luego entonces, podemos deducir que de lo que se trata es poder ofrecer una formación directiva que aglutine aspectos que permitan al directivo una actuación basada en un marco de conocimientos teórico-prácticos, desde su práctica cotidiana, en consonancia con su contexto y enmarcada dentro de la escuela como organización que aprende.

En consecuencia, cuando se trata de establecer caracterizaciones de las tareas de la labor docente y de la labor directiva, queda evidenciado que ésta última se presenta claramente diferenciada con la primera; con características y naturaleza propias, exigiendo una preparación y formación adecuada para su ejercicio. Coincidiendo con lo expresado por Antúnez, 1995: 74, algunas de las razones que justifican dicha formación son:

- *El crecimiento complejo de las demandas sociales que exigen capacidades muy específicas y una atención especial a la calidad de las decisiones directivas.*
- *El crecimiento de la demanda de toma de decisiones de todos los grupos de la comunidad educativa que origina los procesos de dirección democrática*

- *El aumento progresivo de las parcelas de autonomía que exigen procesos de gestión cada vez menos dependientes.*
- *El proceso de cambio social y técnico en la sociedad y la incertidumbre que esto genera, por tanto, si los directivos han de promover y dirigir los cambios, están obligados a hacerlo a partir de unos conocimientos que no se adquieren nada mas desde la experiencia.*

Cabe preguntarnos, asumiendo estos indicativos y apostando por la necesidad de una formación para los directivos, *¿qué tipo de formación y qué estrategias asumir?*. Debemos comenzar por definir qué tipo de directivo queremos formar:

Un equipo directivo que:

- a.- Asuma la conducción del proceso pedagógico
- b.- Promueva las acciones que realizan los actores de escolares.
- c.- Fomente el trabajo en equipo
- d.- Impulse sin imponer y sugerir, sin limitar.

3. Necesidades de Formación de Directivos

Si recordamos lo expuesto anteriormente en relación con la importancia de la formación del directivo, es procedente afirmar que para el ejercicio de una

función específica y determinante dentro de la gestión educativa y la promoción de los cambios en los centros educativos, será entonces necesario la dotación de competencias profesionales específicas dirigidas al ejercicio de dicha función.

Las competencias pueden entenderse desde dos perspectivas (Herrera, Mariano 1996:159):

- a.- Conjunto de conocimientos y técnicas necesarias para las tareas de dirección , y por tanto ligadas a la formación profesional o,
- b.- Lo que legalmente se le atribuye al director: su espacio específico de acción institucional.

El directivo, como profesional que debe desempeñar un tipo de actividades especiales, ha de poseer ciertas aptitudes para desenvolverse en sus funciones, con los criterios y las actitudes pertinentes que le van a permitir confrontar la diversidad de situaciones problemáticas administrativas y académicas, mediante acciones y estrategias con sentido innovador y en función de los cambios que la cultura del centro le exige para este fin. Pero ¿cómo diseñar un proceso de aprendizaje generador de aptitudes óptimas para el ejercicio de la dirección?, ¿sobre qué criterios se han de asumir los programas de formación?, ¿cuáles serían las fundamentaciones pedagógicas y técnicas para decidir sobre su perfil profesional?. Dar respuestas ha estas

interrogantes implica la reflexión previa sobre las necesidades de cada contexto, de las particularidades culturales de cada centro, en otras palabras, de su clima institucional.

a. Aproximación conceptual de las necesidades.

Asumir un estudio sobre necesidades nos obliga a precisar una conceptualización, modelo y tipología que oriente nuestro enfoque y determine nuestra actuación. En este sentido, partiremos por tratar de definir y diferenciar, con base en diferentes autores, el constructo “**necesidad**” y tres de los términos asociados a su definición como son: *interés, motivación y deseo*.

Gairín (1996) establece una clasificación de las diferentes aportaciones y para ello enumera dos grupos que engloban tales posiciones, a saber:

El grupo “*relacional*” y el grupo “*polivalente*”. En el primero se agrupan aquellas posiciones que definen la necesidad como la relación que se establece entre dos situaciones, la real y la ideal. La segunda, relacionan las necesidades a conceptos como déficit, demandas, carencias ...

Para Tejedor (1990:15-16), la necesidad es *...la discrepancia existente entre la situación deseada del desarrollo educacional...*

Desde la visión de Beatty (1981), la necesidad se define como *...una discrepancia existente entre el estado presente de los acontecimientos y el estado deseado de los mismos...*

Alvira Martín (1991:36), establece que la necesidad *...es la diferencia / desfase entre lo que es y lo que debería ser...*

Si analizamos atentamente las diferentes definiciones, podemos observar que se relacionan con las definiciones de **motivación, intereses ,deseos y problema**, por ser la necesidad, al igual que estos constructos, aspectos relacionados con la conducta pero que son muy diferentes entre sí.

Motivación para Robbins (1987: 123) es *...el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización condicionado por la posibilidad de satisfacer alguna necesidad individual...* Por tanto, la motivación representa el conjunto de situaciones que obligan a una persona a desarrollar tal o cual actuación. Por el contrario , la *necesidad* se presenta cuando existe una carencia, luego entonces, es la necesidad la que genera procesos de motivación que conllevan a satisfacerla, pero si esta motivación no existe será difícil que se solvete la carencia sentida o se pueda generar motivación extrínseca a base de incentivos.

De esta misma manera los *intereses* y los *deseos* no pueden equipararse con las necesidades. Para Navio Gámez (1998: 22) :

...igualmente los intereses pueden confundirse con necesidades. De manera similar a las motivaciones, los intereses se asocian directamente a los deseos. La necesidad puede generar el interés de una satisfacción pero no todos los intereses pueden ser considerados como necesidadesel interés es como la motivación , un complemento de la necesidad pero no una condición para que esta se manifieste , y en algunos casos , deba ser satisfecha...

Otro constructo que suele vincularse con necesidad es el de *problema*. El problema sólo será necesidad en tanto y en cuanto se analicen las causas y consecuencias para fijar los límites de la necesidad a través de la comparación con otras situaciones, al respecto, Navio (1998:23) señala:

Los problemas no siempre son necesidades. En muchos casos son situaciones asociadas que pueden, debidamente tratadas, transformarse en necesidad . Para que los problemas puedan considerarse necesidades deben someterse a un exhaustivo análisis considerando las causas y consecuencias de los mismos. Dicho análisis permitirá, más allá de la definición del problema, delimitar necesidades; es decir, manifestarlas, transformarlas en reales mediante la comparación con otras situaciones

En nuestro estudio asumiremos las necesidades como: *la carencia de algo que se considera inevitable y que es susceptible de ser suplida con procesos formativos.*

b. Tipología de las necesidades

Dentro de nuestra investigación tocaremos las diferentes tipologías de necesidades, que a razón de sus diferentes acepciones, permiten clasificarlas según sea la carencia que se va a cubrir o a quien se le satisface (Gairín, 1992:81). Nos posicionaremos de una en particular que orientará nuestro estudio:

Autores	Tipología las Necesidades	Aspectos Resaltantes
Tejedor (1990) Ferrández (1995)	<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 los microgrupos sociales
Bradshaw (1972) Gairin y otros (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades Normativas • Necesidades Expresadas • Necesidades Percibidas o experimentadas • Necesidades Comparativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento por parte de expertos de niveles teóricos deseables de satisfacción (necesidades del sistema o exigencias normativas) • Coincidente con lo manifestado (demandas) • Percepción de cada persona o grupo sobre determinada carencia (factores psicológicos y psicosociológicos particulares) • Resultados de la comparación entre diferentes situaciones o grupos
Moroney (1977)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad Normativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquella que el experto, profesional o científico social define de acuerdo a

Autores	Tipología las Necesidades	Aspectos Resaltantes
	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad Percibida • Necesidad Expresada • Necesidad Relativa 	<p>un criterio o tipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos • En función de las demandas de un servicio o programa • Comparar distintas situaciones y distintos grupos
Ferrández (1993)	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades Reales • Necesidades Sentidas • Necesidades Potenciales 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo o la sociedad siente o puede describir. La necesidad con univocidad • El individuo o la sociedad siente pero no puede describir porque le faltan determinados parámetros • Aquellas que el individuo o la sociedad ni siente ni puede describir pero que , aún así, existen. Porque son reales o sentidas en otros grupos culturales de sociedades “no dispares”

Tabla 14: Tipología de las necesidades

c. Modelos de detección de necesidades.

Quando pensamos en la detección de necesidades como un proceso sistemático de carácter científico, deducimos que ésta ha de fundamentar en un marco conceptual sobre el cual se sustenten los planteamientos y diseñen las estrategias orientadoras de dicho proceso. Por lo tanto, no estamos hablando de otra cosa que de los modelos, de las diversas formas que se

tienen en cuenta en el momento de plantearnos alguna tarea y de cómo llevarla a cabo. alguna de estas formas se tendrá que adoptar para planificar y ejecutar la detección de necesidades. Es posible que al revisar los modelos existentes optemos por el de mayor conveniencia, es decir, por el que creemos que responde con mayor coherencia a los propósitos que en el proceso de detección nos habremos planteado.

En nuestro caso, la indagación sobre el contexto de actuación del directivo, dimensión de la cual hemos podido sustraer importante información, ha sido fundamental para la clarificación de nuestra perspectiva de análisis; en función de ello pudimos concretar el modelo que consideramos de mayor pertinencia en la detección y evaluación de las necesidades.

En consecuencia, hemos podido observar en los materiales que hacen referencia a este tema en especial, que aparecen diversas clasificaciones de los modelos existentes y que algunos autores recomiendan para cada caso en particular.

Gairín (1996:91-95), hace referencia citando a Tejedor (1991), quien a su vez sigue los planteamientos de Witkin (1984) a los siguientes modelos:

- ***Modelos de aproximación a la evaluación de necesidades, que participan del esquema: análisis de la situación, búsqueda de causas y sugerencias para la toma de decisiones.***

- Modelos de elementos organizacionales, **claramente identificados con la propuesta de Kauffman. Su modelo de 1983 permite apreciar la diferencia que se establece entre referencias evaluadoras externas e internas, entre esfuerzos, resultados e impacto a la distinción entre medios y objetivos.**
- **Modelo colegial comunitario.** Formalizado por Tucker en 1974, ...dirigido a evaluar la relación entre los currículos de los centros y las necesidades educativas de la comunidad, con vistas a determinar lo “que se podía hacer”. Exige una planificación técnica para posibilitar la toma de decisiones respecto a: - Rango de las necesidades educativas y su priorización, desarrollo de planes para detectar las necesidades priorizadas, determinar el reparto de presupuesto de acuerdo con las necesidades establecidas y priorizadas, analizar el beneficio y los costes de cubrir las necesidades, desarrollar un método dinámico de evaluación de la eficacia de los sistemas educativos.
- Modelo ecológico. **...el modelo ecológico se considera adecuado ya que ofrece una estructura para coleccionar e integrar datos, analizar patrones y necesidades educativas y formular hipótesis de relaciones causales...**
- **Modelo cíclico**, llamado así porque incorpora los resultados que se obtienen al propio proceso.

Por otra parte, Gairín hace referencia a la recopilación que, desde una concepción de los servicios sociales, elabora Pérez Campanero(1991):

- **Modelo de A.Rossett.** Partiendo de la información que se busca, se trata de llegar a rendimientos satisfactorios y deseados...

- **Modelo de F.M. Cox (1987) aplica el análisis de necesidades a la problemática comunitaria, elaborando una guía para la resolución de problemas comunitarios cuyos aspectos fundamentales serían: 1. la institución, 2. el profesional contratado para intervenir en el problema, 3. los problemas como se presentan para el profesional y los implicados, 4. contexto social... 5. características de las personas afectadas...6. formulación y priorización de metas, 7. estrategias a utilizar, 8. tácticas para conseguir el éxito de las estrategias, 9. evaluación, 10. modificación, finalización o transferencia de la acción.**
- **Diseño de J. Mckillip (1989), que básicamente contempla las siguientes pautas de acción: 1. Identificar usuarios y usos. 2. Describir la población, objetivos y el centro de servicios. 3. Identificar necesidades, que supone una revisión de los problemas, información sobre las expectativas de los resultados, resultados actuales, estudio del impacto y análisis de costes.4. Evaluar necesidades, desde el punto de vista de la importancia, relevancia e implicaciones. 5. Comunicar los resultados.**
- **Diseño de Illinois, que considera los pasos de preparación, implementación y aplicación.**

El autor al que estamos haciendo referencia, con base en lo citado por Chacón (1990), concluye con tres últimos modelos teóricos, basados en la perspectiva de la investigación psicosocial:

- **Modelo de discrepancia:** descrito por Witkin (1977) y utilizado entre otros por Kauffman y English (1979). Supone tres fases: 1.

*Establecimiento de fines y objetivos; esto es, definir **lo que debería ser**. Expertos delimitan dimensiones de funcionamiento adecuado y luego otros a ellos mismos definen las expectativas respecto a cada dimensión. 2. Evaluación del nivel de funcionamiento actual: determinar **lo que es**. Se evalúa a partir de las dimensiones consideradas anteriormente. 3. Identificar las discrepancias entre **lo que debería ser y lo que es**. Surgen así las necesidades que pueden priorizarse a partir del uso de expertos. Este modelo es ampliamente utilizado, si bien se considera en muchos casos que su excesiva dependencia de los expertos ajenos a la situación puede ser un factor negativo.*

En este último modelo fundamentamos nuestro proceso de detección de necesidades, con ciertos matices, obligados por las características peculiares del caso que nos ocupa. En consecuencia, basamos nuestro análisis en la determinación de las características que definen el directivo municipal en su contexto de actuación, haciendo énfasis en aquellas que consideramos de mayor incidencia para el momento de la detección de las necesidades de formación y desde la perspectiva de los propios implicados para posteriormente realizar la clasificación propuesta por Ferrández (1993) según sean las necesidades reales, sentidas y potenciales.

Los dos modelos restantes que nos presenta Gairín son:

- **Modelo de marketing.** ...permite planificar una organización en su conjunto, cubriendo temas que van más allá de la evaluación de necesidades. Según Kotler (1982:27), ...es determinar las

necesidades y deseos del mercado y satisfacerlos mediante el diseño, comunicación y prestación de productos y servicios apropiados y competitivamente viables.

- *Modelo de toma de decisiones. Adaptación del AMU, Análisis Multiatributivo de Utilidad (Edwards y Newman, 1982), que se basa en hacer explícitos los valores y el papel que juegan en el análisis...*

d. Necesidades formativas y contexto de actuación directiva

La dirección escolar, dentro de las organizaciones, no se justifica por sí sola, su razón de existencia obedece a la actuación en un contexto social y escolar con fundamentos en la organización. Así pues, cada sistema educativo exigirá de un tipo de dirección bajo un modelo y características que le permitan enfrentarse a los grandes desafíos en el ámbito educativo, que nos son otros, que los derivados del contexto social en el cual se encuentra inmersa la educación y la escuela. Para Martín Bris (1999:15) *los desafíos vinculados a la educación tiene su origen en los cambios sociales, incluso, se medirán los resultados más en el contexto social que en el puramente educativo.*

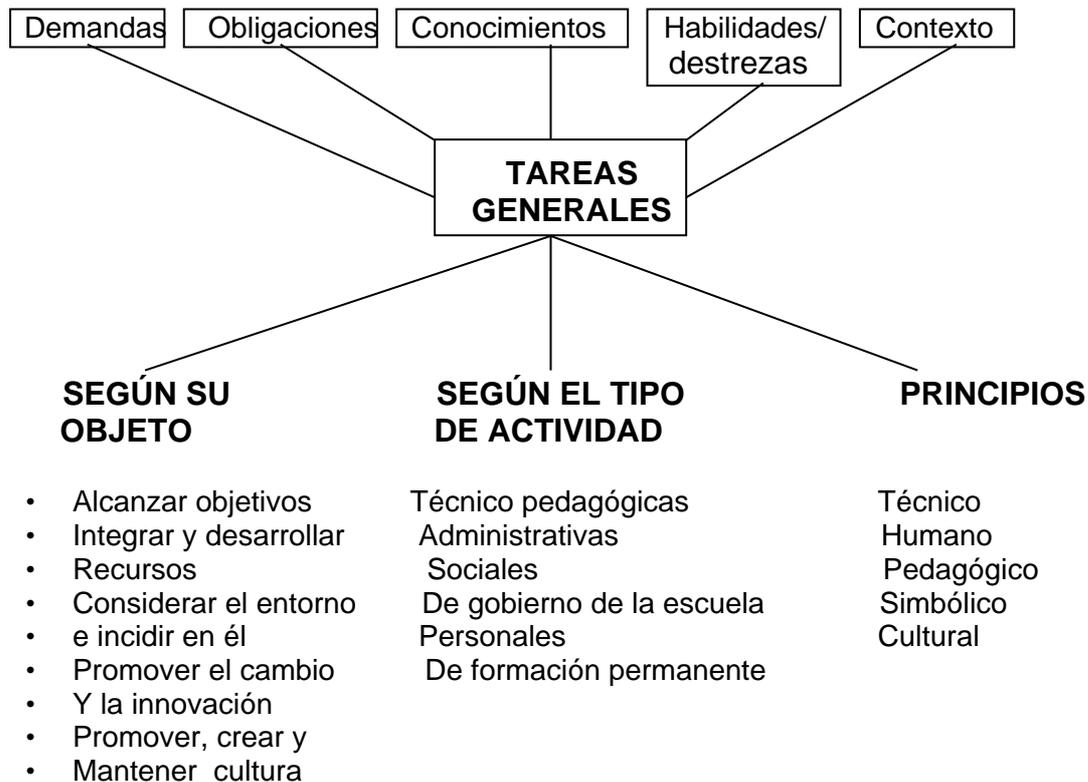
La acción directiva, ya compleja en sí misma y motor de las actuaciones de todos quienes conforman la comunidad educativa (profesores, alumnos, padres...), debe asumir su compromiso desde la escuela y ante la celeridad con que los cambios sociales, políticos y tecnológicos se desarrollan, actuación

que no será efectiva sin la formación adecuada, capacitación que les permitirá valorar de forma diferente su propia función. Así lo afirma Gairín (1995:646):

Sobre su función, les posibilita un mejor conocimiento de la realidad y de sus problemas, lo que los hace mas críticos, tanto para admitir los aspectos positivos como para delimitar las disfunciones que a ésta afectan. Contribuyen a sí mismo a hacerles más conscientes de los problemas educativos de la escuela y de la sociedad. De hecho, parece que la formación contribuye a que valoren de forma diferente su propia función...

Las tareas y funciones directivas, no se presentan sencillas para quienes fungen en el cargo, ellas están condicionadas por diferentes factores y determinadas por contextos de actuación que exigen tal o cual desempeño, y en este sentido Antúnez (2000: 45) expresa los factores condicionantes de las tareas directivas y la gran diversificación que de ellas se derivan, demostrando así, que ejercer esta labor es *complejo y exigente*, apuntando que debemos de atrevernos a:

...construir modelos de dirección y de gestión a través de nuestras propias organizaciones y del análisis y estudio riguroso de nuestras propias prácticas y experiencias...



Cuadro 8: Tareas generales de la dirección escolar (Antúnez 2000:45)

Visto este engranaje de tareas directivas, cabe preguntarse: ¿puede un docente asumir las funciones directivas sin formación para su ejercicio?, ¿se justifica la formación?; la respuesta es evidente: **si**.

Si bien la práctica cotidiana o el interactuar diario le proporciona un cúmulo de aprendizajes, no le es suficiente para ordenar y puntualizar sobre las necesidades profesionales personales y colectivas que posee, cómo diagnosticar problemas, planificar y desarrollar proyectos de

innovación, solucionar conflictos, dirigir el trabajo pedagógico y promover el trabajo colaborativo, entre otras.

Pero los conocimientos adquiridos de la experiencia y las habilidades que se obtienen a partir de ella, no son suficientes para establecer los lineamientos o directrices sobre la detección de necesidades y de los cuales se pudiera diseñar un modelo de formación. Por otra parte, se asoma la dificultad para determinar las múltiples necesidades y sus perspectivas de interpretación; tal vez por falta de una verdadera reflexión sobre su esencia o por ausencia de valores y de compromisos que, en consecuencia, ponen en tela de juicio la ética y la moral de las personas implicadas en el problema. No es casual que en el momento de tomar decisiones siempre prevalezcan ciertos intereses ajenos a la causa verdadera de la formación.

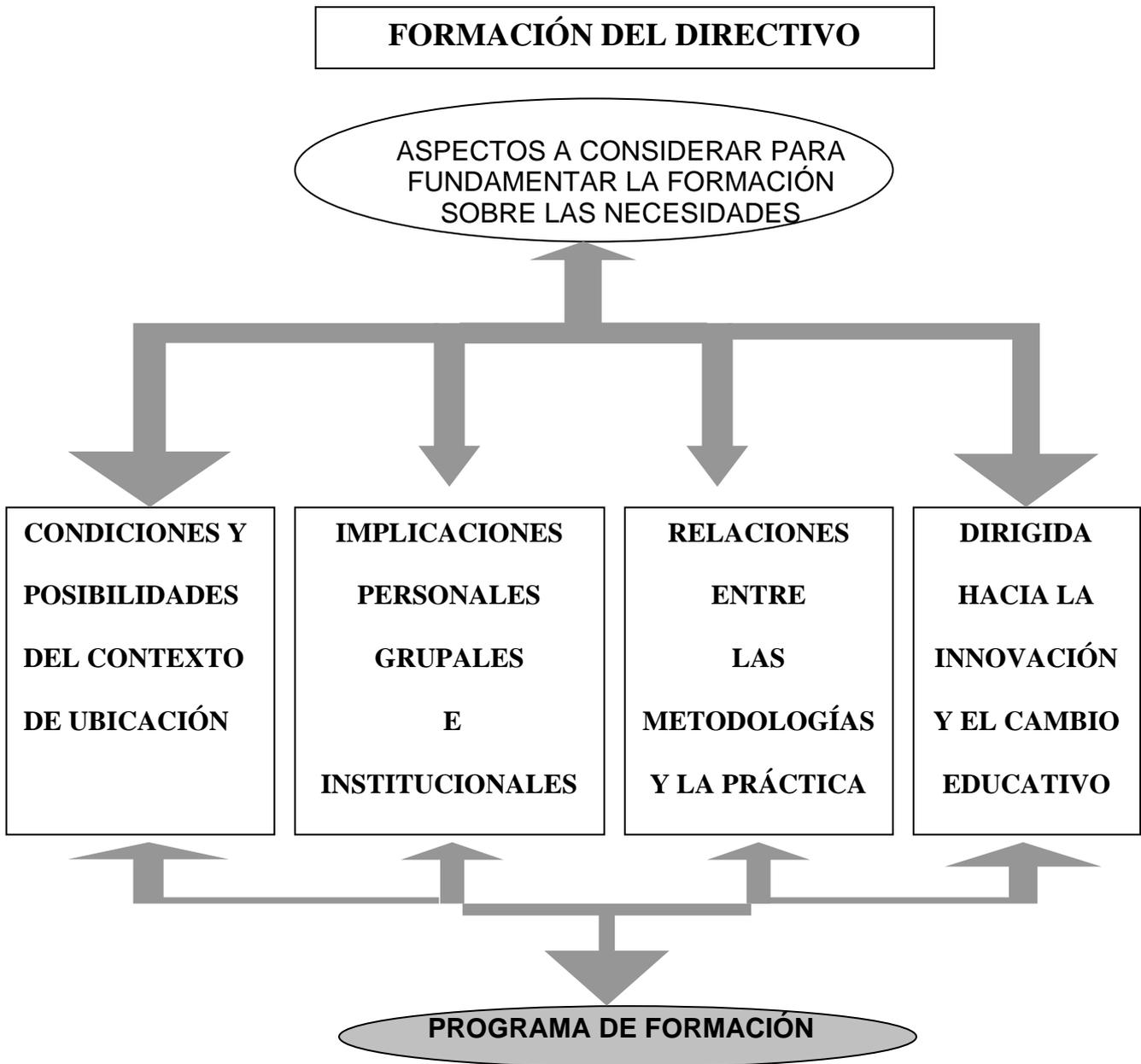
El equipo directivo, como eje fundamental sobre el cual gira el proceso, debe ser concebido desde cualquier punto de vista como un órgano dinámico, equipado con las herramientas suficientes para confrontar problemas y necesidades, conformado por personas capacitadas y comprometidas para ejercer sus funciones en beneficio global de la institución y de la calidad educativa que se persigue. Para lograr esta mejora, sería necesaria, entonces, la conformación de un equipo directivo capaz de actuar sobre todos los factores que inciden de cualquier forma en el deterioro de la organización, pero dentro de una perspectiva global, orientada hacia la neutralización de dichos factores, creando de esta manera un ambiente favorable para transformarlos y, si es posible, adecuarlos en beneficio, particularmente, de los procesos de innovación, cambio y mejora de la gestión directiva y de la calidad educativa en general. Si bien es cierto que las necesidades formativas han de estar ubicadas adecuadamente en el contexto de actuación del equipo directivo, es decir sobre la detección de necesidades verdaderas,

entonces estas necesidades han de estar también sustentadas en estudios evaluativos constituidos en proyectos educativos concretos, en los que las opiniones, los intereses y las decisiones de equipo estén en concordancia con los objetivos y las metas de carácter organizacional de la institución. Es fundamental la conformación de un proceso viable, constituido por un equipo capacitado, auxiliado con las estrategias metodológicas y los recursos adecuados para garantizar que las necesidades de formación del directivo, en un contexto particular, sean las detectadas y no otras desconocidas e imposibles.

Las opiniones de los investigadores coinciden, pero de igual manera lo hacen los constantes fracasos sobre experiencias sin soporte técnico y humano. Un ejemplo de esta situación es el caso venezolano, donde los esfuerzos se agotan en propuestas teóricas que no encuentran asidero real en un contexto saturado de problemas, deficiencias y necesidades de formación y actualización pedagógica en todas las áreas y niveles educativos. Observamos que en el momento de hacer recomendaciones para la detección de las necesidades de formación de los directivos, surgen criterios y polémicas que dificultan el establecimiento de reglas, normas, pasos o etapas para orientar el proceso. Al respecto Gairín (1996: 71) propone tener en cuenta algunos aspectos fundamentales para el análisis de las necesidades de formación:

- *La formación es una de las dimensiones que configuran un proceso de actuación o de ejecución de políticas institucionales. Participa, por tanto, de las condiciones y posibilidades que inciden en el contexto donde se ubica.*
- *La formación debe plantearse como una acción global, no puntual, que afecta a todo el desarrollo profesional y que compromete a toda la institución o empresa.*
- *Esta formación aspira a enlazar con los problemas de la práctica y utiliza metodologías consecuentes.*

- Debería ser, por otra parte, contextualizada en la medida de lo posible y comprometida con la innovación y el cambio



Cuadro 9: Fundamentos de la formación

CAPITULO III

LA ACTUACION DIRECTIVA EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

1. Actuación Directiva:

1.1 Formas de actuación y estilo directivo

La actuación del directivo se ha remitido a las funciones mínimas taxativamente expresadas en los instrumentos legales, con el propósito de permitir el funcionamiento administrativo de la organización escolar, proceso condicionado por un sistema centralizado que dicta y ejecuta los procedimientos y limita la función del directivo a la realización de actividades burocráticas rutinarias sin trascendencia pedagógica, social o cultural que, en consecuencia, desvinculan al centro de su propia realidad y del contexto socio-cultural en el cual se desenvuelve.

La idea de que el directivo debe cumplir y hacer cumplir los reglamentos tradicionales en los que se señalan los derechos y los deberes de la comunidad educativa, han convertido su actuación en una actividad improductiva, de acción unilateral centrada en el control y supervisión de las actividades formales, afectando severamente la interrelación de lo administrativo con lo pedagógico, espacio dimensional en el que se generan los procesos referenciales para impulsar la organización hacia el cambio y la innovación. Los directivos se han de formar para desarrollar funciones más allá de las pautas determinadas en los fines explícitos de la organización, por tanto no se ha de convertir en un agente gestor de procedimientos administrativos que sólo sirven para poner en práctica los mecanismos de control y supervisión establecidos por los organismos de los cuales se siente subalterno.

La actuación del directivo ha de cambiar, como también lo han de hacer las instituciones y los reglamentos; pero esa transformación ha de surgir desde la base de la misma dirección escolar, promoviendo adecuadamente los procesos colaborativos, facilitando la participación y el compromiso de todos los actores, mediante el reconocimiento de la institución a quienes posibilitan y favorecen estos procesos de cambio para la mejora del sistema escolar democrático, de participación, global y responsable.

Se busca que la actuación del directivo se convierta en una acción impulsora de los planteamientos y proyectos para la transformación y deje de ser una actividad sistemática e irreflexiva que sólo cumple con lo estrictamente pautado en los objetivos formales de la organización escolar. Debe ser la actuación directiva, en consecuencia, una acción creativa, conscientemente definida para la transformación, orientada por un proyecto colectivo fundado en las necesidades de cambio e innovación del centro, misión en la que el directivo se ha de constituir, sin lugar a dudas, en un gestor de acciones creadoras de alternativas para el mejoramiento y la actualización de los procesos, vinculado más hacia lo profundamente pedagógico que a lo procesualmente administrativo. Al respecto Gairín (1997: 74) señala:

La dirección actúa como promotora de los planteamientos de una organización que aprende y, en esta dirección, trata de guiarla a su transformación más que a su estricta administración. El objetivo general no es sólo administrarla (

conseguir y organizar los medios y los recursos de acuerdo a unos objetivos establecidos) sino mejorarla, rompiendo la rutina e introduciendo nuevos objetivos que permitan una actuación mejorada de acuerdo al proyecto institucional o plan estratégico.

En consecuencia, el espacio de acción de la dirección ha de entenderse como una instancia dinámica, capaz de integrar lo administrativo a lo cultural, desde una perspectiva más amplia: a la dimensión interactiva de lo social y natural *del quehacer educativo*. Quienes asuman tan compleja, pero necesaria responsabilidad, deberán romper con la cotidianidad y abrirse a las transformaciones y cambios de la sociedad, entendida como un contexto de contenidos orientadores de las acciones o prácticas pedagógicas innovadoras, pues el carácter multidimensional del hecho educativo, la vertiginosa sucesión de acontecimientos determinativos que inciden en los procesos de cambio para la redimensión del proceso y la necesidad de recrear y actualizar el espacio de la actuación, exigen la presencia de una cultura directiva transformadora, una forma de pensar y actuar diferente, dinámica y consecuente con las necesidades socio – educativas de la escuela que queremos.

Cuando definimos la actuación como la concreción de la acción del trabajo directivo, no significa que ésta sea una función, un rol una responsabilidad de un determinado individuo o de un equipo específicamente preparado o escogido profesionalmente para tal o cual fin. Creemos que sólo ellos están capacitados o autorizados para dirigir la institución y sus procesos y que lo exclusivamente importante ha de ser la consolidación de su forma de actuar, la

materialización de un estilo de decidir o de ejecutar tareas administrativas y académicas.

La actuación, entonces, ha de entenderse, además de lo que en un principio elemental significa, más bien como un medio o un espacio facilitador de participación capaz de implicar a los diferentes protagonistas en los proyectos institucionales, en las decisiones determinantes, consideradas contrariamente, como responsabilidad exclusiva de la dirección técnico administrativa de la institución.

Para que los cambios y las innovaciones sean viables, los directivos tendrán que procurar, más que fortalecer su liderazgo, transmitir y ayudar a la elaboración de una escala de valores que orienten la vida del centro educativo, concepciones compartidas en el espacio de acción de la cultura escolar, dimensión que en definitiva vendrá a ser el resultado de las actuaciones de la dirección y de todos los protagonistas del centro escolar.

De hecho, las propuestas o criterios actuales sobre lo que ha de ser la actuación directiva para el cambio y la innovación, se fundamentan o giran entorno a lo que acabamos de señalar. Al respecto Antúnez y Gairín (1996:238) elaboran una lista de condiciones que podrían facilitar el cambio y la innovación desde la dirección:

- *Se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar y al personal que trabaja en el centro y cuáles son sus circunstancias.*
- *Se crean estructuras y sistemas de comunicación y se potencian las ya existentes.*
- *Se trata de resolver los conflictos con la intención de aprender de ellos.*
- *Se clarifica cual es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones.*
- *Se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas.*
- *Se presta atención a cada individuo particularmente.*
- *Se pone en evidencia ante la administración o en el ente titular del centro la eventual falta de recursos (materiales, de tiempo...) necesarios para posibilitar la innovación.*
- *Se ayuda a superar el desencanto que puede producir las circunstancias externas (condiciones de trabajo, poco reconocimiento social, movilidad...) que el centro no puede resolver, potenciando acciones motivadoras orientadas a los problemas que sí corresponden solucionar al centro.*

1.2 Estilo Directivo e innovación.

El estilo del directivo adopta una diversidad de perspectivas, ya que las acciones de dirección se corresponden con la personalidad del directivo, con el carácter más o menos burocrático de la organización y con el equilibrio que pudieran establecer la planificación escolar o el desarrollo de proyectos destinados a mejorar la dirección escolar.

Para abordar el tema del estilo del directivo, debemos tener claro cuáles son los fines de la dirección, y cuáles son las maneras de desarrollar las tareas directivas; la contrastación de estas dos dimensiones podría permitirnos establecer algún criterio pertinente para su determinación y posterior tipología. La idea no es la de buscar respuestas al *cómo lo hace, o de qué manera lo*

hace... sino sobre qué principios, ideas o perspectivas se fundamenta su acción directiva.

En la asunción de las diferentes tareas organizativas, de gestión administrativa y de integración socio-cultural, estarán presentes los propósitos institucionales, las finalidades educativas y la función de la dirección. Estas dimensiones afectarán de alguna manera el perfil profesional del directivo, el carácter político, técnico y pragmático de su actuación, aspectos que al integrarse vendrían a determinar el grado de liderazgo y de poder en la institución, estableciendo de alguna manera un equilibrio entre el estilo centrado en la persona y el reclamado por la organización escolar: *el estilo necesario para la transformación.*

Podríamos hablar de dos dimensiones de estilo de dirección para la innovación:

1. El estilo conservador de resistencia al cambio (el *laissez-faire*) y
2. El estilo innovador que posibilita el cambio.

Dentro de estas dos dimensiones cabrían las diferentes tipologías sobre el estilo de la dirección, pero existen otras dimensiones y criterios para ubicarlas, aspecto que también tratamos anteriormente en el apartado 1.3. sobre liderazgo y dirección; por ejemplo algunas de las que cita J. Tejada (1998:112):

- *Hughes (1976): sugiere dos dimensiones para caracterizar el papel del director: a. La tradicional (o local) y la innovadora (o la*

cosmopolita). La primera se caracteriza por su entrega a la enseñanza y relación pastoral con los miembros del "staff" y alumnos, mientras que la segunda conlleva a una apertura a las influencias profesionales externas, caracterizándose por la iniciativa en comprometer su "staff" con nuevas ideas y medios... Considerando niveles alto y bajo en cada dimensión se pueden describir cuatro categorías de directivos: a) el abdicador... b) el tradicionalista... c) el innovador... y el d) "extend profesional", por encima en ambas dimensiones.

- Neverman (1974): a) el autoritario-burocrático; b) el consultivo; c) el colegiado y d) el participativo...
- J. Gairín (1995:27 y ss.): a) autocrática; b) colegiada y c) asamblearia.. Perfiles Directivos: a) técnicos; b) pragmáticos; c) políticos y d) situacionales.
- Torre (1994): ...las cataloga en torno a los tres enfoques de la innovación: a) tecnológico; b) cultural y c) político.

También dice Tejada que *La tipología sobre el liderazgo transaccional y liderazgo transformacional por su incidencia directa en los procesos de cambio, merece especial interés.*

Cuando se refiere al *liderazgo transaccional* lo describe como la forma tradicional de la dirección, centrada en la acción burocrática que permite al funcionario ejecutar las tareas u oficios encomendados desde los organismos rectores y con base en las normas o directrices acordadas para ello. El *liderazgo transformacional* se entiende como el estilo mediante el cual se establecen *metas y objetivos* dirigidas a hacer de la actuación del directivo una consolidación del liderazgo. El *líder* concretaría su actuación en función del desarrollo de tres capacidades, la de: a) *claridad de los objetivos (visión)*; b) *motivación de logro (motivación)*; c) *redefinición la cultura del centro (innovación)*.

	VISION ORGANIZACION	VISION DE LA DIRECCION
Paradigma científico-racional (Racionalidad Técnica)	<p><i>Entidad real y observable:</i> la realidad de sus manifestaciones ¿cómo se manifiesta la organización?</p> <p><i>Perspectiva unitaria:</i> sistema cooperativo para conseguir intereses comunes</p> <p><i>Preocupación:</i> por delimitar metas, estructuras, roles y tecnología</p> <p><i>Instrumento:</i> para posibilitar objetivos prefijados.</p>	<p><i>Liderazgo:</i> Formal</p> <p><i>Autoridad:</i> definida, centrada en los conocimientos técnicos</p> <p><i>Funciones principales:</i> burocráticas y de control. Delimitador de la organización (organigrama)</p> <p><i>Perfil:</i> Técnico, pragmático</p>
Paradigma Interpretativo-Simbólico (Racionalidad Práctica)	<p><i>Realidad cultural:</i> la realidad en sus significaciones ¿cómo es la organización?</p> <p><i>Perspectiva pluralista:</i> coaliciones de participantes que negocian sus metas.</p> <p><i>Preocupación:</i> por el liderazgo personal, la cultura escolar y los niveles de satisfacción individual</p> <p><i>Instrumento:</i> para el desarrollo personal.</p>	<p><i>Liderazgo:</i> personal</p> <p><i>Autoridad:</i> difusa y cambiante. Centrada en la aceptación personal.</p> <p><i>Funciones principales:</i> animador grupos y personas. Constructor de la cultura.</p> <p><i>Perfil:</i> situacional</p>
Paradigma Socio-Político (racionalidad Crítica)	<p><i>Realidad política:</i> la realidad en sus justificaciones ¿por qué la organización se construye así?</p> <p><i>Perspectiva dialéctica:</i> lo organizativo como mecanismo de legitimación ideológica que mantiene la distribución desigual de poder, economía y conocimiento cultural.</p>	<p><i>Liderazgo:</i> ideológico</p> <p><i>Autoridad:</i> limitada. Centrada en la fuerza política</p> <p><i>Funciones principales:</i> organizar la participación, distribuir el poder institucional y resolver los conflictos</p> <p><i>Perfil:</i> político</p>

	VISION ORGANIZACION	VISION DE LA DIRECCION
	<i>Preocupación:</i> por el conflicto, los procesos de negociación y el cambio real. <i>Instrumento :</i> para reducir el conflicto	

Tabla 15: Paradigmas y Modelos de dirección (Gairín, 1995:23)

1.3. El directivo y la gestión de los conflictos organizativos

En la actualidad y como respuesta a la necesidad de redimensionar la visión y misión de la escuela, diferentes investigaciones han coincidido en la importancia del ejercicio eficaz de la función directiva dentro del centro. Es así como entre los aspectos más resaltantes están el liderazgo y la gestión de los equipos directivos.

Cuando consideramos los elementos que conforman el clima del centro educativo, podemos apreciar que la realidad escolar no es una situación homogénea, de coincidencia de pensamientos y de armonía, sino que por el contrario es una realidad conformada por diversidad de intereses, posiciones encontradas, divergencias e incompatibilidades generadores de conflictos que deben ser tratados en forma idónea, permitiendo, de esta manera, el crecimiento del centro como organización.

Es aquí donde el directivo puede actuar, colaborar y facilitar las estrategias necesarias en la búsqueda de una solución correcta y, en consecuencia, reconvertir el conflicto en un factor positivo para el desarrollo de la organización.

No todas las situaciones que acontecen en el clima y la cultura escolar se presentan como obstáculos insalvables, en consecuencia, el directivo deberá estar en condiciones de conducirlos con tolerancia y en favor de la convivencia y la reflexión comunitaria. En todo ambiente escolar son inevitables las diferencias de opinión al momento de discutir y negociar sobre cualquier problema, sea que atañe a las personas, grupos en particular o a la organización en general.

Así mismo, las actitudes y las posiciones asumidas en el momento de la toma de decisiones, de cualquier manera, forman parte de la armonía cotidiana que caracteriza las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar.

Esta diversidad hace del centro escolar una organización dinámica, capaz de generar, a partir de un conflicto, múltiples alternativas hacia la búsqueda de salidas favorables para satisfacer las necesidades de transformación y mejora de la organización; de la institución que aprende de sí misma, tanto de aquellos aspectos que se podrían considerar como negativos y de aquellos otros que, estando ocultos, emergen hacia espacios perceptibles, pero que casi

siempre son necesarios para impulsar los cambios y avanzar hacia el alcance de nuevas metas que al final de cuentas beneficiaran, no sólo a quienes estarían implicados directamente en determinada situación, sino también a aquellos que, obviamente, han sido actores del conflicto y por tanto deben identificarse con el proyecto, asumir responsabilidades y aceptar los compromisos necesarios que implica el compartir el clima y la cultura de la organización.

Sobre cómo comprender y conducir los conflictos, encontramos diversas opiniones. La mayoría de los autores los consideran inevitables, pero necesarios. Los problemas y las necesidades nunca suelen faltar. Las diferencias y las incompatibilidades afloran en el momento menos pensado, pues siempre estarán latentes, como de la misma manera lo están las presiones y las exigencias por la necesidad de cambio e innovación en cualquier área de desarrollo de cada centro educativo en particular.

Respecto a lo que hemos venido tratando y desde una perspectiva del *ser* y el *quehacer* directivo, García Requena(1997:184) nos comenta que:

...el origen del conflicto se encuentra en el deseo de obtener una determinada competencia, poseer una situación social concreta, disfrutar de una cierta supremacía, desempeñar un rol que conlleva a algún grado de prestigio, o sencillamente, en tener visiones distintas de la cosa y percibir la vida con una óptica particular y diferente a la de los seres con los que convivimos en los centros educativos.

Por otra parte, haciendo referencia a otro aspecto importante, el del clima escolar y su percepción por parte de los implicados, Tomás Folch (1995: 1) dice que:

...el conflicto organizativo es una situación percibida por uno, alguno o todos los miembros de un centro en el cual se experimenta un cierto malestar, un estado de desequilibrio...

Las organizaciones por su propia naturaleza, funcionan como sistemas conformados por estructuras complejas en las que sus partes necesariamente están interrelacionadas e impulsadas por la energía del trabajo colectivo, capaz de transmitir mediante el movimiento coordinado de sus engranajes, una dinámica orientada hacia la consecución de propósitos concretamente definidos en el proyecto de gestión de la organización.

El conductor de esta singular máquina generadora de armónicos climas, pero también de contrastantes e inevitables situaciones conflictivas, no ha de ser otro que el directivo escolar. No obstante, para una mejor conducción, el directivo contará con la colaboración de los demás actores, mecánicos, auxiliares y técnicos especializados que asumirán el rol que le corresponde dentro de sus competencias pertinentes y dentro de las posibilidades de participación que promueva la dirección de la organización.

Para tan imprescindible gestión, Tomás propone las siguientes fases para conducir, mediar o intervenir en los conflictos:

1. *Identificación del conflicto.*
2. *Análisis de las causas del conflicto.*
3. *Valoración de las posibilidades de intervención.*
4. *Búsqueda de las estrategias a seguir para la funcionabilidad del conflicto.*
5. *Evaluación de los resultados. (Idem:2)*

Sobre lo anterior podemos deducir que la planificación para el tratamiento de los conflictos es fundamental, pues sabemos de lo imprescindible que es el contar con una metodología para la acción, proceso que nos facilitará las herramientas y estrategias para abordar con claridad y de manera sistemática cualquier situación. Como todo problema que amerita solución, los conflictos se han de confrontar no sólo con los recursos científicos y técnicos que estén a la disposición de la dirección, pues habrá la necesidad de acudir a otros auxilios o asesoramientos externos pero vinculados de alguna manera con la organización escolar.

Es obvio que existen modelos metodológicos generales que pueden ser adoptados para la gestión de los conflictos. No obstante, consideramos que lo fundamental está en la capacidad que habrá de desarrollar el directivo mediante la asimilación de los resultados de sus experiencias directas y de los efectos de su formación permanente, dentro y fuera de la institución, en el momento de la detección, diagnóstico y gestión de los factores que generan

cualquier situación conflictiva, como producto de las exigencias de cambio y las necesidades de transformación de la cultura organizativa del centro como institución que aprende.

Esto refleja que el papel del directivo como conductor del centro, y la función del centro como organización, es fundamental para la gestión de los conflictos. Esto no significa que la responsabilidad recaiga exclusivamente sobre el directivo, sino que ha de ser compartida por todos los involucrados o afectados por la situación conflictiva, mediante su participación para ayudar a generar símbolos, significados o valores que contribuyan a manejar eficaz y adecuadamente el conflicto.

Es así pues, que la gestión del director hoy, debe responder a una actuación, que lejos del interés de jugar una papel protagónico, debe estar dirigida a ayudar y orientar la configuración de la cultura y el clima de la organización escolar, así como también a solucionar los conflictos que se presentan, situaciones propias de los cambios y la innovación, por tanto dicha actuación deberá estar definida por unas características personales y profesionales específicas, propias de su función, que difieren de las del docente por su actuación como líder eficaz ya que están determinadas por un conjunto de actitudes y competencias pertinentes. Señala al respecto Gairín, (1990: 127) citado por Ferrández, 1992:11..

*...La animación en la planificación y desarrollo del currículum , la potenciación de la investigación educativa, y de los valores culturales propios de las instituciones, el establecimiento de mejores relaciones escuela-entorno, la mejora de las decisiones y la **solución de los conflictos** exigen actitudes consecuentes y de competencias adecuadas que logren conductas innovadoras de carácter permanente en los centros..*

Aspectos importantes a resaltar en relación con la gestión de los conflictos por parte de los directivos de centros educativos:

- Necesidad de formación profesional específica por parte de los directivos que le permita adquirir herramientas, bases teóricas, fundamentos organizativos, psicopedagógicos y legales para ejercer sus funciones y gestionar los conflictos dentro del centro educativo.
- La gestión adecuada de los conflictos y la participación de todos los involucrados en la búsqueda de soluciones, permiten que la organización crezca, aprenda y se desarrolle.
- La percepción de los conflictos por parte del director y el manejo de ellos, dependerá en gran medida del estilo de liderazgo en el cual se encuentra enmarcada su actuación
- Las diferentes percepciones que de los conflictos tienen los miembros de los centros originan a su vez nuevos conflictos .
- La existencia de los conflictos posibilita que las personas, los grupos y la institución mejoren.

- Las estrategias que se adopten para la resolución de los conflictos serán distintas en cada caso y dependerán de la idiosincrasia, la cultura y el clima del centro

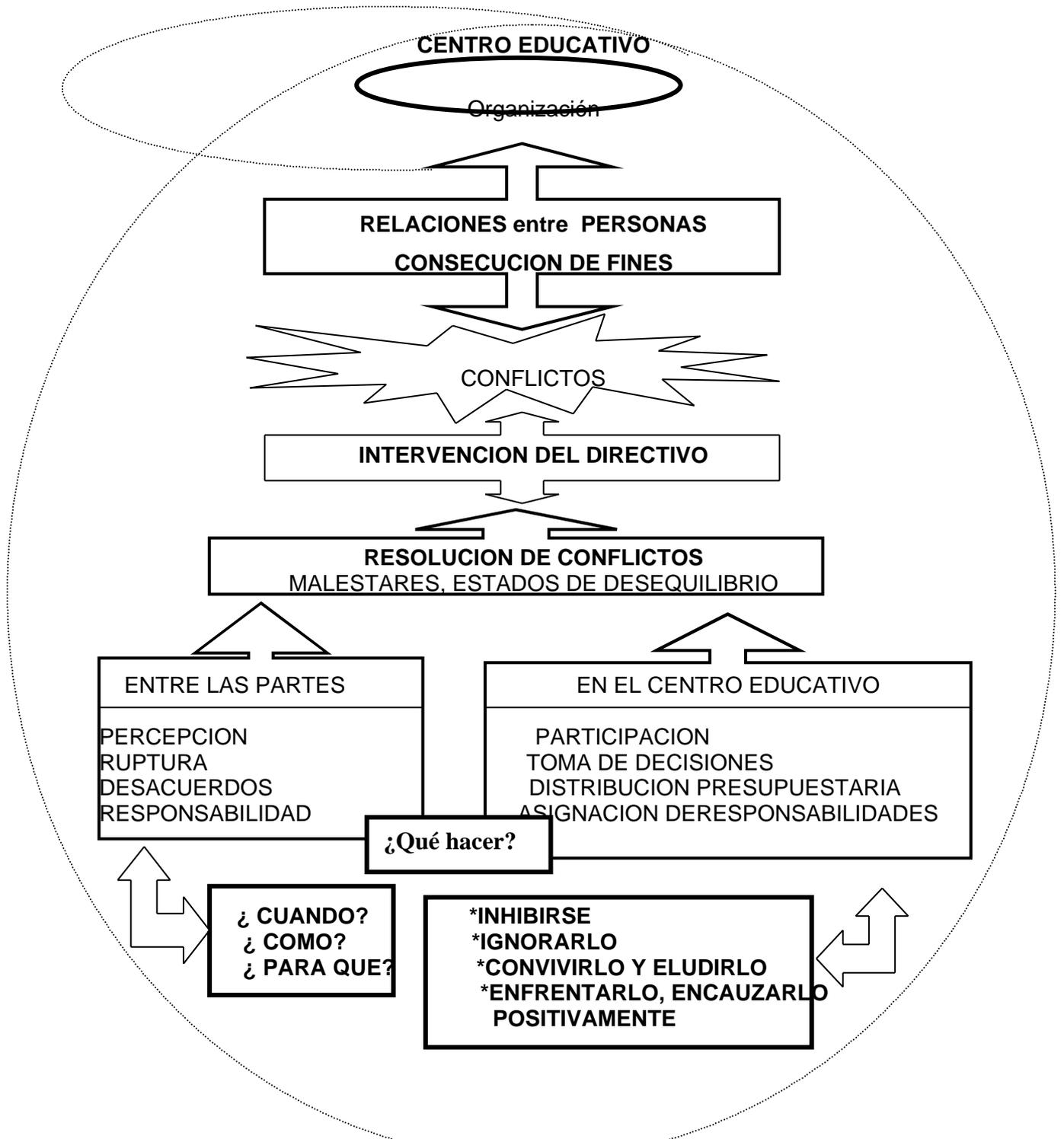
Nuestra intención más que profundizar en el complejo e importante tema de los conflictos, trata de explorar sobre aquellos aspectos básicos que relacionan e implican la gestión del directivo en la conducción y resolución de los mismos. Sin embargo, reconocemos la trascendencia de este tema en la gestión directiva, pues es allí en la dimensión de los conflictos dónde se demuestra la capacidad de liderazgo, la solidez y efectividad de la organización para la búsqueda de alternativas viables que permiten resolver los problemas y facilitan los procesos.

En el contexto venezolano, como en cualquier otro contexto actual, los conflictos están impregnados de los efectos de la problemática social, cultural, económica y política nacional y local, situación que se reproduce fielmente en el clima escolar de las instituciones educativas y en cualquier dimensión, nivel o área del sistema escolar en general. Pero el grado de desarrollo de nuestra sociedad implica adoptar medidas efectivas y adecuadas a las características particulares de la población nacional.

De acuerdo a esta situación, las actuales reformas se perfilan dentro de un panorama complejo, en el que la incertidumbre, la ausencia de un proyecto

nacional bien definido y la falta de planificación de las acciones que a corto y mediano plazo se han venido programando para la implementación de las estrategias de cambio, crean cada vez nuevos conflictos, que en vez de servir de orientación para atender las necesidades de la escuela, obstaculizan cualquier gestión directiva y, de hecho, conllevan al constante fracaso de las políticas de reforma para el cambio y la mejora de la calidad educativa actual.

Es aquí donde nuestro estudio quiere concretarse, con el propósito fundamental de elaborar las propuestas que se podrían asumir como recomendaciones o lineamientos para la elaboración de cualquier estrategia de formación orientada a mejorar la gestión directiva para el cambio y la innovación, basándose en las experiencias y opiniones de los propios implicados y en la detección de necesidades de su contexto de actuación



Cuadro 10: El directivo y la gestión del conflicto

2. El directivo: de autor a actor de procesos.

Como ha quedado evidenciado a lo largo de nuestro marco teórico, requerimos de un directivo animador de los equipos docentes, promotor del trabajo colaborativo, que ejerza la labor pedagógica y que propicie la creación de participación y valoración de todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa. Para López y Herrera (1996:60)

...el papel del director es el movilizar la institución, facilitando un proceso de reflexión colectiva, de búsqueda de herramientas y de métodos de trabajo pedagógicos adaptados a su plantel, a su región, a sus alumnos...

Se precisa, bajo estas ideas, un director con nuevas funciones y responsabilidades, que pase de ser un mero cumplidor de ordenes emanadas del nivel central a ser sujeto de las acciones ejecutadas y en este sentido deberá:

- Ser el promotor de las acciones que realizarán todos los actores escolares
- Propiciar la participación de la mayor cantidad posible de personas en el desarrollo de los proyectos de plantel y de aula
- Fomentar el trabajo en equipo
- Actuar con discreción, sabiendo escuchar, opinando oportunamente, incentivando a la acción
- Saber impulsar sin imponer y sugerir sin limite
- Gestionar los conflictos

- Animar a las asambleas
- Ser un negociador y un mediador entre las partes dentro y fuera del plantel
- Facilitar el diálogo
- Capaz de delegar funciones o lo que es lo mismo, ceder una parte de su poder a la colectividad en general

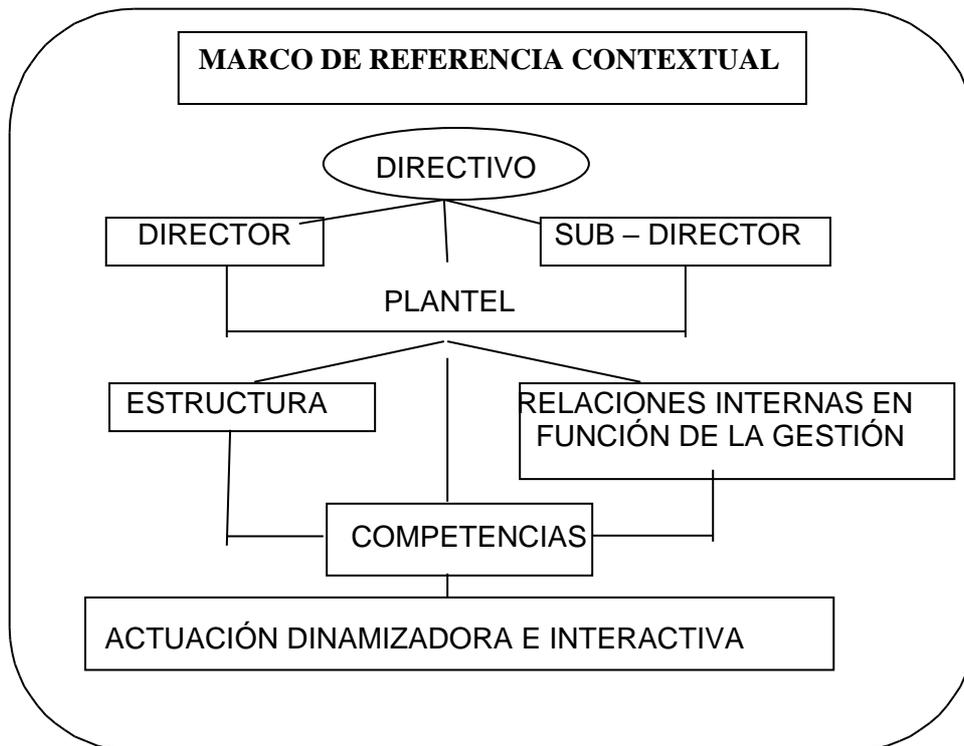
SEGUNDA PARTE: MARCO DE REFERENCIA CONTEXTUAL:

CAPÍTULO IV

EL DIRECTIVO: DE SU FUNCION GERENCIAL-BUROCRACTICA A SU ACTUACION INTERACTIVA Y DINAMIZADORA EN EL CENTRO EDUCATIVO EN VENEZUELA

1. Estructura y competencia del equipo directivo en los centros educativos municipales: Relaciones internas de función

El personal directivo de los planteles educativos municipales, objeto del estudio, están conformados por un director y un subdirector.



Cuadro Nº 11: Conformación de la dirección escolar.

DIRECTIVO	COMPETENCIAS	RELACIONES INTERNAS DE EN FUNCION DE LA GESTION
Director	<ul style="list-style-type: none"> • Es la primera autoridad del centro educativo y supervisor nato del mismo • Debe cumplir y hacer cumplir la normativa legal aplicable en materia educativa • Impartir las directrices, orientaciones pedagógicas, administrativas y disciplinarias dictadas por el Ministerio de Educación • Representar al plantel en todos los actos público y privados • Movilizar a toda la escuela alrededor del mejoramiento del aprendizaje de los alumnos • Responsable del seguimiento, planificación y responsabilidad pedagógica. • Aprobar la labor docente y la formación de maestros en la escuela • Organizar toda su escuela en función de lograr un mejor trabajo pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Consejo Directivo:</i> Integrado por el director y el Subdirector del plantel • <i>Consejo Técnico Docente:</i> Integrado por el director, subdirector y docentes con funciones administrativas • <i>Consejo de Docentes:</i> Integrado por el personal directivo y por la totalidad del personal docente • <i>Consejo General:</i> Integrado por el personal directivo, la totalidad del personal docente, dos miembros de la Junta Directiva de la Comunidad Educativa (padres y representantes) y dos alumnos cursantes del último grado del plantel respectivo

Sub-director	<ul style="list-style-type: none"> • Debe participar en el análisis del alcance de la función directiva en todo lo concerniente a la organización, administración y supervisión del plantel • Participar en la determinación de los acuerdos sobre la distribución de las tareas específicas y procedimientos de trabajo que permitan al personal directivo cumplir su función en forma eficiente 	
--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla 16: Funciones directivas. Basado en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1980)

2. Ingreso del director al ejercicio laboral en el Sistema Educativo Venezolano

La Ley Orgánica de Educación en su Título II, Capítulo I, de las Disposiciones Generales, define el sistema educativo como un conjunto orgánico integrador de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente. Asimismo se fundamenta en principios de *unidad, coordinación, factibilidad, regionalización, flexibilidad e innovación.*

La organización del Sistema Educativo Venezolano queda resumido en el Art. 16 de la misma Ley , que establece:

*El Sistema Educativo Venezolano comprende **niveles y modalidades** . **Son niveles** la Educación Preescolar , la Educación Básica, la Educación Media Diversificada y Profesional y la Educación Superior. **Son Modalidades del sistema educativo : la Educación Especial, la Educación para las Artes, la Educación Militar, la Educación para la Formación de ministro del Culto, la Educación de Adultos y la Educación extra Escolar.** El Ejecutivo Nacional queda facultado para adecuar estos niveles y modalidades a las características del desarrollo nacional y regional.*

Referido a la administración general y de sus competencias, el Gobierno Central es la suprema autoridad en el campo ocupacional, por tanto le compete reglamentar, dirigir e inspeccionar la educación nacional, así como la política educativa y, en este sentido, se ha distribuido la adscripción de los centros escolares a nivel Nacional, nivel Provincial o Estatal y Nivel Municipal, es en este último nivel donde ubicamos las escuelas que son objeto de estudio de la presente investigación.

El Municipio constituye la unidad política primaria y autónoma de la organización nacional dentro de un determinado territorio, posee personalidad jurídica y su representación la ejercen los órganos determinados por la *Ley Orgánica de Régimen Municipal...*” *Su organización es democrática y tiene por finalidad el eficaz gobierno y administración de los intereses de la entidad*”
Ministerio de Educación (1996:36)

El Municipio San Cristóbal posee adscritos 8 escuelas municipales distribuidas así:

Nombre de la Escuela o Centro Educativo
Escuela Básica Municipal: "Don Romulo Gallegos"
Escuela Básica Municipal: " Juana Maldonado González"
Escuela Básica Municipal: "San José"
Escuela municipal: "Regina de Velázquez"
Escuela Básica Municipal: "José Gonzalo Méndez"
Escuela Básica Municipal: "Luisa Cáceres de Arismendi"
Escuela Básica Municipal: "Don Simón Rodríguez"
Escuela Básica Municipal: " Concentrada El Terminal"
TOTAL : 8

Tabla 17: Escuelas adscritas al Municipio.

Antes de la puesta en marcha del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, (**REPD** – actualmente en proceso de reforma), instrumento jurídico que regula el ingreso por concurso de credenciales y oposición a los cargos de

docentes y directivos, respectivamente, los directores de nuestras escuelas asumían el cargo por nombramiento directo de la autoridad superior competente. Hoy, aunque con lagunas y vacíos legales, dicho instrumento, vigente desde noviembre de 1991, ha permitido regular por la vía del concurso de oposición tal ingreso.

Tal instrumento señala en su Art. 15 el sistema de escalafón, como sistema orgánico de clasificación que *“regula el ingreso, ubicación y ascenso ...basado en categorías y jerarquías”*, entendiéndose por **jerarquía** a los cargos definidos dentro de la organización administrativa del sistema educativo y son: Docente de Aula, Docente Coordinador, Docente Directivo y de Supervisión.

La **categoría** es el grado alcanzado por el profesional de la docencia en el ejercicio de su carrera y dependerá del número de años y de las credenciales que reúna para pasar de un grado a otro, las cuales se encuentran claramente tipificadas en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Estas categorías son 6 : I, II, III, IV, V, VI . La primera jerarquía es la de : Docente de Aula

CARRERA DOCENTE

Jerarquías Administrativas (Cargos)

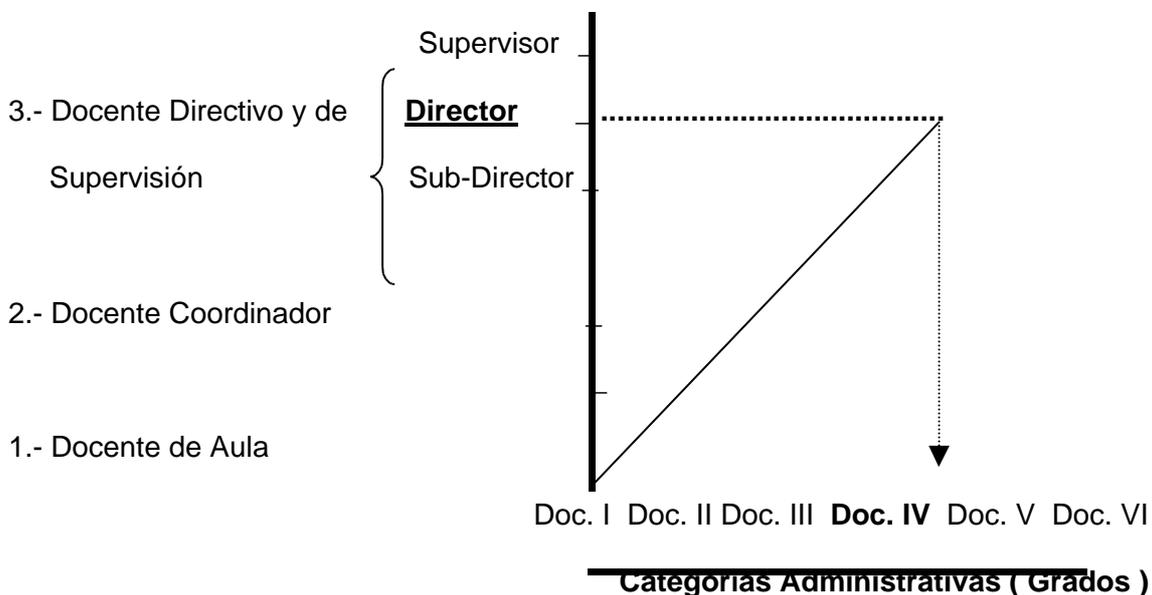


Figura 2: Jerarquías y categorías de la profesión docente.

En el cuadro anterior representamos las jerarquías y las categorías en un eje de coordenadas con la intención de clarificar que categoría, de acuerdo a la ley, debe poseer un docente para acceder al cargo directivo. Así por ejemplo, un docente con 5 años de ejercicio ocupará la categoría II pero no será hasta que alcance la categoría III ó IV cuando pueda optar al cargo de subdirector o director respectivamente .

Por razones laborales-legales nos encontramos, entonces, con la coexistencia de dos “clases” de directivos: “los de concurso y los de nombramiento” si se nos permite la expresión, pues así son vistos dentro del

contexto que se desenvuelven y en este sentido, los directivos informantes dentro de nuestro estudio pertenecen a este grupo heterogéneo.

Aquellos directivos que han ingresado por concurso, lo hacen según lo establecido en el art. 32 del REPD :

...Para ingresar a la jerarquía de docente directivo y de supervisión se requiere:

- 1.) *Ser venezolano*
- 2.) *Ganar el concurso correspondiente*
- 3.) *Tener dedicación a tiempo integral o a tiempo completo según corresponda*
- 4.) *Haber aprobado el curso de cuarto nivel relativo a la naturaleza, funciones y atribuciones del cargo al cual va a optar*
- 5.) *Poseer por lo menos categoría docente IV que según el cargo a ocupar se señala a continuación y haberse desempeñado en ella en un lapso no menor de doce (12) meses:*
 - 5.1) *Para el cargo de Subdirector: Docente III*
 - 5.2) *Para el cargo de Director: Docente IV*
 - 5.3) *Para el cargo de Supervisor : Docente V*

En la actualidad, a la luz del proceso de reforma y descentralización educativa que vive nuestro país, abanderado por los principios de democratización, autonomía y calidad, el centro educativo y su gestión se nos presenta como el lugar donde confluyen las miradas evaluadoras y críticas con la intención de “medir” la concreción y materialización de los cambios y las innovaciones. El director, entonces, es en estos momentos uno de los agentes del cambio sobre el cual recae una gran responsabilidad y compromiso derivado de su correcta actuación. En este sentido, tanto el Ministerio de Educación como los gremios y las Universidades formadoras de formadores, han asumido su

responsabilidad en la formación inicial y continua de los profesionales de la enseñanza y en especial a los directivos y supervisores, coincidiendo que éstos:

- a.- Deben estar preparados para interpretar actitudes y reconocer e implementar procedimientos de motivación.
- b.- Deben reunir ciertas capacidades de tipo personal y profesional que los doten de capacidades para su actuación.
- c.- Deben ser animadores de los equipos docentes y organizadores del trabajo pedagógico

3. Los directivos y la legislación vigente

En la actualidad dentro de la legislación educativa, sin estar referida directamente al directivo, describe las nuevas reformas introducidas en nuestro sistema educativo y dentro de ellas se señala la importancia del director escolar en la consecución definitiva de la puesta en marcha de las reformas. En este sentido, queremos mencionar el Plan de Acción del Ministerio del Ministerio de Educación (1995) y el Proyecto Educativo Nacional (1999) como las más importantes reformas de los últimos 5 años y, sobre estos dos programas, trataremos de describir cuáles son las expectativas que en torno a la actuación directiva se tienen en cada uno de ellos.

3.1 Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995)

El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995), presentado en un documento por el Dr. Antonio Luis Cárdenas, Ministro de Educación en el período 1993-1998, establece, además de un análisis directo y *crudo* de la realidad educativa, declaraciones concretas donde se compromete seriamente la actuación de los directivos. Trataremos de realizar un pequeño extracto donde se evidencia dentro del Plan mencionado tales afirmaciones: (las negritas no están resaltadas en el original)

*...”El estado debe ser el eje de la sociedad educadora , puesto que esa es una de sus responsabilidades esenciales , pero aceptando que **los agentes educativos** son y deben ser múltiples. En relación con ellos , el Estado se concibe más como el orientador, promotor y catalizador que como la grande y pesada maquinaria de prohibiciones y controles. La educación o es tarea y preocupación de todos o seguirá fracasando...”*

*...”El sistema, sintéticamente hablando, se articula en torno a tres grandes funciones: la de ejecución, la de control y supervisión, y la definición de políticas, planificación y toma de decisiones. **La de ejecución se realiza en los planteles y en las aulas. Es ejercida casi en exclusividad por los docentes ...pero los docentes tampoco actúan con el suficiente margen de libertad. Acorde con la necesaria autonomía de juicio que deben tener quienes son profesionales...”***

*...”Devienen así en contradicciones con orientaciones valorativas sobre el sentido de su labor en “**fieles ejecutores**” de tareas ferreamente pautadas hasta el mínimo detalle. No podrán, entonces ,estimular la creatividad, el sentido crítico y la autonomía intelectual quienes no disponen de autonomía para ejercerla....**La función de control y supervisión es ejercida por los directores, supervisores y directivos de zonas***

educativas y direcciones estatales de educación. En este nivel se aprecian grandes desfases que brevemente se enunciarán: Los directores conducen poco el proceso pedagógico, les atosiga el papeleo administrativo y carecen de competencias básicas que deberían tener en cuanto al manejo de su equipo...”

...”Por eso entendemos a las innovaciones pedagógicas y organizacionales como la forma de alterar la actual rutina empobrecedora de la formación que se imparte . No se tratará pues de innovar por innovar... Es algo mas profundo lo que se pretende: alterar el conformismo y la pobreza formativa de los rituales escolares para incrementar la calidad de nuestra educación...”

...”Lo que se pretende es configurar un estilo de gestión propio de cada plantel, diferenciado y flexible ...se deberá capacitar gerencialmente a los directivos de los planteles para que estimulen, orienten y supervisen los procesos a desencadenar , al tiempo que se les otorga normativamente márgenes más amplios de competencia...”

Como puede observarse en los textos señalados, la importancia del director escolar, como la pieza clave para la organización, funcionamiento, eficacia y los cambios requeridos para una verdadera reforma educativa, es inminente y forma parte esencial de la política educativa trazada bajo este llamado Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995). Se hace entonces necesario caracterizar al directivo escolar y su actuación dentro del centro para determinar: “¿ qué hace? ”, “¿cómo lo hace?” y ¿cuáles serían sus competencias y necesidades formativas en torno a su actuación como gestor de las innovaciones requeridas desde fuera de la institución y como las contextualizadas y exigidas dentro del mismo centro educativo?.

3.2 Proyecto Educativo Nacional (1999).

Las reformas educativas venezolanas han surgido sobre el consenso universal de que en todo contexto, la educación como proceso, debe ser mejorada con el fin de adecuarse a los avances científicos, tecnológicos, culturales y políticos, por lo tanto se considera que todo sistema educativo es perfectible, por el hecho de que habrá siempre un ideal que supera las posibilidades del alcance real de los propósitos en los cuales sus teorías se fundamentan.

El actual Proyecto Educativo Nacional, que contiene el programa de reformas para el cambio, se suma desde una perspectiva político-educativa, al grueso número de planes sociales propuestos en las dos últimas décadas del siglo XX.

Sus líneas de acción se refieren a cuestiones provenientes de los resultados del análisis estructural de la sociedad venezolana, de los aspectos comunes de la problemática que afectan a la función y operación de los diversos elementos de organización y dirección de las instituciones, tales como educación, escolaridad, salud, recreación, ocio, trabajo o empleo, seguridad jurídica, social, que le han servido de sustentación a todas sus políticas de reforma.

Los resultados de la aplicación y desarrollo de las reformas no han producido los indicadores de calidad y eficiencia que se esperaban de la educación y específicamente de la escuela. Hasta el momento el centro educativo no ha

conseguido definirse como la dimensión cultural vinculante del aprendizaje de aula con el aprendizaje social. La escuela, como tal, no ha sido capaz de enseñar la diversidad cultural y de comprender la diferenciación regional y local como una parte que le integra, porque tampoco ha sido posible proporcionarle mayor flexibilidad al sistema y a sus medios. Este es el estado actual de un proceso que no logra elaborar una propuesta viable y convincente a las necesidades prioritarias de nuestra educación.

Si bien es cierto que el sistema presenta profundas fallas desde una perspectiva cualitativa, no lo es menos desde el punto de vista organizacional. La dirección y la gestión pedagógicas y administrativas no encuentran asidero legal y jurídico porque no existen las normativas ni las orientaciones que le permitan establecer algún grado de autonomía para la efectividad de sus acciones y, en consecuencia, alcanzar los progresos de los proyectos escolares. Esta situación, aunada a la falta de formación en las áreas y a la indefinición del perfil para la gestión docente, hacen inevitable el fracaso de cualquier forma de participación directiva.

No obstante, el Proyecto Educativo Nacional que surge como política de reforma a partir de 1999, se define como *un conjunto de estrategias metodológicas a fin de darle la debida legitimación sociocultural a las propuestas educativas.*

(Ministerio de Educación: Versión preliminar de la Sistematización de las propuestas regionales. P.E.N., 1999: 5)

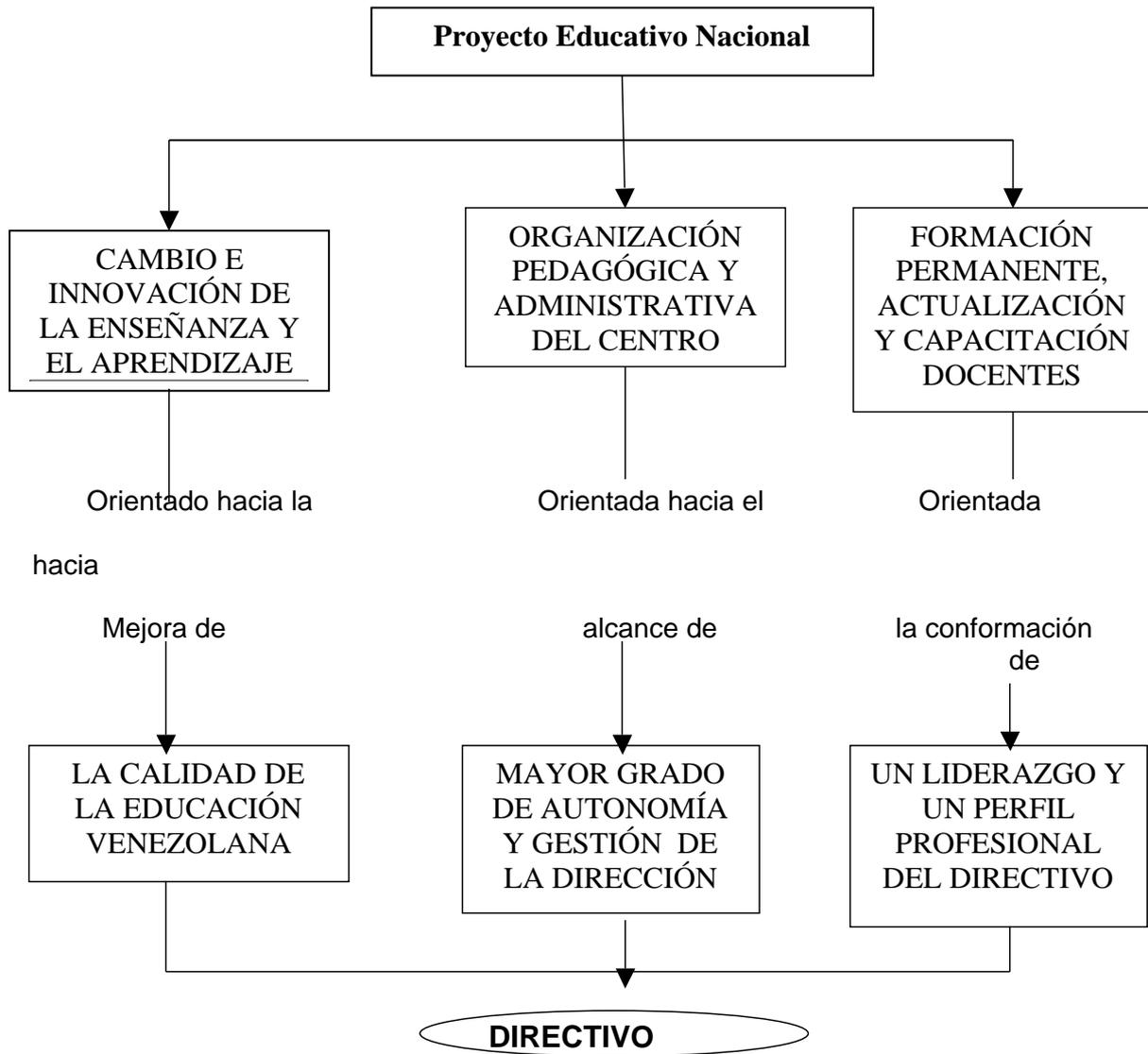
Este proyecto educativo no ignora de lo indispensable de la formación para optar a cargos administrativos y pedagógicos en la gestión escolar. Sabe que el docente en ejercicio profesional debe poseer una sólida formación pedagógica y que también debe procurar su capacitación para su definición profesional autónoma, mediadora, investigadora de procesos, gerencial y facilitadora de los procesos administrativos para la promoción social y comunitaria, capaz de permitirle a la escuela su integración y desenvolvimiento al entorno sociocultural al cual pertenece.

La formación permanente del directivo en los planes y programas de capacitación que contempla el Proyecto Educativo Nacional busca, entre otros objetivos, propiciarle su rol protagónico:

... es decir un sujeto dueño de su propio proceso de formación y aprendizaje, produciendo conocimiento de una manera reflexiva, autónoma, colectiva, transformadora de su práctica, partiendo de su realidad y atendiendo las necesidades y expectativas de los docentes, de las escuela, en función de la exigencia de la educación nacional...
(idem:56)

La evaluación de la función y del desempeño del directivo busca reconocer, en un marco de la horizontalidad, su gestión y participación directa en la toma de decisiones, así como su implicación en la producción, administración y conducción del proceso de aprendizaje, su responsabilidad y compromiso en la

autoformación, para la acreditación del mismo por experiencia y reconocimiento institucional.



Cuadro12: El Directivo en el Proyecto Educativo Nacional

3.2.1 La formación y capacitación del directivo en la Escuela

Bolivariana.

La cultura de la dirección escolar en Venezuela, en los últimos años, ha venido siendo objeto de una constante revisión y modificación, adecuándola a las necesidades de cambio y mejora del centro educativo y del sistema escolar nacional. Diversas modalidades se pusieron en práctica en las primeras reformas introducidas a partir de los inicios de la década de los sesenta, con la consolidación de la reciente etapa democrática, basada en la Constitución Nacional de 1961. No obstante, la forma y procedimientos para escoger las personas que conformaban los equipos directivos eran arbitrarios y estaban sujetos a las vinculaciones de tipo político-partidista, a las relaciones de amistad y conveniencia entre las personas y los entes encargados de concretar los nombramientos y asignar los cargos y determinar las funciones directivas, de administración, supervisión y control del centro.

Actualmente, la modalidad adoptada con mayor frecuencia para optar a los cargos directivos, administrativos y docentes es el concurso de credenciales. Pero como lo habíamos señalado en anterior oportunidad, particularmente a nivel de la Educación Municipal el mayor número de directivos ha ingresado por nombramiento directo.

La dirección escolar en los centros educativos venezolanos transita por un sendero lleno de obstrucciones y resistencias que difícilmente permiten la introducción de nuevos normativos e innovaciones dirigidas a mejorar la calidad de la gestión administrativa y pedagógica.

La dirección escolar acaba de interpretarse en su verdadera dimensión y, en consecuencia, los cargos se asumen desde la perspectiva del rol administrativo de los recursos presupuestarios y de la función supervisora y controladora de las actividades docentes en general, situación que limita la participación del directivo en otras áreas y tareas para el desarrollo de proyectos y programas orientados a la producción de cambios y mejoras en el sistema escolar de la institución.

Son innumerables los problemas que confronta la labor directiva. La dirección de la gestión del centro educativo se perfila como una de las prioridades que se han de atender para solidificar el suelo de sustentación de los proyectos, planes y programas que se desean implantar a través de las reformas. Es aquí, en la dirección, el lugar privilegiado para que la autonomía de gestión impulse el Proyecto Pedagógico de Plantel y otras estrategias de reforma que tienen el mismo objetivo: el de permitir y facilitar la introducción y desarrollo de las reformas para el cambio y la innovación educativa.

La propuesta de la escuela Bolivariana (denominada también Escuela Integral Bolivariana) es la de que:

El proceso de inducción y formación de los directivos, docentes, administrativos, obreros y de las Comunidades de las Escuelas Bolivarianas será conducido y realizado por el Ministerio de Educación con sus equipos de trabajo y, en la fase inicial, a través de Fundalectura. (M.E. Escuela Bolivariana, 1999:11).

Los organismos involucrados serían las Direcciones de Zonas Educativas, Secretarías de Educación y otras dependencias directas que se consideren pertinentes en cada estado o región. Se pretende poner en práctica un mecanismo especial para la información colectiva, que llegue hasta todos los sectores implicados en el proceso de inducción y formación del personal docente y administrativo, con el objeto de explicar los fundamentos, las estrategias y los contenidos de los programas a desarrollar.

Otros aspectos importantes como la formación de la ética pedagógica y social, el compromiso de participación en los proyectos de cada escuela en particular, el conocimiento detallado del proyecto Escuela Bolivariana, del sentido de pertenencia, entre otros, serán difundidos mediante los medios y estrategias adecuados y posibles.

La modalidad para la capacitación y asignación de cargos directivos se establecería mediante la siguiente propuesta:

- *Los directores, subdirectores y/o coordinadores, así como todo el personal docente recibirá los cursos de inducción y capacitación, luego se harán concursos para la selección del personal directivo y docente de las Escuelas Bolivarianas...*
- *El aumento salarial sería de un 60% y el bono para el directivo será en esa misma proporción...*
- *Después de los cursos de inducción, formación y capacitación el seguimiento, acompañamiento y control ...lo hará el equipo regional, donde se integran "Fundalectura", la Zona Educativa y la Secretaría de Educación en cada estado en estrecha relación con la Coordinación Nacional. (Idem:12)*

Respecto a los contenidos para la inducción, formación y capacitación de los directivos y docentes se propone lo siguiente:

- *El método de articulación de contenidos a través de la "integración de los mismos, con base en la planificación y la evaluación que se desarrollará.*
- *El énfasis en la articulación se hará esencialmente con Lenguaje e Identidad Nacional y con las asignaturas Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.*
- *La Planificación y la Evaluación Cualitativa...*
- *Las otras áreas cognoscitivas: Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología.*
- *...también se incluye Educación Física y Educación Estética.*
- *La gerencia en equipo, el trabajo colectivo... y el entorno social. (Ibidem:13)*

4. Descentralización – Reforma Educativa Venezolana y función directiva.

El proceso desconcentración y descentralización administrativa propuesto en las reformas educativas venezolanas en los últimos diez años, parte de la idea de que el centro educativo ha de ser el núcleo de tales reformas. De aquí nuestra consideración sobre el papel de la función directiva en el avance de

dichas reformas. Por una parte el proceso de descentralización, al transferir importantes competencias a las dependencias u órganos administrativos regionales, estatales y locales, podría de alguna manera facilitar la gestión directiva en el impulso y desarrollo de los proyectos orientados al cambio y la innovación en y desde el centro educativo basados en los principios de democratización, participación y autonomía, y por otra, en la dimensión en la cual el directivo ejerce como líder, puede convertirlo en un factor puntual para el alcance de los objetivos propuestos en las reformas.

4.1 Reforma Educativa y Descentralización en Venezuela.

Innumerables han sido los estudios realizados para detectar los problemas que enfrenta nuestro país desde el punto de vista social, histórico, político y económico. Pero ahí no ha quedado todo. La coincidencia en los análisis, las repetidas observaciones, la búsqueda de causas y consecuencias, de culpables y víctimas, han permitido, tal vez por cansancio, o por conciencia, asumir una posición más que crítica, de reflexión, de asunción de responsabilidades y de acciones inmediatas tendientes a reconstruir las bases sobre las cuales se fundamenta un país, obteniendo como denominador común: *la educación es el recurso más importante y el vector fundamental para la transformación a la que se aspira en la construcción del nuevo país* (CORDIPLAN, Un Proyecto de País, 1995:43)

El propósito de este aspecto a desarrollar dentro del marco teórico nos obliga a clarificar conceptos. En este sentido se entiende como *desconcentración*, desde la perspectiva de la reforma educativa nacional, el proceso interno mediante el cual se diversifican y reorganizan las funciones, competencias y poderes de decisión, hacia un sistema abierto, dinámico, flexible y de responsabilidad socio-educativa compartida. El proceso se completa con la descentralización, que vendría a ser la transferencia de competencias, recursos y procedimientos administrativos de los organismos y oficinas centrales de Caracas, a otras instancias político – territoriales, creadas o ya existentes en las regiones y estados del interior del país, para deslastrar de esta manera al Ministerio de Educación, organismo central que asumiría el rol de rector y coordinador del proceso. Sobre este tema en particular la COPRE (Comisión Presidencial para la Reforma del Estado: 1990) señalaba:

*“ Se entiende por **desconcentración** el proceso mediante el cual un ente nacional delega competencias y poder de decisión en forma permanente, en una dependencia del mismo organismo localizado a nivel regional, estatal o municipal ... y por **descentralización** el proceso mediante el cual se transfieren competencias de un ente nacional a otro, jurídicamente diferente, de carácter regional, estatal o municipal”.*

La actual Reforma Educativa en Venezuela es la consecuencia necesaria e inmediata que se desprende del Proyecto de Reforma Integral del Estado, formulado por la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado (COPRE) y

en el cual se trazan los lineamientos para dar inicio a la Transformación política, administrativa y territorial del Estado venezolano. Para Estaba (1998)

...muchas de las proposiciones realizadas por la COPRE aún están por cristalizar. Otras, han debido ser adecuadas a las particularidades sectoriales para ponerlas en práctica. Como todo proyecto social, sólo el tiempo permitirá determinar la viabilidad y la oportunidad de muchos de sus planteamientos, así como evaluar los aciertos y desaciertos de aquellos que finalmente pudieran ser instrumentados...

La descentralización es una de las reformas contenidas en el Proyecto de Reforma Integral del Estado. Dos decisiones político-legales marcan el inicio de este proceso en materia educativa:

- a.- La promulgación de los Decretos 345 y 350 de fecha septiembre de 1994 y 1995 respectivamente y
- b.- El Plan de Acción del Ministerio de Educación de Enero de 1995.

Explicar y resumir lo que significa históricamente la descentralización para nuestro país, visto como un avance socio-político experimentado por los países latinoamericanos en su incansable búsqueda por su identidad, implicaría dedicar unas cuantas páginas de este trabajo y pudiera alejarnos de objetivo principal; sin embargo, es importante señalar que este proceso se da en nuestro país como parte de la política de reforma del Estado Venezolano, para dar respuesta a la exigencias de la sociedad civil de participar en la toma de decisiones y a la necesidad de restarle al estado su excesiva carga burocrática. Se inicia en 1989 con la elección de Alcaldes y Gobernadores.

Como parte de este proceso, surge la descentralización educativa basada en la iniciativa de regionalización que ya estaba instaurada en Venezuela desde los años 60 con la creación de las llamadas Zonas Educativas.

La Educación, a través del Estado, quien es el garante del ejercicio democrático y del fiel cumplimiento de nuestra Constitución, ante la perentoria necesidad de ajustar y reajustar el Sistema Educativo (como un aparte de los que encierra el término educación) a los fines y exigencias del país, precisa de una transformación de sus estructuras organizativas, de las estructuras de poder, de la persistencia de actitudes tradicionales que impiden elevar la calidad de la enseñanza, que además responda a las necesidades nacionales, regionales y locales, que observe el principio de equidad para quienes deseen acceder al sistema educativo, que genere mecanismos de participación en la gestión escolar, flexibilidad y adecuación de la estructura curricular. Ahora bien, nos preguntamos: ¿Cuál sería la decisión sociopolítica más adecuada para lograr una verdadera reforma educativa en nuestro país?

En nuestra opinión, la decisión ya habría sido tomada pero sólo surtiría sus efectos si se planificara a corto, mediano y largo plazo y como consecuencia de esa forma de ejecución gradual. Tal decisión es la *DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA*.

Para llegar a tomar esta decisión se hizo necesario pasar por las etapas de Regionalización y Desconcentración realizadas desde el año 1969. En el año

1989, fue promulgada la Ley de Descentralización y Transferencia de Competencias. Este proceso de descentralización educativa involucra y vincula directamente la participación de la Municipalidad y Las Comunidades Educativas, y estas últimas, las comunidades, referidas a la actuación del docente respecto a la Autonomía Escolar y como fin primordial y absolutamente determinante de dar:

*...la posibilidad de incidir como efecto multiplicador en el micromundo del aula un proceso de la naturaleza que se plantea debe incorporar activamente al maestro, permitiéndole una intervención real, pues en definitiva es quien interpreta, transmite y comunica el mensaje que contiene el proyecto educativo.
(CORDIPLAN, 1990)*

En la actualidad, el proceso de descentralización educativa, propiamente dicho, se encuentra en su fase incipiente: transferencias de competencia a los Estados, por tanto haremos un breve comentario sobre su incidencia en el proceso de reforma educativa que vive nuestro país y su relación con la función directiva

4.1.1 Descentralización , Municipalidad y Reforma Educativa.

La descentralización, desde el ámbito Educativo, presupone decisiones de tipo técnico-administrativo, de transferencia de competencias que otorguen autonomía presupuestaria, financiera, administrativa y curricular a los entes locales(el poder central deberá continuar siendo el responsable de las políticas

educativas del Estado), y la creación de estructuras organizativas y de integración administrativas que permitan al Municipio como expresión más singular y representativa del nivel del gobierno de nuestro Estado, asumir su compromiso y dirección en cuanto a:

- a.- Reducción al máximo del excesivo centralismo
- b.- Administración y elaboración de políticas de gestión así como asesoramiento para la autogestión de los planteles pertenecientes a su comunidad.
- c.- Conocimiento claro de las necesidades e iniciativas de participación de la comunidad.
- d.- Administración de recursos humanos y financieros en función de la cantidad y la calidad. Aquí la formación y actualización permanente del profesorado es primordial, unida a la creación de modelos de dirección y supervisión realmente efectivos y retroalimentadores.

Un municipio con estas características facilitará la creación de los “proyectos pedagógicos de plantel” o “proyectos plantel” retomando la función pedagógica y social de la escuela y permitirá además según expresa Herrera 1994:51

combatir el mando centralizador, burocrático que se apoya en normas uniformes y en una jerarquía de funcionarios para quienes el plantel es sólo un lugar de ejecución ...generando reemplazo progresivo por el manejo de objetivos y proyectos basados en la consideración de la diversidad de situaciones regionales y locales mediante las

*relaciones contractuales entre el Estado, las regiones , **municipios** y los planteles públicos, donde la evaluación de los resultados sustituiría al control de la norma y los procedimientos formales...”*

Creemos necesario señalar que debe existir un compromiso socio-político claramente definido por parte de la municipalidad pues de lo contrario sólo estaríamos reproduciendo el modelo centralista y burocrático en cada uno de los gobiernos locales.

La acción de las comunidades educativas en la reforma está estrechamente vinculada al concepto de participación. La Comunidad Educativa debe ser la organización de base, promotora de la integración: familia, escuela y comunidad. Aquí, juega importancia primordial la actuación directiva como dinamizador e impulsador del trabajo colaborativo y participativo dentro y fuera del centro.

En Venezuela, nuestra Ley Orgánica de Educación en sus Art. 73, 74, y 75 establece la creación de las comunidades educativas en cada plantel o institución escolar y existe un Reglamento que regula su organización y funcionamiento.

Las bases legales están creadas y la institución cada día ha venido adquiriendo relevancia pero debe ser mejorada para logra el cumplimiento cabal de sus objetivos. Su función esta dirigida a crear mecanismos que permitan integrar a sectores de la comunidad en general con una flexibilidad de

su estructura interna, es decir, con énfasis en los órganos ejecutivos, más que en los deliberantes, acción que posibilite la participación y asegure la autonomía de sus actuaciones. En este sentido, lo que se trata es de lograr un Comunidad Educativa realmente participativa, democrática, regionalizada, integradora y autónoma, cuya formas organizativas varíen según el medio ambiente en el que esté para que genere cambios actitudinales y de funcionamiento del centro escolar, posibilitando su autogestión, integración y organización.

En la práctica, sólo la consolidación del proceso descentralizador permitirá la efectividad absoluta de su acción en el proceso educativo .

4.1.2 Descentralización y Función Directiva

El proceso de descentralización, desde su esencia e implicaciones administrativas, producen cambios y exigencias que influyen notoriamente en la gestión del sistema educativo y como consecuencia directa en la gestión de los centros educativos.

Trataremos de resumir las razones que justifican la implicación directa de la gestión y función directiva con la descentralización, basándonos en un trabajo de Mariano Herrera (1996), máxime cuando nuestro estudio específico sobre las competencias profesionales y actuación del directivo como gestor de las innovaciones en el centro educativo, se realiza en *escuelas municipales*, entendiendo que es el municipio es el nivel máximo de ejecución de una

verdadera gestión educativa descentralizada, de acuerdo a la actual legislación y espíritu de la ley venezolana:

a.- El hecho de que los gobernadores y alcaldes sean elegidos por voto popular, ha permitido que se propongan y ejecuten políticas educativas descentralizadas.

b.- La administración del sistema educativo ya no estará en manos del Ministerio de Educación a través de las zonas educativas por tanto las Secretarías de Educación de cada gobierno estatal asumirán tal responsabilidad.

c.- Como consecuencia de lo anterior, necesariamente se producirá un acercamiento entre la administración y los centros educativos, así pues, se requerirá de un directivo preparado para interactuar con *sus nuevos interlocutores*, exigirá de ellos mayores iniciativas y capacidad para resolver los problemas del centro.

d.- Los directivos deberán estar preparados para dinamizar las actuaciones dentro y fuera del centro con la finalidad de *racionalizar, optimizar y articular* la gestión de los centros a través de los proyectos Pedagógicos de Plantel y los Proyectos de Aula. Aquí los directores

“...deberán ejercer sus funciones de manera novedosa, animando, confrontando ideas, elaborando diagnósticos, promoviendo debates, tomando decisiones, fomentando el trabajo en equipo y la identidad institucional de la escuela” (Plan de Acción del M.E. , 1995).

En este sentido, lo que se persigue con la descentralización del sistema escolar es *...acentuar el carácter de la educación como proceso de interacción constructiva* (Caldera R. 1998:26). La descentralización como estrategia debe diseñarse desde la escuela como comunidad real hasta el Ministerio de Educación, como órgano rector, teniendo en cuenta las responsabilidades y competencias de los gobiernos locales y regionales. El proceso de descentralización y la gestión autónoma debe conducir al redimensionamiento burocrático del Ministerio de Educación y a privilegiar al centro y al aula como guía y fundamento de los procesos educativos, los cambios y transformaciones.

En los próximos capítulos describiremos el estudio realizado para establecer las necesidades formativas de los directivos escolares municipales a partir de su caracterización profesional.

TERCERA PARTE: MARCO METODOLOGICO.

CAPITULO V

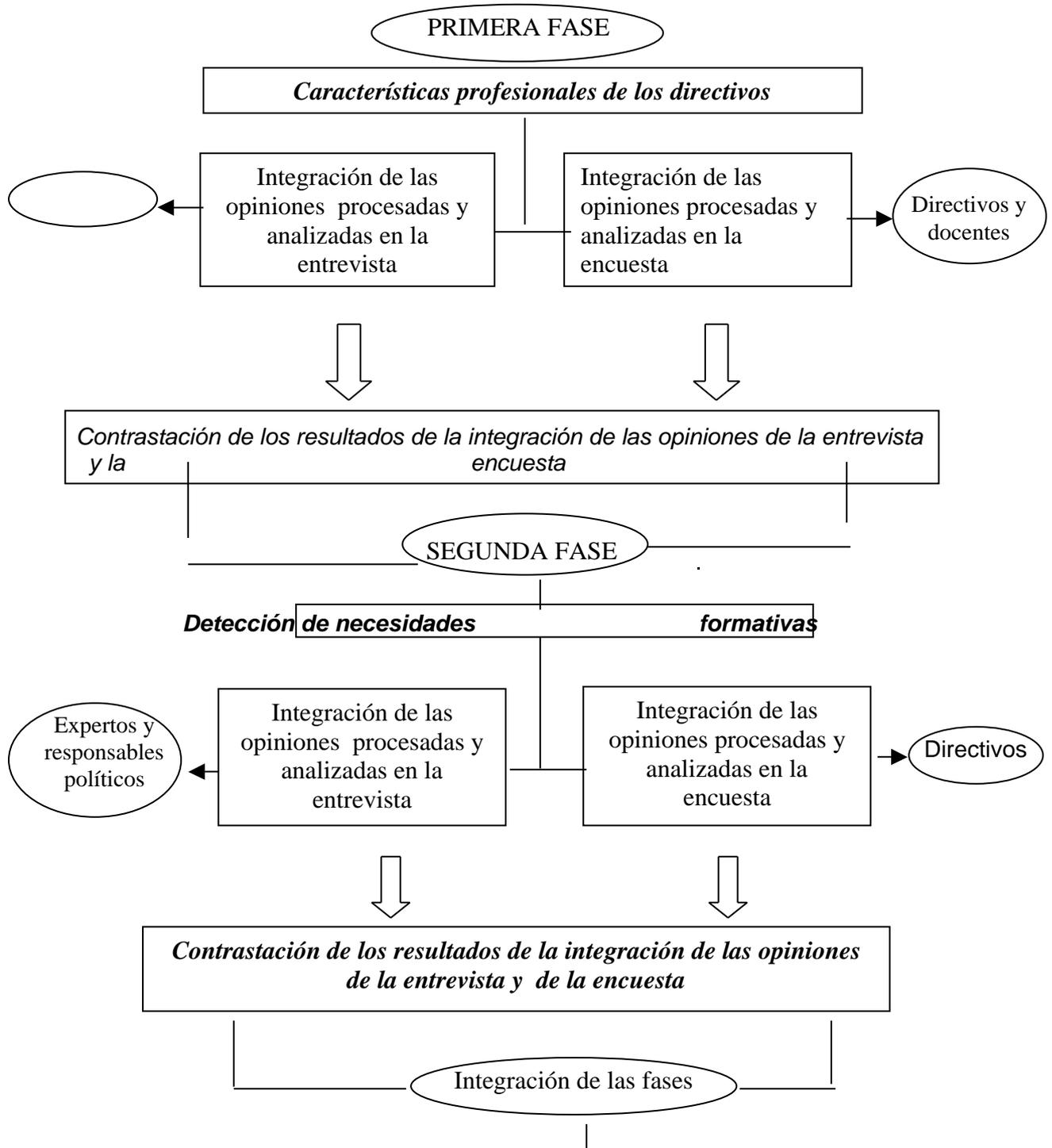
DESARROLLO DE LA INVESTIGACION.

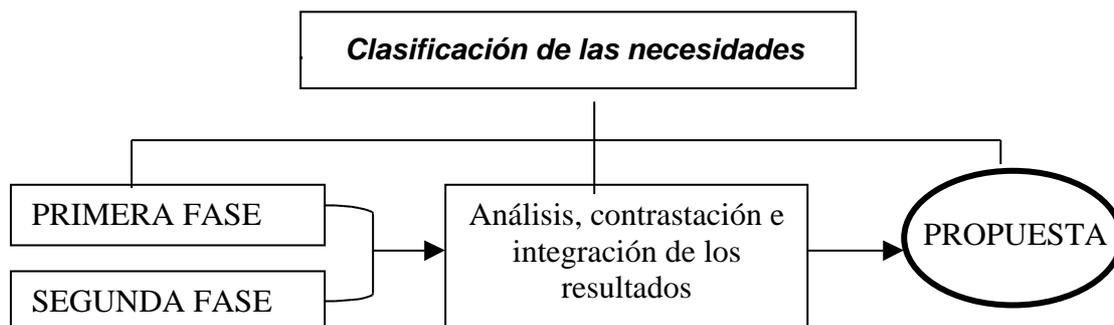
1. Descripción del estudio.

La función directiva, su ejercicio e implicaciones en el desarrollo de las actuaciones internas y externas al centro, promotora de las innovaciones e impulsora del trabajo colaborativo basado en la participación, así como la importancia de la formación directiva para el desempeño de sus funciones, son los pilares que sustentan nuestro trabajo.

Ahora bien, desarrollar un estudio de esta categoría, significa que conozcamos: *cómo se manifiestan, qué implican y cuáles son las necesidades formativas* que requieren los directivos que se han seleccionado como población y muestra para el estudio que hoy desarrollamos. En consecuencia, creímos conveniente dividir la investigación en dos fases claramente explicitadas y demarcadas con el propósito de converger en un análisis preciso y adecuado a la realidad. En este sentido, la PRIMERA FASE comprende un estudio descriptivo sobre las características profesionales de los directivos municipales adscritos al municipio San Cristóbal, Estado Táchira (Venezuela), para luego y, en función de éstas, establecer en su SEGUNDA FASE cuáles serían esas

necesidades formativas a la luz de sus apreciaciones, carencias y puntos de vista En definitiva de lo que se trata es de plantear y analizar cómo son nuestros directivos escolares y cuáles son sus necesidades formativas





Cuadro 13: Pasos para el análisis, la contrastación y la integración de la información.

2 . PROPOSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Consecuentes con la metodología utilizada, vale decir, análisis descriptivo-interpretativo, dividiremos los propósitos de nuestra investigación en dos grupos, correspondiendo cada uno de ellos, respectivamente, a las fases en las que hemos estructurado nuestro estudio. En este sentido, en la primera fase caracterizaremos profesionalmente al directivo municipal y, en la segunda fase, daremos a conocer cuáles son sus necesidades formativas.

Pretendemos como fin último, pero con la posibilidad de dejar abierta la posibilidad para futuras investigaciones y con base a los resultados obtenidos, sentar las bases para la creación de un plan de formación para directivos municipales adecuado a las exigencias de su centro educativo, su comunidad y el compromiso que como directivo posee, compromiso asignado por la ley y las nuevas reformas educativas, que lo señalan como conductor y promotor de las innovaciones educativas hacia los procesos de cambio y mejora.

2.1 Propósitos para la PRIMERA fase del estudio:

Eje conductor de los objetivos en esta fase: Determinar las características profesionales de los directivos municipales como promotor de la innovación en su centro educativo.

- Analizar y describir la función directiva y su incidencia en torno a su actuación como promotor de las innovaciones de los centros educativos municipales de San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela.
- Interpretar los modos de actuación directiva desde los centros educativos municipales
- Caracterizar al actual perfil del directivo municipal, respecto a su actuación y promoción de las innovaciones.
- Interpretar los conceptos y significados obtenidos a través de los instrumentos aplicados, con la finalidad de aportar conclusiones sobre las características profesionales del directivo municipal y su incidencia en la promoción de las innovaciones dentro del centro educativo.

2.2 Propósitos para la SEGUNDA fase del estudio:

Eje conductor de los objetivos en esta fase: Detectar las necesidades formativas de los directivos municipales.

- Contrastar las funciones directivas desde la teoría y aquellas que se ejecutan desde la práctica; en el seno de la escuela considerada como organización.
- Detectar las necesidades formativas de los directivos municipales con base a la opinión de directivos, docentes y expertos.
- Clasificar las necesidades formativas de los directivos según sean reales, sentidas y potenciales
- Enunciar algunas propuestas para al elaboración de programas de formación de directivos municipales.

Establecidos los objetivos de la investigación, es preciso mencionar que su enunciado y posterior alcance se encuentra en relación directa con los aspectos que conforman el marco teórico y los aportes que introdujeron en el estudio los informantes.

3. Fases de la investigación .

Como ya lo expresamos con anterioridad, el estudio en cuestión estuvo signado por 2 etapas, cada una con sus fases demarcadas que le dieron condición de coherencia, concreción y factibilidad, en relación con la metodología utilizada y de acuerdo al tiempo y espacio que permitieron poder establecer con propiedad las conclusiones a las cuales hemos llegado, una vez contrastados los resultados de cada una de las fases:

Fase 1: Características profesionales de los directivos escolares municipales (Estudio durante el periodo 1998-1999)

Fase 2: Necesidades formativas de los directivos escolares municipales (Estudio durante el periodo 1999 - 2001)

PASOS	ACTIVIDAD	PERIODO	
		FASE 1	FASE 2
Elaboración del proyecto de investigación	Elaboración del proyecto de investigación que establece los lineamientos (flexibles y adaptativos) metodológicos, contextuales teóricos y referenciales que orientarán el trabajo y presentación al tutor académico para su aprobación .	Febrero 1998	Octubre 1999

PASOS	ACTIVIDAD	PERIODO	
		FASE 1	FASE 2
Revisión bibliográfica y documental	La revisión bibliográfica se realizó tomando como base Teórico-conceptual: La innovación Educativa, los agentes de innovación, Liderazgo y dirección y la formación profesional. Como base Teórica referencial se revisaron las Formas de actuación del directivo, La descentralización educativa y el Plan de acción del Ministerio de Educación.	Marzo -Junio 1998	Noviembre -1999 Febrero 2000
Elaboración del esquema de la investigación	Se delimitaron los aspectos a desarrollar y los posibles capítulos que contendría el informe.	Julio 1998	Marzo 2000
Elaboración de los instrumentos de recogida de datos	Se procedió a la elaboración de los instrumentos: Cuestionarios y entrevistas basados en el propósito de la investigación, los aspectos a indagar y los informantes involucrados: Directivos, Docentes y Expertos.	Agosto- Octubre 1998	Abril - Mayo 2000
Valoración de los instrumentos	La valoración se realizó en dos fases: a.- una aplicación de los instrumentos a un grupo experimental b.- Valoración por parte de 9 expertos de los instrumentos.	Noviembre - Enero 1999	Junio - Julio 2000

PASOS	ACTIVIDAD	PERIODO	
		FASE 1	FASE 2
Elaboración definitiva de los instrumentos	Redacción final de los instrumentos, tomando en cuenta las aportaciones del grupo experimental y los expertos.	Febrero 1999	Agosto 2000
Aplicación de los instrumentos	Envío postal y aplicación de los instrumentos a los informantes a través de un auxiliar	Febrero -Marzo 1999	Septiembre - Octubre 2000
Análisis e interpretación de la información	Análisis según criterios preestablecidos de la información recogida e interpretación de los mismos. Tomando en cuenta los resultados en cada una de las fases	Abril 1999 Mayo	Noviembre Enero 2001
Elaboración del informe	Elaboración final del informe que recoge todo el proceso de investigación en cada una de las fases , en un discurso coherente y reflejando fielmente la realidad estudiada	Junio 1999	Febrero - Marzo 2001
Discusión y defensa	Discusión y defensa de trabajo para orientar futuros trabajos	Junio - Julio 2001	
Entrega a la Dirección de Educación Municipal del estudio.	Entrega formal del informe a la dirección de educación municipal con dos finalidades específicas: a.- dar a conocer a los involucrados-informantes del resultado de la investigación en la cual participaron (Validez interna)	Septiembre- Octubre 2001	

PASOS	ACTIVIDAD	PERIODO	
		FASE 1	FASE 2
	b.- factibilidad de ser usado como indicador para planes de mejora y formación del directivo municipal.(Validez externa)		

Tabla 18: Pasos de la Investigación

I PARTE DE LA INVESTIGACIÓN

CORRESPONDIENTE A LA PRIMERA FASE:

CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES MUNICIPALES - San Cristóbal - Estado Táchira - Venezuela

4. Recogida de los datos

Desde la investigación cualitativa-etnográfica, la fase de recogida de datos se muestra como la más representativa por la fluidez y carácter abierto en la elaboración de los métodos seleccionados para esta operación. En este sentido, Rodríguez Gómez (1996:142) expresa que la recogida de los datos nos permitirá, de forma intencionada y sistemática, reducir una realidad natural y compleja a otra más comprensible y fácil de tratar a través del empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador. Por tanto, es necesario poder definir cuales son los datos más relevantes y la forma de alcanzarlos. En nuestro caso los procedimientos y técnicas utilizados para la recogida de los datos tiene una finalidad específica:

a.- Describir qué hacen los directivos municipales

- b.- Puntualizar acerca de cuáles son sus características profesionales
- c.- Describir su actuación en la promoción de las innovaciones dentro del centro educativo
- d.- Detectar sus necesidades formativas

5.- Población y Muestra

a.- Con respecto a los centros educativos objetos de estudio:

En nuestro estudio, partimos de la selección de la población: las **8 escuelas municipales adscritas al municipio San Cristóbal, Estado Táchira - Venezuela.**

Este número responde a la totalidad de centros educativos con características de dependencia y ejecución de lineamientos administrativos y educativos comunes, que hacen que la representatividad de la muestra quede demostrada por abarcar el número total de escuelas con esta tipología, es decir, trabajaremos con la población. No obstante, el hecho de estudiar la totalidad de escuelas adscritas al municipio San Cristóbal no es nuestro interés generalizar los resultados o hallazgos encontrados, así pues, coincidiendo con Goetz y Le Compte, 1988:92 ...*"la generalización no es un objetivo importante..."* aunque se pueden establecer líneas de comprensividad.

La selección todas las ocho escuelas municipales y no de aquellas de dependencia estatal o nacional, estuvo basada en los siguientes criterios:

- a.- Su condición de “municipal” por ser este nivel la mirada hacia donde van dirigidos los objetivos últimos de la descentralización educativa.
- b.- El conocimiento experiencial por parte del investigador de la realidad a estudiar.
- c.- Por la posibilidad cierta de acceso a los informantes y a la información general tomando en cuenta la dificultad presentada por el término de la distancia entre el investigador y la población.
- d.- La factibilidad real de que los resultados del estudio servirán en el futuro para procesos de mejora en relación con los directivos municipales referidos a su formación profesional.

b.- Con respecto a los informantes:

Partiendo de estas premisas, se plantea como propuesta de actuación la delimitación de los informantes. En este sentido quedo determinada así:

POBLACION	<ul style="list-style-type: none"> • La totalidad de directivos de cada una de las escuelas municipales: Directores y subdirectores: 12 en total
MUESTRA	<ul style="list-style-type: none"> • 71 docentes que representan el 60% de la población total de los docentes de las escuelas municipales (la población total es de 117 docentes)
	<ul style="list-style-type: none"> • 3 expertos: Docentes de las universidades implicados en la formación de los directivos y supervisores de escuela básica

Con la intención de no violar la confidencialidad de los informantes, creemos conveniente mencionar las escuelas objeto de estudio, utilizando para ellos nombres ficticios:

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “Juan de la Cruz”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela municipal: “Reina Elisenda”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “San Juan”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “Cantaclaro”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “Arcoiris”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “Negra Matea”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “ Moral y luces”
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela Básica Municipal: “ Nuevos horizontes”

6.- Instrumentalización

Sistema de registro	Procedimiento	Ambito analizado	Aplicación	Informante	Observación
Cuestionario	Categorizado – Descriptivo	Funciones Directivas Innovaciones Desarrolladas Criterios de Actuación Directiva Perfil Directivo	Auxiliar de Investigación	12 Directivos 71 docentes	Correspondiente a las 8 Escuelas Municipales
Entrevista	Descriptiva	Función Directiva e Innovación. Liderazgo y estilos dirección. Formación para el ejercicio directivo.	Auxiliar de Investigación e Investigador	Docente coordinador de Plan de formación de directivos y supervisores.	
Análisis de documentos	Descriptivo	Plan de Acción del M.E., Resolución No.- Normativo Escuela Básica L.O.E y su Reglamento	Investigador	Sobre los aspectos legales y orientativos de la actuación directiva.	

Tabla 19: Instrumentalización

Cuando nos planteamos que tipo de instrumentos debíamos utilizar para la recogida de datos, debimos tener en cuenta dos aspectos determinantes en la decisión a tomar:

a.- La imposibilidad de contacto directo, por la distancia en espacio y tiempo entre el investigador y los informante, con lo cual, diarios, videos y entrevistas abiertas, entre otros, debieron ser descartadas.

b.- La reflexión y elaboración de instrumentos que pudieran recoger el máximo de información con posibilidad de ser aplicados por un auxiliar de investigación que previamente conociera el objeto de estudio y estuviera directamente implicado con el conocimiento del tema desde el punto de vista conceptual y práctico.

6.1 El cuestionario

El cuestionario como técnica de recogida de datos, presta un significativo aporte al investigador, siendo necesario, la toma en consideración de exigencias al momento de considerarlo como instrumento de cara a la investigación cualitativa, tal como lo expresa Rodríguez y otros (1996:186-187)

a.- El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad,

b.- el cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental en el desarrollo del proceso de recogida de datos;

c.- en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias, definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte;

d.- el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparte por participantes en la investigación ;

e.- la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada

El cuestionario, de cara a su administración, expresa Walker (1989:114)

... presenta al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos e información con (relativa) facilidad ...

Por esta razón, y debido a la ubicación geográfica de la muestra, el cuestionario se perfiló como el instrumento viable para el desarrollo del estudio, teniendo en cuenta criterios de diferentes autores sobre los pasos a seguir para su elaboración, aplicación y análisis.

En este orden de ideas, Texidó (1995:498) propone los siguientes pasos:

PASOS	DESCRIPCION
<ul style="list-style-type: none"> • Definir el propósito del cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las apreciaciones e implicaciones de los directivos y docentes en relación a la actuación del directivo y su competencia profesional para ejercer su función como gestor social de las innovaciones en el centro educativo
<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar las áreas específicas de los aspectos concretos dentro de cada área 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación • Competencia de las funciones directivas . • Implantación de los Proyectos

	<p>Pedagógicos de Plantel y de Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criterio de realización de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y Aula • Innovaciones realizadas en el centro • Grado de participación de los docentes en las innovaciones • Relaciones del centro con la comunidad • Actuación práctica • Relaciones interpersonales • Formación permanente del profesorado • Perfil de directivo • Observaciones ...
<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos de la realidad a estudiar a partir de fuentes de información relevantes 	<p>Se establecieron en función de los objetivos y finalidad de la investigación y basados en teóricos e investigadores en temas relacionados con el objeto de estudio y en instrumentos utilizados por ellos para casos semejantes, tomando en cuenta la contextualización, pertinencia y factibilidad de aplicación .</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Primera redacción del cuestionario 	<p>Estuvo signado por los criterios referidos y dividido en II partes, dentro de las cuales se establecieron las áreas con sus indicadores e items correspondientes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación en fase piloto 	<p>Se aplicó, en su fase piloto a 2 directivos, 2 docentes , un compañero de estudios de doctorado y un experto en el área.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Segunda redacción del cuestionario 	<p>Se redactó tomando en cuenta la dificultad, sugerencias y observaciones presentadas y expresadas por las personas a quien se les aplicó en fase piloto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Validación del contenido: Criterio de jueces teóricos y prácticos 	<p>Fue validado, previa explicación expresada por escrito a cada uno de los jueces de la finalidad del instrumento y el objeto de estudio; 9 jueces en totalidad escogidos por sus conocimientos teórico-prácticos sobre temas de Organización Escolar, Innovación y Evaluación Educativas.</p>

• Rectificaciones y elaboración definitiva del cuestionario	Elaboración definitiva del cuestionario dirigido a los informantes tomando en cuenta las sugerencias, opiniones y observaciones de los jueces.
• Envío postal de los cuestionarios	Envío por correo electrónico y postal del cuestionario.
• Seguimiento del proceso de aplicación	Aplicación de los cuestionarios a 80 docentes (10 por cada escuela municipal) y a 12 directivos. El seguimiento se realizó mediante comunicación escrita a los directivos y docentes de cada plantel sobre los objetivos y finalidad de la investigación y el contacto diario con el auxiliar de investigación vía e-mail .
• Recepción de los cuestionarios rellenos	Recibo vía postal de los instrumentos
• Análisis de la información recogida	Análisis de la información, utilizando métodos técnicos-informáticos y de registro. (SPSS)

Tabla 20: Pasos para la elaboración y aplicación del cuestionario

Tomando en cuenta el conocimiento de la realidad por parte del investigador, los estudios que sobre directivos se han realizado , específicamente en España y Cataluña y el proceso de depuración posterior a la revisión de cuestionarios pilotos realizada con la orientación y recomendaciones de jueces y personas conocedoras de esta misma realidad, se estructuraron **dos** tipos de cuestionario dirigidos a **directivos y profesores** en la esta **primera fase** del estudio respectivamente, tratando de mantener en común un conjunto de criterios e indicadores entre ambos con la intención de realizar contrastación de información suministrada y concluir posibles contradicciones y/o coincidencias.

DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO APLICADO A DIRECTIVOS Y DOCENTES EN LA PRIMERA FASE DEL ESTUDIO.

1.- Aspectos comunes contenidos en los cuestionarios para los directivos y docentes:

PRIMERA PARTE DEL CUESTIONARIO

1.- Luego de la exposición de motivos y la explicación del objetivo del mismo, su contenido es el siguiente:

Registro de los datos de identificación del informante, manteniendo su confidencialidad pero acotando datos de interés para el investigador en cuanto

a:

- Sexo
- Edad
- Título que posee
- Años de servicio
- Forma de obtención del cargo
- Cursos de formación permanente.

2.- Con la finalidad de conocer cuales son las funciones directivas ejercidas en la actualidad, las innovaciones introducidas y ejecutadas en el centro, criterios de actuación directiva en función de los docentes y comunidad educativa, se desarrollaron diez apartados o secciones con opciones de respuestas o con la posibilidad de especificar otras, aspecto este que le da la condición de **semi-cerrado** al instrumento. Tales secciones son:

a.- competencias en sus funciones: sección dividida en 4 subapartados, destinados a conocer cuales son las funciones que realmente realizan los directivos en relación a las expresadas legalmente para el ejercicio de su rol:

- De representación
- Administración y gestión
- De coordinación y ejecución
- De formación.

b.- implantacion de proyectos pedagogicos de plantel (ppp) y proyectos pedagogicos de aula (PPA): Sección destinada al conocimiento para el investigador y dada por los informantes sobre la implantación de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y Proyectos Pedagógicos de Aula, como estrategias de innovación en los centros.

c.- innovaciones en la institucion: Este apartado presenta un listado sobre el o las áreas de innovación con la finalidad de establecer grados de prioridad y conocimiento que posean los informantes sobre lo que se realiza dentro del centro en relación con las innovaciones.

SEGUNDA PARTE DEL CUESTIONARIO

Establece que la función directiva debe estar determinada por diferentes criterios de actuación para hacer posible los cambios que se requieren dentro

del centro educativo, y en este sentido, se consultó a los directivos y docentes sobre:

a.- participación: Esta sección consulta sobre la participación del profesorado, delegación de funciones , toma de decisiones y trabajo colaborativo que existe en el centro educativo marcado por el estímulo y motivación de estas actitudes desde la dirección.

b.- relaciones del centro con la comunidad: A través de este grupo de ítems, tratamos de conocer si el directivo establece relaciones con el entorno y con otras instituciones, todo ello como política de gestión desde la dirección.

c.- relación interpersonal: Se proponen en este apartado un conjunto de ítems que tratan de conocer las relaciones entre profesores y profesores y directivos.

d.-formación permanente del profesorado: Con este apartado queremos consultar tanto a directivos como docentes la posibilidad y apoyo que desde la dirección se promueve en cuanto a la formación continua del profesorado y respeto de su autonomía.

e.- pregunta abierta sobre : la opinión de los informantes acerca de cualquier aspecto contenido en la encuesta.

2.- Aspectos diferenciales en los cuestionarios (sólo incluidos en encuesta dirigida a docentes)

a.- actuación practica: Este apartado está destinado a consultar sobre la actuación de directivo en relación a planificación, organización, comunicación, toma de decisiones dentro del centro.

b.- perfil directivo: dividido en 2 subapartados: el primero contiene un listado de 11 (once) características referidas al perfil directivo, de las cuales se pide al informante (docente) que en orden de prioridad marque solo 5 (cinco) que según su opinión, debe poseer un director promotor de las innovaciones en el centro. El segundo pide se enuncien 3 (tres) características, de las mencionadas en el primer apartado, posee el director de su centro. Esta sección nos va a permitir recabar información sobre lo que esperan los docentes de sus directivos y como caracterizan a los directivos de cada centro.

6.2 La Entrevista

La entrevista es uno de los instrumentos de recogida de los datos que nos permite obtener mayores profundidad de información de parte de los informantes, más aún, cuando el objeto de estudio o el interés que nos mueve dentro de la investigación va dirigido a establecer características de actuación en función de un rol específico.

Es así como hemos utilizado **dos entrevistas semi-estructuradas**, en cada una de las fases respectivamente, en las cuales, con base al temario intencionado y previamente indicado, que dirige la entrevista, se permite al entrevistado expresar libremente cualquier tema o aspecto que tuviese interés en el momento de la interacción, al mismo tiempo que nos permita recoger impresiones, emociones y observaciones del interlocutor. En este sentido, dadas las condiciones del estudio, y tal como lo afirma Denzin (1978) citado por Goetz y LeCompte (1988:133), hemos optado por el modelo de **entrevista estandarizada presecuencializada**, la cual nos permite realizar a todos los respondientes las mismas preguntas en el mismo orden, dejando una pregunta abierta que sugiere al entrevistado emitir opiniones sobre las cuestiones planteadas.

En nuestro caso específico, la entrevistas fueron realizadas por el investigador y el auxiliar y estuvieron dirigidas a recoger información y apreciaciones sobre el tema en función de los siguientes criterios que sustentan teóricamente nuestro trabajo, a saber:

- *El ejercicio de la dirección dentro del centro educativo como determinante para lograr la introducción de cambios*
- *Funciones directivas dentro de nuestro contexto escolar*

- *Estilo de liderazgo en el ejercicio directivo dentro de los centros educativos venezolanos y su correspondencia con el necesario para introducir cambios e innovaciones.*
- *Necesidad o no de la formación profesional, inicial y permanente, de los directivos para la asunción por parte de estos de su rol protagónico dentro las innovaciones en los centros educativos*
- *Estrategias seguidas con respecto a la formación profesional, participación, estilos de liderazgo y modos de actuación de los directivos de centro.*
- *Otras opiniones y comentarios sobre el tema en cuestión.*

- ***Entrevistados en la primera fase del estudio:***

Las personas escogidas en calidad de **expertos** para la realización de la entrevista fueron cuatro (4) en su totalidad y a quienes, por respeto a la confidencialidad, denominaremos en nuestro estudio como **EC1, EC2, EC3, EC4** (Experto colaborador 1,2, 3 y4)

La selección de ellos respondió a los siguientes criterios:

- a.- Al área de conocimiento donde se han desempeñado: Organización escolar, Formación del Profesorado, Innovación educativa, Evaluación Institucional.
- b.- Colaboradores con el Ministerio de Educación, desde su condición de representantes de universidades con escuela de formación docente, en la elaboración de los planes para la reforma educativa.
- c.- Experiencia en elaboración de programas de capacitación de docentes, directivos y supervisores
- d.- Estudios realizados en centros de educación básica sobre gestión institucional .

En definitiva y luego de ser sometida a su correspondiente validación de jueces, la encuesta quedo estructurada de la siguiente manera:

ENTREVISTA

A.- Es indiscutible la importancia que reviste la dirección en las organizaciones educativas. La preocupación actual esta dirigida a conseguir que el ejercicio de sus funciones sea eficaz y responda a las necesidades de cambio de los centros y del sistema educativo en general en este sentido:

¿ Cree Ud. que el ejercicio de la dirección dentro de los centros educativos es determinante para lograr la introducción de cambios?

B.- A la dirección de los centros educativos se les ha identificado con la ejecución de funciones administrativas – organizativas, de gestión y funciones pedagógicas:

¿ Cree Ud. que en nuestro contexto escolar, estas funciones están claramente asumidas y diferenciadas?

C.- La forma del ejercicio directivo, necesariamente nos traslada a mencionar los estilos de liderazgo y a replantearnos la continuidad o no de la visión que

generalizada del director como líder formal, autoritario con gran responsabilidad funcional, de acuerdo a ello:

¿Cuál cree Ud. es el estilo de liderazgo dominante en el ejercicio directivo dentro de los centros educativos?

La complejidad e importancia de los contextos y situaciones de cambio que vive nuestro sistema educativo exige un estilo de directivo distinto. En su opinión ¿Cuál sería este estilo y tipo de liderazgo?

D.- José Tejada (1993) y Joaquín Gairín (1988) coinciden en afirmar que en las innovaciones educativas no es suficiente con cambiar a los individuos, sino que se hace necesario redefinir los roles de los directamente implicados. En este orden de ideas expresa José Tejada que el papel de los directivos en este sentido es fundamental. Dos razones básicas lo justifican: a) debe impulsar y potenciar el cambio institucional, y b) debe cambiar personalmente su manera de proceder.

Tomado en cuenta esta última afirmación,

¿Cree Ud. que es necesario apostar por la formación profesional, inicial y permanente, de los directivos para la asunción por parte de estos de su rol protagónico dentro las innovaciones en los centros educativos?

Con la puesta en marcha del Plan de Acción del Ministerio ¿Cuáles han sido las estrategias a seguir con respecto a la formación profesional, participación, estilos de liderazgo y modos de actuación de los directivos de centro?

¿Desea opinar o agregar algún otro punto con relación al tema que nos ocupa?

6.3 Análisis de Documentos

Tal como señala Taylor y Bogdan (1986:149) citado por Heras (1997)

...para todos los fines prácticos hay un número ilimitado de documento, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos . Entre ellos se encuentran los documentos organizacionales, los artículos de periódicos, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales.

En este sentido, el análisis de documentos constituyó otras de las fuentes de información y recogida de datos que permitieron al investigador ampliar el conocimiento y fundamento del estudio realizado.

Los documentos analizados en las dos fases de estudio fueron:

- a.- “Manuales del Director” editado por la Zona Educativa del Estado Táchira.
- b.- El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995).
- c.- Las “Historias de vida” de las instituciones objeto del Estudio.
- d.- Guía para el trabajo escolar del personal de supervisión, directivo y docente (1994).
- e.- Ley Orgánica de Educación y su Reglamento (1980).
- f.- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991).

El análisis de cada uno de ellos fue relevante para dar significado y/o ampliar lo observado en la realidad, los resultados de los cuestionarios y las entrevistas y apoyar la triangulación.

A continuación presentaremos un cuadro que trata de resumir los contenidos de los documentos donde se focalizó el análisis:

DOCUMENTO REVISADO	ASPECTO ANALIZADO	OBSERVACIONES
• Las “Historias de vida” de las instituciones objeto del Estudio	• Año de Fundación y biografía del personaje que identifica a la institución. Records académicos.	
• El “Manuales del Director” editado por la Zona Educativa del Estado Táchira	• Funciones atribuidas a los directivos. • Actuaciones del director dentro del plantel	
• Guía para el trabajo escolar del personal de supervisión, directivo y docente (1994)	• Funciones. Deberes y Derechos del Director	
• Plan de capacitación para directores y supervisores de Escuela Básica de la Universidad de los Andes- Táchira	• Fundamentación y Justificación de la propuesta. • Temas incluidos para la capacitación	
• Ley Orgánica de Educación y su Reglamento (1980)	• Capitulo referido a la Dirección y Supervisión en la Escuela Básica	
• El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995)	• Grado de implicación del directivo en los procesos de cambio	Se realizo análisis completo al documento por considerarlo clave para el estudio.
• Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (1991)	• Deberes y Derechos del personal docente y directivo.	

Tabla 21: Revisión documental

7. Proceso de Triangulación

Según Elliot (1986:39)

...el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones / apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos y perspectivas y después compararlas y contrastarlas...

En este sentido, la triangulación se convierte para el investigador en la “llave” que le permite eliminar o resaltar los sesgos que potencialmente poseen los datos para lograr su convergencia otorgando fuerza a las interpretaciones que se hacen.

La triangulación es un método que busca la interpretación de un fenómeno de un modo contextualizado y básicamente tiene esencial importancia en la investigación cualitativa-naturalista y, en este sentido, es un método de contraste de datos e informaciones, de opiniones directas de los participantes que, además de agrupar la información, permite su comprobación; en términos de Walker (1989:103) *“los mismos acontecimientos desde varios puntos de vista: se trata de “triangular”, para fijar mejor una posición”*

La triangulación como técnica de validación supone en opinión de Heras (1997: 130) *“algún riesgo si no se utiliza con precaución y ciertas garantías. Su*

dificultad estriba en romper las barreras que impiden establecer una relación honesta y de apertura mutua entre las partes implicadas”

No obstante, existen tres tipos de triangulación: de métodos, de sujetos y de tiempos.

En nuestro estudio utilizamos la triangulación de métodos y sujetos:

7.1 Triangulación de instrumentos:

Con la finalidad de realizar un análisis de las diferentes apreciaciones, discrepancias que sobre la realidad expresaban los participantes, se estableció la contrastación de los resultados obtenidos, en cada una de las fases, de la aplicación de *entrevistas, cuestionarios y análisis de documentos*.

7.2 Triangulación de sujetos (expertos)

Con la finalidad de encontrar la verdad intersubjetiva hemos indagado a diferentes sujetos que intervienen en la realidad estudiada, por tanto, se ha considerado la opinión de los directivos, docentes, expertos y responsables políticos, permitiendo contrastar los datos.

Básicamente el director de la investigación y los docentes escogidos en calidad de expertos, con características académicas, profesionales y experienciales pertinentes para el estudio, han constituido un equipo importante y generado

opiniones diversas que han permitido la contrastación y visión ajena a quien investiga y en este sentido ha sido valiosa. Además dada su dilatada experiencia en este tipo de investigaciones han enriquecido el proceso y los resultados.

Creemos necesario resaltar que aunque nuestro estudio, como hemos ya explicado, se desarrolla en dos fases a lo largo de un año escolar y repartido la **triangulación de momentos** no se encuentra presente, sin embargo, esta temporalización permitió al investigador realizar las diferentes actividades para profundizar en el estudio.

CAPITULO VI

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EN LA PRIEMRA FASE DEL ESTUDIO

1. UNIDADES DE SIGNIFICADO

1.1 Análisis e interpretación de la información recogida en los cuestionarios: Docentes y Directivos Municipales

Ya hemos enfatizado en la importancia que revisten los cuestionarios como instrumentos que acercan al investigador a un cúmulo de datos que le permiten visionar la realidad estudiada, permitiéndole mas adelantes ampliar y profundizar a través de la entrevistas.

En este sentido hemos realizado un análisis de las respuestas dadas por los encuestados tomando en cuenta la frecuencia de ellas y en algunos casos los porcentajes, cuando así lo creemos necesario para resaltar los comentarios y aportes que tal análisis sugiere.

Para obtener una información más clara y precisa sobre esta particularidad, procedimos a elaborar una tabla en la que se presentan los aspectos a registrar y sus respectivas frecuencias y porcentajes, la cual mostramos a continuación:

Encuesta aplicada a Directivos:	No. De Encuestados: 12
----------------------------------------	-------------------------------

Identificación descriptiva

		Frecuencia
SEXO	Masculino	2
	Femenino	10
TITULO	Maestro	3
	Pedagogo	0
	Licenciado	9
	Especialización	0
	Magister	0
	Otros	0
FORMA DE ACCESO AL CARGO	Por concurso	2
	Consenso entre los colegas	6
	Nombramiento directo	4

Tabla 22: Identificación de los informantes según sexo, título y forma de acceso al cargo y frecuencias de las respuestas

Observando la información anterior extraída de las respuestas dadas por los directivos podemos inferir:

- La notable feminización de los cargos directivos
- Ningún directivo posee formación de cuarto nivel (comprenden la formación profesional y de postgrado)
- El 50% de los directivos han ingresado al cargo por consenso entre los colegas y 2 de ellos ingresaron por concurso de credenciales y oposición.

b.- Realización de cursos de formación en el área directiva

		Frecuencia	
CURSOS FORMACIÓN DIRECTIVA PERMANENTE	DE	SI	6
		NO	6

Tabla 23: Realización de cursos de formación en el área directiva

Resaltamos en este apartado que el 50% de los directivos manifiestan haber realizados cursos de formación directiva, de los cuales 2 expresan que ha sido específicamente en las áreas de Nuevo Diseño Curricular y Formación sobre Subdirectores y Coordinadores.

PARTE I del cuestionario**a.- Competencia en las funciones directivas: frecuencia de respuestas afirmativas**

		Frecuencia	
		SI	NO
DE REPRESENTACIÓN	Representa oficialmente a la institución	11	1
ADMINISTRATIVAS	Autoriza gastos y ordena pagos	10	2
	Firma certificaciones y documentos		
DE COORDINACION Y EJECUCION	Cumple y hace cumplir las leyes	11	1

	Ejecuta los acuerdos de las asambleas de padres y representantes y consejo de profesores	12	0
	Dirige y coordina actividades de la institución	10	2
	Convoca y dirige las reuniones	11	1
	Participa de las reuniones de directores	12	0
DE FORMACION:	Características personales para el ejercicio de sus funciones	5	7
	Formación Profesional especializada referida a la función directiva y a su actuación	6	6
	Se asume como líder.	11	1

Tabla 24: Competencia en las funciones directivas y frecuencia de las respuestas afirmativas

Se observa que básicamente las actuaciones del directivo vista desde las competencias para sus funciones, se limitan básicamente a funciones administrativas – organizativas y en su totalidad se asumen como líderes de su centro.

b.- Proyectos educativos se realizan en función de:

Proyectos educativos se realizan en función de:	Proyectos educativos consensuados	3
	Proyectos educativos impuestos	7

Tabla 25: Fundamentos en que se sustentan los Proyectos Educativos y frecuencia del as respuestas

Observamos en estas respuestas que la imposición de proyectos educativos demuestra la escasa autonomía ejercida por los directivos dentro de los planteles.

c.- Innovaciones realizadas en la institución

(Enumeradas y descritas por los encuestados)

<i>“Mejoramiento de Infraestructuras”</i>	1
<i>“Cambio de Mentalidad para mejorar la práctica docente”</i>	1
<i>“las aulas de 1º y 2º grado se cambiaron por mesas de 6 puestos”</i>	1
<i>“Intentos de desarrollar los PPA”</i>	1
<i>“Creación del Centro de Ciencias y Tecnología”</i>	1
<i>“Comienzo del nuevo diseño curricular en la I etapa”</i>	1

Tabla 26: Innovaciones realizadas en la institución y descritas por los encuestados. Frecuencias de las respuestas

Sólo el 50% de los encuestados dieron respuesta a estos ítems, y observamos que la percepción y ejecución que se tiene de las innovaciones se circunscribe a los cambios de infraestructura y *“al comienzo del nuevo diseño curricular en la I etapa”* que es una norma de obligatorio cumplimiento para todos los planteles de Educación Básica.

PARTE II del cuestionario

Criterios de actuación directiva en cuanto:

A partir de este ítem, los encuestados respondieron a más de una opción por indicador, por tanto la sumatoria no coincide con el número exacto de encuestados. Igualmente hubo respuestas en blanco.

a.- Participación

PARTICIPACION	Frecuencia					Total
	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca	
• Permite la participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales	1	6	1	0	1	9
• Escucha sugerencias y recomendaciones de mejora	1	7	1	0	0	9
• Impone su criterio y autoridad en las decisiones que se toman en el centro	0	1	5	2	2	10
• Escucha y asume sugerencias y recomendaciones de un grupo reducido dentro del colectivo del centro	0	0	8	2	1	11
• Delega y establece roles específicos de actuación entre los miembros del centro	2	2	1	1	1	7
• Participan los profesores en la creación y planificación de los proyectos educativos	1	3	3	0	0	7
• Genera y estimula la creación de grupos de trabajo dentro y fuera del centro	1	1	4	2	1	9
Total	6	20	23	7	6	

Tabla 27: Criterios para la participación en la actuación directiva y frecuencia de respuestas

De la frecuencia en las respuestas dadas cabe resaltar que la opción “**algunas veces**” el 66 % de los directivos escucha y asume sugerencias y

recomendaciones de un grupo reducido dentro del colectivo del centro, igual que en un 41% **“algunas veces”** imponen su criterio y autoridad en las decisiones que se toman en el centro. No obstante, **“casi siempre”** en un 50% de los directivos permiten la participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales.

b.- Relaciones del centro con la comunidad

FRECUENCIA

RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca	Total
• Utiliza apoyos internos al centro.	1	2	5	0	0	8
• Propicia la actuación de asesores externos.	0	2	6	1	0	9
• Su actuación permite la aportación de soluciones a problemas de la comunidad educativa	1	4	3	0	0	8
• Facilita las relaciones interinstitucionales con otros centros educativos	4	4	2	0	0	10
Total	6	12	16	1	0	

Tabla 28: Relaciones del centro con la comunidad. Frecuencia de respuestas

Las relaciones con la comunidad no son frecuentes en la mayoría de los centros y, la mitad de los encuestados, manifiesta la utilización de apoyos internos y externos al centro.

c.- Actuación práctica**FRECUENCIA**

ACTUACION PRACTICA	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Toda la actuación del director esta orientada por una planificación previa.	3	5	1	0	0	9
• Posee información de todo lo que pasa en el centro.	2	4	2	0	0	8
• Realiza múltiples trabajos, breve y con falta de continuidad	0	3	3	1	2	9
• Para comunicarse con los miembros de la institución, usa preferentemente medios verbales frente a otros como el escrito y el audiovisual	2	0	5	2	0	9
• La actuación y toma de decisiones del director se fundamenta en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores	1	8	2	1	0	12
Totales	8	20	13	4	2	

Tabla 29: Caracterización de la actuación práctica del directivo: frecuencia de las respuestas

Respecto a la actuación práctica del directivo, podemos observar que el 66 % de los directivos asumen que “**casi siempre**” su actuación esta orientada por una planificación previa, frente a un grupo menor que posee información de todo lo que pasa en el centro.

Es importante resaltar que un 61% de ellos basan sus actuaciones y toma de decisiones en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores.

d.- Relación interpersonal

RELACION INTERPERSONAL	FRECUENCIA					Total
	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Rara vez	Nunca	
• Fomenta un ambiente abierto y de interacción constante entre los profesores.	2	5	2	1	0	10
• Estimula y aplaude actitudes, trabajos y decisiones asumidas por el profesor	2	2	5	0	0	9
• Orienta y dirige al profesor en su actuación	3	2	5	0	0	10
• Rechaza sin explicación cualquier propuesta o sugerencia por parte del profesos	0	0	3	5	2	10
Totales	7	9	15	6	2	

Tabla 30: Relación interpersonal entre directivos y docentes. Frecuencia de las respuestas

La relación interpersonal entre directivos y docentes, a las luz de los ítems señalados, se manifiesta en un 41% de los encuestados como favorable “**casi siempre**”. En referencia al estímulo y orientación dada al profesor con respecto a sus actitudes, trabajos y decisiones, expresan que lo hacen “**algunas veces**”

e.- Formación permanente del profesorado**FRECUENCIA**

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Asume el director como prioridad la formación de los profesores dentro y fuera de la escuela .	2	2	5	1	0	10
• Promueve situaciones y actividades que conduzcan a la formación permanente del profesorado	1	2	5	1	0	9
• Respeto la autonomía del profesor.	3	4	2	0	0	9
Total	6	8	12	1	0	

Tabla 31: Formación permanente del profesorado y la actuación directiva. Frecuencia de las respuestas

Los directivos opinan que la formación permanente del profesorado “**algunas veces**” es asumida como prioritaria por parte de los directivos y un 46 % expresan que la autonomía del profesorado es respetada.

Encuesta aplicada a Docentes:

No. De Encuestados: 71

a .- Identificación - descripción**Frecuencia**

SEXO	Masculino	22
	Femenino	49
TITULO	Maestro	11
	Pedagogo	4
	Licenciado	53
	Especialización	1

		Magister	0
		Otros	2
FORMA ACCESO CARGO	DE AL	Por concurso	10
		Consenso entre los colegas	3
		Nombramiento directo	58

71 docentes en total

Tabla 32: Identificación de los docentes según sexo, título y forma de acceso al cargo y frecuencia de las respuestas

b.- Realización de cursos de formación en el área directiva

		Frecuencia	
CURSOS FORMACIÓN PERMANENTE	DE	SI	47
		NO	17
		NO RESPONDIERON	7

Tabla 33: Cursos de formación en el área directiva. Frecuencia de las respuestas

c.- Innovaciones realizadas en la institución

(Enumeradas y descritas por los encuestados)

INNOVACION	No.- de RESPUESTAS
<i>“Cambio de pupitres por mesas”</i>	2
<i>“Evaluación institucional”</i>	2
<i>“Juegos educativos”</i>	3
<i>“Participación activa de docentes, niños, representantes, padres en las diferentes actividades de la institución”</i>	2
<i>“Mejoramiento de planta física”</i>	2
<i>“Implantación del proyecto pedagógico de aula”</i>	1
<i>“Evaluación y control del rendimiento académico de los estudiantes”</i>	

“Parque infantil para los niños”	4
Creación de la Biblioteca”	2
Proyecto de promoción científica”	1
“Mejoramiento de la práctica pedagógica y didáctica en el aula”	3
“Arreglo de baños “	2
“Adquisición de Material didáctico”	3

Tabla 34: Innovaciones realizadas en el centro descritas y enumeradas por los encuestados. Número de respuestas y coincidencias en las innovaciones de cada centro

PARTE II del cuestionario:

Queremos acotar que los encuestados respondieron a mas de una opción por indicador, por tanto la sumatoria no coincide con el número exacto de encuestados . Igualmente hubo respuestas en blanco.

Criterios de actuación directiva en cuanto:

a.- Participación

Frecuencia

PARTICIPACION	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Permite la participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales	6	19	37	3	4	69
• Escucha sugerencias y recomendaciones de mejora	8	26	32	1	2	69
• Impone su criterio y autoridad en las decisiones que se toman en el centro	3	35	19	12	2	71

PARTICIPACION	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Escucha y asume sugerencias y recomendaciones de un grupo reducido dentro del colectivo del centro	6	19	27	12	2	66
• Delega y establece roles específicos de actuación entre los miembros del centro	6	25	25	7	2	65
• Participan los profesores en la creación y planificación de los proyectos educativos	3	16	33	17	2	71
• Genera y estimula la creación de grupos de trabajo dentro y fuera del centro	8	22	22	9	7	68
Total	40	162	195	78	21	

Tabla 35: participación del profesorado desde la actuación directiva. Frecuencia de las respuestas

De la frecuencia en las respuestas dadas cabe resaltar que en el criterio “**algunas veces**” se concentran el mayor número de respuestas. La frecuencia más alta la observamos cuando nos referimos a la imposición del criterio directivo en las decisiones que se toman en el centro. No obstante, en un 40% de los docentes manifiestan que “**casi siempre**” se da la participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales.

b.- Relaciones del centro con la comunidad

Frecuencia

RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Utiliza apoyos internos al centro.	7	24	24	12	2	69
• Propicia la actuación de asesores externos.	4	9	34	21	1	69
• Su actuación permite la aportación de soluciones a problemas de la comunidad educativa	3	23	28	11	3	68
• Facilita las relaciones interinstitucionales con otros centros educativos	3	38	21	3	6	71
Total	17	94	107	47	12	

Tabla 36: Relaciones del centro con la comunidad según los docentes. Frecuencias de las respuestas

Las relaciones con la comunidad desde la visión de los docentes son relativamente frecuentes:

c.- Actuación práctica

ACTUACION PRACTICA	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Toda la actuación del director esta orientada por una planificación previa.	27	37	12	2	2	80
• Posee información de todo lo que pasa en el centro.	10	41	12	2	2	67
• Realiza múltiples trabajos, breve y con falta de continuidad	4	12	29	23	2	70

ACTUACION PRACTICA	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Para comunicarse con los miembros de la institución, usa preferentemente medios verbales frente a otros como el escrito y el audiovisual	7	18	32	11	0	68
• La actuación y toma de decisiones del director se fundamenta en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores	2	34	23	7	0	66
Total	50	142	108	45	6	

Tabla 37

Respecto a la actuación práctica del directivo, podemos observar que aproximadamente entre el 40 y 50 % de los docentes asumen que “**casi siempre**” o “**algunas veces**” su actuación esta orientada por una planificación previa. Es importante resaltar que un 47% de ellos opinan que los directivos basan sus actuaciones y toma de decisiones en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores.

Cuando preguntamos sobre la forma de comunicación de los directivos y su actuación en relación a la cantidad de trabajos que realiza y su continuidad, las respuestas se concentraron en el criterio “**casi siempre**”.

d.- Relación interpersonal

RELACION INTERPERSONAL	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	Algunas Veces	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Fomenta un ambiente abierto y de interacción constante entre los profesores.	8	24	31	8	0	71
• Estimula y aplaude actitudes, trabajos y decisiones asumidas por el profesor	4	19	23	23	0	69
• Orienta y dirige al profesor en su actuación	2	19	33	14	1	69
• Rechaza sin explicación cualquier propuesta o sugerencia por parte del profesor	8	8	27	22	6	69
Total	22	70	116	72	7	

Tabla 38: relaciones interpersonales entre docentes y directivos. Frecuencia de respuestas de los docentes

Desde la visión de un 40% de los docentes, los directivos se muestran “**algunas veces**” dispuestos a promover ambientes interactivos de actuación, a orientar el trabajo del profesor y a rechazar sin explicación propuestas y sugerencias por parte de los profesores.

e.- Formación permanente del profesorado

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	<i>Siempre</i>	<i>Casi Siempre</i>	<i>Algunas Veces</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Nunca</i>	<i>Total</i>
• Asume el director como prioridad la formación de los profesores dentro y fuera de la escuela .	6	21	27	12	2	68
• Promueve situaciones y actividades que conduzcan a la formación permanente del profesorado	4	24	27	7	6	
• Respeto la autonomía del profesor.	11	16	33	7	1	68
Total	21	61	87	26	9	68

Tabla 39

Los docentes opinan que su formación permanente “**algunas veces**” es asumida como prioritaria por parte de los directivos y un 46 % sienten que su autonomía no es respetada.

F.- PERFIL DEL DIRECTIVO

Después de hacer una revisión bibliográfica sobre las características que debe poseer un directivo para la innovación en los centros, elaboramos una lista de 10 y solicitamos a los encuestados que en orden de importancia realizaran una

escogencia de 5 de ellas, respondiendo a la siguiente **escala del 1 al 5 de menor importancia a mayor importancia**, arrojando los siguientes resultados:

FRECUENCIA DE RESPUESTAS

Características del Directivo	1	2	3	4	5
ETICO	14*	8	4	8	10
PARTICIPATIVO	5	7	11	14	4
COLABORATIVO	3	7	1	8	3
INNOVADOR	12	11	4	3	4
GESTOR	8	2	2	7	3
INTERACTIVO	4	6	5	9	9
CREATIVO	6	9	12	7	5
REFLEXIVO	3	3	9	5	25
AUTONOMO	5	3	4	6	5
RESPECTUOSO	5	5	8	4	16

- Frecuencia de respuestas.

Tabla 40: Características del directivo innovador desde la visión de los docentes. Frecuencia de las respuestas

Por tanto, para los docentes, en orden de importancia, las características de un directivo innovador serían:

1	2	3	4	5
Ético	Innovador	Creativo	Participativo	Reflexivo

No obstante, al pedirles que de esas 10 características tomaran tres para caracterizar al director de **su** centro, los resultados obtenidos fueron:

Características del Directivo del centro	Frecuencia
ETICO	38
PARTICIPATIVO	18
COLABORATIVO	15
INNOVADOR	10
GESTOR	22
INTERACTIVO	5
CREATIVO	18
REFLEXIVO	10
AUTONOMO	35
RESPECTUOSO	33

Tabla 41: Características profesionales de los directivos municipales desde la opinión de los docentes. Frecuencia de las respuestas.

Como podemos observar, para los docentes las características que definen al directivo de su centro son: ETICO, AUTONOMO Y RESPETUOSO.

1.2 Análisis y contrastación de los resultados obtenidos de la aplicación de las encuestas a los directivos y docentes.

En la contrastación de las respuestas dadas por ambos informantes: Directores y Docentes, encontramos varios hallazgos que a continuación resaltaremos.

IDENTIFICACION

La feminización en los cargos directivos y docentes es notable.

FORMACION PERMANENTE

La formación permanente del directivo y del docente es escasa. Cabe señalar que existen aún directivos y docentes que sólo poseen el título de “maestros”, grado obtenido en escuelas de formación magisterial, actualmente no vigentes. Los directivos manifiestan que su actualización se ha desarrollado eventualmente, sin continuidad y de acuerdo a lineamientos del ministerio de Educación: *“Hemos realizado cursos sobre el nuevo diseño curricular”.... “realice curso solo de subdirectores”.... “He realizado cursos sobre evaluación”.... “El trabajo directivo es muy fuerte y no queda tiempo para hacer cursos, los docentes si hacen talleres y cursos”* (respuestas dadas por los directivos D1, D2, D3, D4) .

INGRESO AL CARGO DIRECTIVO

Con respecto al ingreso de los directivos al cargo observamos que sólo 1 realizó su ingreso por concurso de oposición, lo cual significa que el resto lo hizo por nombramiento directo y por consenso entre los docentes. Al preguntar sobre los criterios de evaluación para nombrar o escoger al directivo, pudimos observar que respondían fundamentalmente a los años de servicio como docente y/o que haya sido encargado de la dirección por permiso o suplencia del titular.

FUNCIONES QUE REALIZAN LOS DIRECTIVOS

Tanto directivos como docentes coinciden en señalar que sus funciones se limitan, en su gran mayoría, a cumplir con procedimientos administrativos -

organizativos tales como ejecutar los acuerdos de asambleas de padres, participar de las reuniones de directores, representar oficialmente a la institución, convocar y dirigir reuniones, entre otros.

INNOVACIONES PROMOVIDAS POR EL DIRECTOR

Las innovaciones que a la luz de los informantes son coincidentes y donde el directivo ha sido su promotor son:

“Mejoramiento de la infraestructura física del centro”

“Cambio de mentalidad para mejorar la práctica pedagógica o didácticas del aula”

“Iniciativa e implantación de los Proyectos Pedagógicos de Aula”

“Creación de los centros de ciencias y promoción científica”

PARTICIPACION

Ambos informantes expresan la imposición de criterio por parte del directivo al momento de tomar decisiones dentro del centro y la *no frecuencia* de participación del profesorado en las actuaciones directivas referidas al centro.

RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD

No existe coincidencia entre las respuestas de ambos informantes. Para los directivos las relaciones con la comunidad no son frecuentes en la mayoría de

los centros y la mitad de los encuestados manifiesta la utilización de apoyos internos y externos al centro. Desde la visión de los docentes las relaciones con la comunidad son relativamente frecuentes.

ACTUACION PRACTICA

Tanto docentes como directivos están de acuerdo que la actuación de estos últimos se basa en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores.

RELACION INTERPERSONAL

La relación interpersonal entre directivos y docentes, a la luz de los ítems señalados, se manifiesta como favorable con la coincidencia en las respuestas en la *no frecuencia* en la disposición por parte de los directivos para promover ambientes interactivos de actuación, a orientar el trabajo del profesor y a rechazar sin explicación propuestas y sugerencias por parte de los profesores.

FORMACION DEL PROFESORADO

Existen coincidencias de ambos informantes al expresar que la formación permanente del profesorado es asumida débilmente como prioritaria por parte de los directivos, pero existe divergencias entre las directivos y docentes al responder al ítem sobre el respeto a la autonomía del profesor.

1.3 Análisis e interpretación de las entrevistas realizada a los expertos.

Cuando nos planteamos la interpretación de los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos, estamos entrando en el proceso de análisis de los datos cualitativos de la investigación con la finalidad de reducir la cantidad de información obtenida para darle significatividad y poder y, en función de ellas, *“extraer y confirmar unas conclusiones mas comprehensivas”* (Marcelo, 1995:44).

El análisis de los datos, siguiendo la clasificación que establece Miles y Huberman, 1994 en Marcelo (1995:46), atendiendo a la intención del investigador al asignarlos, los nombres y códigos dados a las unidades de significado han sido, en unos casos descriptivos y en otros explicativos.

En este sentido, con base a los resultados de la interpretación de las respuestas a los items expresados en el cuestionario, realizamos las entrevistas a los expertos agrupando las unidades de significado en 4 categorías:

CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
<ul style="list-style-type: none"> Relación entre el ejercicio directivo y la introducción de cambios dentro del centro educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Grado de implicación El directivo, los cambios y la innovación dentro del centro.
<ul style="list-style-type: none"> Funciones directiva en nuestro contexto escolar venezolano 	<ul style="list-style-type: none"> Funciones: administrativas, pedagógicas y de gestión.
<ul style="list-style-type: none"> Estilo de liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> Liderazgo formal, participativo y liderazgo pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> Formación profesional, inicial y permanente de los directivos 	<ul style="list-style-type: none"> Necesidad de formación profesional permanente. Reestructuración de los contenidos y programas de formación.

Tabla 42: Categorías y Unidades de significado

A continuación y con la intención de visualizar las respuestas dadas a cada pregunta, iremos insertando un cuadro que nos permite contrastar cada una de las respuestas emitidas por cada uno de los expertos entrevistados con la finalidad de integrar y analizar los contenidos e interpretaciones a las categorías y unidades de significado señaladas.

Categoría 1

RELACIÓN ENTRE EL EJERCICIO DIRECTIVO Y LA INTRODUCCIÓN DE CAMBIOS DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO.

Unidad de significado: *Grado de implicación*

Cuando hicimos esta pregunta a los entrevistados, se dieron coincidencias en las respuestas a la luz de la importancia que reviste la dirección en las

organizaciones educativas y la preocupación actual por conseguir que el ejercicio de las funciones directivas sea eficaz y responda a las necesidades de cambio de los centros y del sistema educativo y social en general.

Pregunta 1	EC1	EC2	EC3	EC4
<p>¿Cree Ud. que el ejercicio de la función directiva es determinante para lograr la introducción de cambios?</p>	<p>“ Sí, , el equipo directivo es el que lleva el norte, la guía de los proyectos que se pretenden desarrollar ...en tanto que los equipos directivos debe estar centrada la responsabilidad para impulsar los proyectos del centro, la política educativa del estado ...”</p>	<p>.... “La dirección es un ente importante para cualquier innovación educativa...son las personas que tendrían que estar muy capacitadas para buscar el consenso y la transformación ...una dirección que no sea de carácter vertical sino horizontal... trabajando con equipos de profesores, alumnos y padres...”</p>	<p>...es importante pero no determinante. En Venezuela se esta dando la formación de profesores en el aspecto pedagógico y curricular en mucha mas profundidad y avanzada que a los directivos ...se han dado innovaciones a nivel del aula independiente del director...si el director se suma a estos cambios la escuela tendría otro motor de desarrollo... el director de un centro es la persona mas autorizada legal y pedagógicamente para cambiar la escuela...”</p>	<p>“Sin duda. En una investigación que hicimos Emérita García, Anna María Leoni y yo, a mediados de la década del 80, sobre la reacción de tres escuelas del Estado Táchira ante los cambios generados por la Educación Básica, concluíamos que el ejercicio de la dirección, particularmente del director, se había constituido en un factor determinante en la aceptación, indiferencia o rechazo de los cambios que introducía la reforma de la educación venezolana iniciada a partir</p>

Pregunta 1	EC1	EC2	EC3	EC4
				del año 80.

Tabla 43: Representación de las respuestas de los expertos

Con respecto a las respuestas de esta primera pregunta, las coincidencias son notorias, resaltando especialmente la expresada por el E3 que señala que las actuaciones directivas frente a las innovaciones son **“importantes pero no determinantes”**.

Creemos necesario expresar que en la actualidad, siguiendo lineamientos a nivel central, la actualización y formación de docentes es masiva y no cabe aquí señalar si se hace realmente de acuerdo a las necesidades del contexto y de los propios centros educativos, es decir, en relación con la consecución de cambios para la mejora. Lo importante en nuestro caso, es señalar que poco se ha trabajado en función de la formación directiva. En este sentido, a pesar de las negativas de actuación, promoción e impulso de las innovaciones dados por la dirección, se han realizado importantes experiencias de innovación dentro algunos centros, sobre todo a nivel de aula, pero que si en su oportunidad hubiese tenido el apoyo y anuencia directiva los resultados hubiesen beneficiado a todos en el centro.

- **Unidad de significado:** *El directivo y los cambios dentro del centro*

Los entrevistados coinciden en afirmar que la relación entre la función directiva y las innovaciones en los centros es directa y en este sentido expresan: **E1**: “en los equipos directivos debe estar centrada la responsabilidad para impulsar los proyectos de centro”...**E2**: “ La dirección es un ente importante para cualquier innovación educativa”...**E3**: “El director es la persona más autorizada pedagógicamente y legalmente para cambiar la escuela y para mantener una vigilia permanente en cuanto hacia donde debe ir la escuela”...**E4**:

Categoría 2

FUNCIONES DIRECTIVAS EN NUESTRO CONTEXTO ESCOLAR VENEZOLANO.

Pregunta 2	E1	E2	E3	E4
¿Cree Ud. que en nuestro contexto escolar las funciones administrativas-organizativas, pedagógicas y de gestión de los	<i>... “No. La historia de nuestra realidad educativa es que el equipo directivo ha estado netamente centrado en las funciones</i>	<i>“ Existen algunas excepciones ...pero una gran mayoría está realizando únicamente funciones organizativas –administrativas , se quedan</i>	<i>“ Creo que las funciones del director esta sesgada hacia la parte administrativa-organizativa, tanto que los cursos que se han dado en este momento</i>	<i>“No lo creo. En primer lugar, las funciones pedagógicas y de gestión frecuentement e no están presentes en la actuación de los directivos. Ellos, por lo</i>

<p>directivos están claramente asumidas y diferenciadas ?</p>	<p><i>administrativas y lo que son las funciones pedagógicas y de gestión no han sido asumidas por ellos.”</i></p>	<p>en ese nivel, lo pedagógico y de gestión esta ausente porque ya es una costumbre en nuestro país que el que llega a esas instancias se burocratice...”</p>	<p>por el Ministerio de Educación y por algunas universidades se orientan hacia lo administrativo y en este contexto el directivo se entiende como el funcionario que tiene a su cargo el trabajo administrativo-organizativo... Si no se revisa esta situación se esta interpretando la escuela como una instancia administrativa y al director se le puede tergiversar hasta llegar a decirle que es un gerente, perdiendo la escuela su opción eminentemente pedagógica, socializadora y humanística.</p>	<p><i>general, se limitan a la ejecución de las funciones administrativas-organizativas, caracterizadas por la rutina y trivialidad.”</i></p>
----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 44: Representación de las respuestas dada por los expertos

- **Unidad de significado:** *Funciones directivas: administrativas-organizativas, pedagógicas y de gestión*

Existen coincidencias, taxativamente señaladas por los entrevistados sobre el ejercicio notorio y frecuente de funciones directivas referidas al área administrativa-organizativas, en detrimento de las pedagógicas y de gestión, incluso uno de ellos, haciendo eco de las expresiones coloquiales con las que se definen al directivos, expresó: **E1**: “al directivo a veces lo hemos ridiculizado y le hemos atribuido que parece un office boy entre las zonas educativas y los centros educativos”.

Categoría 3

ESTILO DE LIDERAZGO

Pregunta 3	E1	E2	E3	E4
¿Cuál cree Ud. es el estilo de liderazgo dominante en el ejercicio directivo dentro de los centros educativo?	“Si tuviésemos que hablar de liderazgo sería un liderazgo formal, dado su nombramiento administrativo, el funge como directo, el líder de la organización, pero en realidad y en mi concepto no hay liderazgo, ni siquiera un liderazgo autoritario...Ellos están muy reducidos a ser un poco los inspectores del funcionamiento, pero un líder	“Yo no se si realmente hay un liderazgo, yo lo pongo en duda, lo que hay allí es un señor que manda, que cumple que funciones pero no se si hay realmente un liderazgo. Excepcionalmente existen instituciones en la que podemos ver nosotros que hay un liderazgo compartido que se basa en los principios	“El estilo de liderazgo predominante en Venezuela en casi todas las escuelas básicas es el autoritarismo y va acompañada de una gestión eminentemente centralizadora y concentrada.... ¿por qué? Porque las tomas de decisiones están a nivel central y el director se comporta como mero	Pareciera que en los centros educativos de Educación Media predomina el liderazgo autocrático; sin embargo, en algunas Escuelas Básicas he encontrado experiencias interesantes de liderazgo democrático. En mi opinión, los contextos y situaciones de cambio que vive nuestro sistema social y educativo

	<p>que movilice la gente, que los ponga a trabajar...yo no veo eso, ni siquiera veo líderes tradicionales...”</p>	<p>gerenciales pero eso es una minoría, en la mayoría de los casos ni ellos mismos se sienten como líderes, no han adquirido patrones de gobernar, de dirigir una cultura institucional y eso es lo que se repite mecánicamente. Igual depende mucho de las características de las personas. ... No siento que haya un liderazgo, simplemente hay un cargo, se ha creado una cultura, una forma de entender el cargo y así lo hace.</p>	<p>reproductor de esas decisiones ...por tanto su rol es impartir las decisiones emanadas y así mismo imponerlas .. El liderazgo que tiene el director de los centros educativos generalmente lo tiene por el cargo que ejerce y no por el conocimiento que posee unido a hecho de que la mayoría de los directores llegaron a ese cargo por razones netamente partidistas y no por la competencia pedagógica y académica propiamente dicha...eso hace que no sea un ejemplo a seguir ni un líder nato...</p>	<p>nos plantea la necesidad de dirigir nuestras instituciones con un estilo o tipo de liderazgo democrático, que implica la participación, compromiso y responsabilidad de todos los involucrados en los procesos formativos de nuestros estudiantes. Si no hay compromiso, responsabilidad y participación, cualquier proyecto nacional o institucional resulta vulnerable e incapaz de trascender y superar lo coyuntural y efímero.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 45

- Unidad de significado: *Liderazgo formal participativo y pedagógico*

Todos los entrevistados comparten la idea de la ausencia de liderazgo participativo, democrático y pedagógico frente a las prácticas autoritarias, formales y reproductoras de en las actuaciones del directivo de los centros educativos. Coinciden en afirmar que el director simplemente es un funcionario reproductor de decisiones emanadas del Ministerio de Educación y Zonas Educativas, acotando la importancia de las características personales y la formación directiva para ejercer el liderazgo democrático y pedagógico. La opinión del encuestado **E4**, resume la posición de los demás entrevistados en sus coincidencias sobre la necesidad de redimensionar la visión y misión del directivo frente a los retos y cambios que se plantean y exige nuestro sistema social:

“Pareciera que en los centros educativos de Educación Media predomina el liderazgo autocrático; sin embargo, en algunas Escuelas Básicas he encontrado experiencias interesantes de liderazgo democrático.

En mi opinión, los contextos y situaciones de cambio que vive nuestro sistema social y educativo nos plantea la necesidad de dirigir nuestras instituciones con un estilo o tipo de liderazgo democrático, que implica la participación, compromiso y responsabilidad de todos los involucrados en los procesos formativos de nuestros estudiantes. Si no hay compromiso, responsabilidad y participación, cualquier proyecto nacional o institucional resulta vulnerable e incapaz de trascender y superar lo coyuntural y efímero.”

Categoría 4**FORMACIÓN PROFESIONAL, INICIAL Y PERMANENTE DE LOS DIRECTIVOS**

Pregunta	E1	E2	E3	E4
¿Cree Ud. que es necesario apostar por la formación profesional. Inicial y permanente de los directivos para la asunción por parte de éstos de su rol protagónico dentro de las innovaciones en los centros educativos? Es conveniente y urgente que la formación profesional propiamente dicha y la formación permanente que es necesaria..."	...Si, me parece que es fundamental y las universidades deben asumir tal compromiso, incorporarlos a nuevas visiones, nuevas maneras de proceder, ese desarrollo personal, institucional...así pienso que la formación inicial y permanente debe ser una constante búsqueda pero personal...	"...el espacio para la formación profesional del director es una experiencia relativamente nueva en nuestro país, pues lo que han tenido hasta ahora es un programa de formación...con cursos que se han caracterizado por tener un énfasis netamente administrativo-organizativo y de referencia a la mera tramitación	Creo que es esencial la formación profesional de los directivos. Me parece que los directivos no pueden seguir confiando exclusivamente en el sentido común, los cambios institucionales exigen una preparación específica y una actitud muy particular, la cual también se puede formar. Con la puesta en marcha del Plan de Acción del Ministerio El Ministerio ha programado y ejecutado unos Programas de Capacitación a los Directivos, los cuales, en la mayoría de los Estados, han estado a cargo de las Universidades. Mi experiencia es que estos no han respondido a las exigencias planteadas, pues han consistido en talleres de corta duración y que, en el mejor de los casos, sólo han logrado motivar y sensibilizar a aquellos directivos que tienden a asumir actitudes de apertura a los cambios.

Tabla 46

- El grupo de entrevistados coincide en que la necesidad de formación profesional permanente condiciona cualquier posibilidad de participación de los directivos en el diseño, introducción y desarrollo de estrategias y proyectos, mediante los cuales se han de concretar los cambios y las innovaciones desde los centros educativos.
- La reestructuración de los contenidos y programas de formación, según la opinión de los entrevistados, habrá de ser el resultado de un proceso dialéctico, fundamentado en un serio análisis del contexto socio-cultural, que a fin de cuentas es el espacio real al cual la institución habrá de responder, pero sobre las necesidades más sentidas y con propuestas viables, planificadas y adecuadas vertidas en esos contenidos y programas, que estarán ciertamente orientados por los planteamientos institucionales, diseño curricular integrador de ideas y realidades, igualmente viables.

2.- INTEGRACIÓN DE LAS INTERPRETACIONES DE LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE, OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS A LOS INFORMANTES: DIRECTIVOS, DOCENTES Y EXPERTOS EN RELACIÓN CON LA ACTUACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS BÁSICAS MUNICIPALES, ADSCRITAS AL MUNICIPIO SAN CRISTÓBAL DEL ESTADO TÁCHIRA.

A continuación puntualizaremos en las conclusiones basadas en la integración de las interpretaciones de los resultados obtenidos de la aplicación de las entrevistas y cuestionarios a los informantes: directivos, docentes y expertos en relación con la actuación y caracterización del directivo de las escuelas básicas municipales, adscritas al municipio San Cristóbal del Estado Táchira.

El directivo municipal:

- **Ingresa al ejercicio docente por nombramiento directo y no por concurso de oposición.**

Esta situación es preocupante, por que los análisis de los procesos de formación y acreditación para el ejercicio de las funciones pedagógicas, y particularmente las directivas, han determinado que el aspirante a un cargo de estas magnitudes deberá, al menos como condición excepcional, ingresar por concurso y no por nombramiento. Convendría, en ese orden de ideas, tener en cuenta la pertinencia y la eficacia de los procesos de selección existentes, para la opción al cargo. Aún sabiendo que no todos los procedimientos de esta naturaleza son del todo fiables para garantizar el ingreso de personal con calidad óptima, al menos sirven para establecer criterios sobre sus requisitos y sus condiciones en el desempeño eficaz de la función y de las acciones directivas y docentes.

Si el propósito del ingreso por selección, sea cual fuere el procedimiento, es comprender y mejorar la función directiva, entonces con mayor razón se tendrá que hacer un esfuerzo para mejorar la forma de ingreso del personal. En todo caso la evaluación de credenciales, la cualificación profesional y la oposición, pueden considerarse como vías más justas y de mayor credibilidad que los criterios establecidos para el ingreso por nombramiento, procedimiento arbitrario y circunstancial, que ha venido respondiendo a intereses muy alejados del verdadero sentido de la profesionalidad.

Todo esto, de la manera que sea, lleva implícito el grado de formación y la capacitación para el desempeño de las funciones de la persona que ingresa por nombramiento y de la que lo hace por concurso de credenciales o por oposición. En todo caso el análisis, la evaluación y el seguimiento de las funciones docentes y directivas, desde el mismo momento del ingreso del profesional, ha sido y seguirá siendo el indicador más confiable en el momento de asumir cualquier postura y optar por la vía más convincente para la selección del personal.

Sin duda alguna y lo demuestran las opiniones de los entrevistados, el ingreso por nombramiento no ha sido la mejor opción.

- **Su actuación se delimita a ejercer funciones administrativas-organizativas, basada en la propia experiencia, en lo éxitos y en los fracasos anteriores.**

El directivo, por tradición, ha venido entendiendo que su rol es exclusivamente el de ejecutar tareas y procedimientos administrativos, según el carácter organizativo y funcional de la institución, por lo tanto en ese espacio ha de centrar su acción directiva y profesional. Entre sus objetivos está, primordialmente, el de mantener el orden, coordinar y hacer cumplir las programaciones de los distintos departamentos académicos y de las oficinas administrativas de su institución, atendiendo como dependencia subalterna las disposiciones generales del organismo central.

El asesoramiento técnico, instrumental o de asignación presupuestaria para la adquisición de medios y recursos necesarios para el desarrollo y la innovación de las prácticas pedagógicas es insuficiente.

Mejorar significa, contradictoriamente, para el directivo municipal actual, hacer lo mismo que se ha venido haciendo, pero con mayor eficiencia, menores recursos y mejores resultados, para que la organización no se detenga y siga reproduciendo un mismo estado de situaciones conflictivas y generadoras de mayores necesidades, las cuales, obviamente no está en capacidad de afrontar, por su forma de actuación, circunstancia que no le permite participar e integrarse a la dinámica transformacional, mediante la promoción y apoyo institucional a los grupos de personas implicados y comprometidos con las ideas y las acciones innovadoras, y que, de hecho, reclaman otro estilo de dirección.

- **La formación permanente queda reducida a los lineamientos del Ministerio de Educación y no a las necesidades profesional inherentes a su función y a las del contexto en el que interactúa.**

De aquí deducimos y reafirmamos que la formación permanente especializada del directivo y la integración de los docentes en los equipos organizados para la concreción de las acciones serán, en consecuencia, dimensiones determinantes del proceso. Las apreciaciones sugieren de alguna manera que los programas de formación elaborados como estrategias para el cambio y la innovación y contenidos en los proyectos educativos para la mejora, han de responder, obviamente, a las propuestas elaboradas a partir del diagnóstico de las necesidades, no obstante, la formación del directivo ha de considerarse como la primera prioridad, por ser ésta el requisito indispensable para alcanzar las metas que se desean. Los agentes implicados en la innovación han de estar preparados para asumir los retos que se le presentarán y sólo será posible este proceso, en la medida que tengan la oportunidad de capacitarse, de adquirir conocimientos y habilidades, como herramientas que posibilitarán su participación real.

- **Las relaciones del centro con la comunidad se dan en forma esporádica y sobre lo estrictamente necesario.**

La inexistencia de proyectos interactivos, constituidos dentro del plan general, abiertos y dinámicos, en los que la participación democrática y recíproca de ambos contextos se establezca como prioridad, dificulta una verdadera participación de la comunidad en los proyectos de la escuela y en los programas de desarrollo de la comunidad. Los intereses culturales, sociales y económicos de uno y otro contexto no terminan por definirse, por lo tanto tampoco se define un proyecto político integrador, orientado a dar respuestas a sus necesidades comunes y fundamentado en sus valores reales, que en definitiva conformarán una sola realidad, por lo tanto las acciones como los resultados también tendrán que ser compartidos para el beneficio común.

- **Por otra parte, las relaciones interpersonales entre directivo y docente se limitan a mantener un clima de cordialidad, pero realmente no estimulan, y menos orientan el proceso de interacción dirigida hacia la mejora, la participación y la toma de decisiones.**

El contacto social y profesional habitualmente se establece mediante la rutina de las reuniones de profesores, en las sesiones esporádicas para la planificación de eventos programados en el calendario escolar, en las ocasiones o sitios de ocio particular y en otras circunstancias obligada por la misma rutina laboral. La escasa participación en proyectos institucionales o en otras actividades académicas o culturales de interés común no permite desarrollar otro tipo de relaciones diferentes, más consecuentes con la

promoción e integración de ideas o propuestas vinculadas al proyecto institucional.

- **La participación es una característica determinada por los intereses particulares y no una manera institucionalizada de actuar.**

En ella se reflejan los valores y las diferencias de opinión frente a cualquier situación de carácter institucional o particular. El rol del directivo se reduce a los simples procedimientos técnicos para la gestión administrativa. No existe una verdadera preocupación por las labores relacionadas con la cooperación y el apoyo institucional a las propuestas de mejora.

La dimensión profesional del directivo escolar como líder innovador, no trasciende a la dimensión participativa y democrática de una verdadera gestión, por tanto la escuela reclama un tipo de liderazgo más consecuente con las metas y los valores de la institución. El asesoramiento del directivo al desarrollo organizacional de las funciones administrativas, ha de estar unido a su participación en la gestión colaborativa y democrática de la institución. El directivo deberá tener especial cuidado en la formación de su liderazgo escolar, integrándolo a la profesionalización, a su formación permanente y a su condición de agente promotor del desarrollo organizativo, en consecuencia, su liderazgo estará reflejado en la eficacia de la transformación y mejora de la cultura escolar de la institución la cual dirige.

- **Para los docentes municipales un directivo promotor de las innovaciones en los centros debe ser: ETICO, INNOVADOR, CREATIVO, PARTICIPATIVO Y REFLEXIVO. Pero al preguntarles sobre las características del Director de su respectivo centro, la frecuencia de las respuestas se centraron en: AUTÓNOMO, ETICO Y RESPETUOSO.**

Ahora bien como a través del instrumento no se reflejó la conceptualización explícita de las características del directivo, el auxiliar de investigación se trasladó al contexto estudiado (San Cristóbal, Táchira - Venezuela) y constató, al preguntarle a los docentes, que el concepto de **autonomía** se interpretaba como una forma de ejercicio de autoridad, fundamentada en criterios personales y en algunos supuestos que circunstancialmente y sobre decisiones arbitrarias, le otorgaba su condición de director, consideraciones muy alejadas del verdadero significado de la autonomía, entendida como la capacidad de desarrollar estrategias y ejecutar acciones sobre necesidades para el cambio y la innovación del centro educativo. De igual manera, para ellos, ser ético significa cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales y las normas sociales y morales.

La **ética** se limita al concepto de ética-profesional y no trasciende a su real definición: aquella característica que le otorga capacidad reflexiva y moral para el fortalecimiento de su conciencia, en función del cumplimiento de sus

deberes, de su compromiso educativo, cultural y social, más allá de lo legalmente establecido y en beneficio de los intereses comunes de la institución.

El **ser respetuoso**, desde la visión de los docentes, es asumir una conducta conservadora de los modales (normas de cortesía) y manifestar formas de comportamiento adecuadas a cada situación presentada. Pero se distancia de las ideas de: respetar las opiniones de los demás, aún no estando de acuerdo con ellas, oír las sugerencias sobre la mejora de su actuación, permitir la participación de todos los actores en la negociación para la toma de decisiones, comprender las limitaciones de los demás, acatar las decisiones del colectivo, excluir la arbitrariedad en su actuación e integrar la democracia, entre otras particularidades.

Esta caracterización del directivo municipal nos ha permitido poder conocer *¿cómo son?, ¿qué hacen y ¿cómo son vistos por los docentes?* los directivos escolares municipales. Dicha información nos servirá de fundamento para adentrarnos en nuestra **segunda fase** de la investigación que estará dirigida a conocer sus **necesidades formativas** y orientada a la elaboración posterior de un plan de formación de directivos municipales.

CAPITULO VII

II PARTE DE LA INVESTIGACIÓN.

CORRESPONDIENTE A LA SEGUNDA FASE:

DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DIRECTIVOS MUNICIPALES - SAN CRISTÓBAL - ESTADO TÁCHIRA - VENEZUELA

Una vez que logramos, en la primera fase de la investigación, a través de los instrumentos, de la triangulación de la información y del procesamiento de los datos, establecer las características profesionales de los directivos escolares municipales, asumimos el análisis de necesidades de estos directivos en relación con sus características y contexto de actuación.

1. Población y Muestra

La población y la muestra son las mismas que utilizamos en la primera fase de la investigación con la finalidad de acercarnos a la realidad y profundizar en el estudio. Partimos de la selección de la población, las mismas 8 escuelas municipales adscritas al municipio San Cristóbal, Estado Táchira.

Los criterios de selección, en relación a los informantes, fue la siguiente:

Población: La totalidad de directivos de cada una de las escuelas municipales, entre directores, subdirectores y coordinadores docentes: 10 en total. Esta cantidad difiere con la de la primera fase pues 2 de los directivos se encontraban de permiso por razones de salud y en sustitución se encontraban 2 docentes respectivamente, los cuales fueron excluidos del estudio por considerar que su información no era vinculante en tanto que su ejercicio en la estas funciones era nuevo y no podían aportar suficiente información, por el contrario fueron tomados en cuenta para la muestra de profesores.

Muestra: **a.- 6 expertos:** Docentes de las universidades implicados en la formación profesional de los directivos y supervisores de escuela básica y responsables políticos de la implantación y desarrollo de planes de formación docente en la región. **b.- 71 docentes:** Tomados de la totalidad de los 117 docentes adscritos a las escuelas municipales y cuya información suministrada en la primera fase del estudio continua siendo fundamento para el análisis de los resultados en esta segunda fase.

EXPERTO	DESCRIPCIÓN PERSONAL
ERP1	Lic. En educación. Master gerencia educativa. Formó parte del tren ejecutivo de la dirección de educación nacional y profesor universitario en la escuela de educación de la Universidad de los Andes
ERP2	Docente en la escuela de Educación de la Universidad de los Andes y exdirector de la Zona Educativa

	Nacional
ERP3	Lic. en Educación, exdirectivo de centro educativo Municipal y actual Director de la oficina de Educación Municipal
ERP4	Lic. En Educación y exdirector de la Zona Educativa Nacional
ERP5	Actual Director de las Zona Educativa Táchira
ERP6	Licenciado en educación, Doctorando en Pedagogía exdirector de educación y Ex alcalde del Municipio San Cristóbal

Tabla 47: Descripción de los informantes

2. Instrumentalización.

Sistema de registro	Procedimiento	Ámbito analizado	Aplicación	Informante	Observación
Cuestionario	Categorizado – Descriptivo	-Experiencia docente i directiva -Respecto de su formación -Modalidad de la formación -Habilidades y competencias directivas	Investigador directamente	10 Directivos	Correspondiente a las 8 Escuelas Municipales Municipales
Entrevista	Descriptiva	Función Directiva e Innovación. Liderazgo y estilos	Auxiliar de Investigación e	Docentes universitarios y responsables políticos de la	

Sistema de registro	Procedimiento	Ámbito analizado	Aplicación	Informante	Observación
		dirección. Formación para el ejercicio directivo.	Investigador	formación docente en la región .	
Análisis de documentos	Descriptivo	Normativa sobre Funciones directivas y análisis de resultados de investigaciones similares en otros contextos.	Investigador		

Tabla 48: Instrumentalización.

2.1 El cuestionario

Pasos seguidos para la elaboración del cuestionario de la segunda fase del estudio:

El cuestionario, como explicamos anteriormente, ha sido nuestro principal instrumento de recogida de datos. Para esta fase, se tomará como válido el cuestionario aplicado a los docentes en la primera fase pues los indicadores e ítems allí señalados y que dieron origen a las conclusiones extraídas,

responden a los requerimientos de información para esta segunda fase. En este sentido, elaboramos un instrumento nuevo para los directivos con la finalidad de profundizar aun más en su experiencia en el ejercicio de sus funciones y, en consecuencia, en sus necesidades formativas. Continuamos asumiendo los pasos presentados por Teixedo (1995:498) para al elaboración de cuestionario.

Es importante resaltar que el cuestionario aplicado en esta segunda fase del estudio, fue elaborado **tomando como base los instrumentos realizados por el Dr. Joaquín Gairín y colaboradores en estudios referidos al tema que hoy nos ocupa, específicamente en: “*Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos, 1995*” y “*Los equipos directivos de los centros docentes: Análisis de su funcionamiento, 1999*”** . En la mayoría de los casos, se hicieron adaptaciones para su funcionamiento y aplicabilidad en el contexto venezolano estudiado.

Quedo estructurado así:

CONTENIDOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DIRECTIVOS

Básicamente se desarrollaron cinco (5) secciones o apartados con la finalidad, en unos casos de actualizar información ya recolectada en la primera fase y en

otros, indagar a profundidad sobre su formación académica en diferentes áreas, la modalidad utilizada y habilidades y competencias desarrolladas a lo largo de su ejercicio y formación directiva.

Indicadores:

- Datos Personales
- Características del centro donde trabaja
- Respecto a su formación
- Modalidad de la formación
- Habilidades y competencias directivas

a.- DATOS PERSONALES

Dirigido, como mencionamos anteriormente a actualizar información relevante ya recolectada, a saber:

- a) Sexo
- b) Cargo que desempeña
- c) Forma de acceso al cargo
- d) Título que posee.

b.- CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DONDE TRABAJA.

Este apartado fue concebido con la finalidad de caracterizar el entorno y ámbito de actuación directiva, debido al conocimiento previo de la heterogeneidad desde el punto de vista de la ubicación geográfica dentro de la ciudad, el

número de alumnos de cada centro y el tiempo de permanencia en el cargo, considerados todos ellos relevantes para la investigación y como quedará demostrado posteriormente:

- a) Tamaño del plantel o centro donde labora
- b) Turnos de trabajo
- c) Experiencia en la actuación profesional.

c.- RESPECTO DE SU FORMACIÓN.

Apartado destinado a conocer el número de horas dedicadas a realizar tareas directivas, a recibir formación, así como precisar que tipos de actividades realiza, motivación y grado de utilidad para el ejercicio de las tareas que le son inherentes:

- a) Número de horas semanales que dedica a realizar tareas directivas fuera del centro.
- b) Número de horas semanales que dedica a recibir formación como directivo.
- c) Realización personal de actividades relacionadas con su formación profesional en el área directiva.
- d) Tipo de actividades que realiza.
- e) Organismos implicados en la realización de los cursos de formación directiva.
- f) Descripción de cursos de formación en áreas referidas a la dirección que haya realizado y el grado de utilidad para el ejercicio de la función directiva.
- g) Razones que motivan la realización de los cursos de formación.

d.- MODALIDAD DE LA FORMACION.

A través de esta sección tuvimos referencia sobre el momento en que se recibía la formación (antes o durante en ejercicio), el horario y la modalidad (charlas, conferencias, talleres, simposios, etc.) así como sus impresiones sobre su efectividad:

- a) Momento en que se recibe o ha recibido la formación.
- b) Horario en que se recibe o ha recibido formación.
- c) Modalidad que se suele impartir la formación y valoración de su efectividad

e.- HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS.

Este apartado revistió especial interés, pues se trataba de indagar en que medida cada directivo creía poseer un número taxativo de habilidades y competencias, niveles de formación, dificultades percibidas y su importancia con el ejercicio de sus funciones directivas.

2.2 LA ENTREVISTA.

Denzin (1978) citado por Goetz y LeCompte, ha servido nuevamente como referencia para optar en esta fase del estudio por el modelo de entrevista *estandarizada presecuencializada*.

Las entrevistas fueron realizadas por el investigador y el auxiliar y estuvieron dirigidas a recoger información y apreciaciones sobre el tema en función de los siguientes criterios que sustentan teóricamente nuestro trabajo, a saber:

- Necesidades de formación específica para el ejercicio de las funciones directivas
- Momentos para la formación directiva
- Conocimiento como promotor, ejecutor y/u organizador de programas de formación de directivos
- Fundamentos y bases en la elaboración de programas de formación.

Las personas escogidas en calidad de **expertos** para la realización de la entrevista fueron siete (6) en su totalidad y a quienes por respeto a la confidencialidad denominaremos en nuestro estudio como **ERP1, ERP2, ERP3, ERP4, ERP5,ERP6** (Experto o Responsable político 1,2,3,4,5 y 6)

La selección de ellos respondió a los siguientes criterios:

- a.- Al área de conocimiento donde se han desempeñado: Organización escolar, Formación del Profesorado, Innovación educativa, Evaluación Institucional.
- b.- Colaboradores con el Ministerio de Educación, desde su condición de representantes de universidades con escuela de formación docente, en la elaboración de los planes para la reforma educativa.

c.- Experiencia en elaboración de programas de capacitación de docentes, directivos y supervisores.

d.- Estudios realizados en centros de educación básica sobre gestión institucional.

e.- La responsabilidad política en el área educativa que han asumido en momentos y espacios determinados con respecto a la dirección y gestión de los planes de formación del profesorado.

La entrevista quedó diseñada de la siguiente forma:

ENTREVISTA

Si admitimos que para el desempeño eficaz de cualquier rol o función es imprescindible una sólida formación y, por tanto, una profesionalización adecuada, podríamos fácilmente inferir que las personas que desempeñan funciones directivas necesitan también una preparación y una cualificación profesional específica, en este sentido:

1.- ¿Cree Ud. que el equipo directivo de un centro educativo debe recibir formación específica para el ejercicio de sus funciones?

2.- ¿Dicha formación debe darse al inicio y durante su ejercicio, es decir, cómo formación inicial o permanente?

Todo proceso de aprendizaje y de capacitación es, de hecho, un trabajo colaborativo que exige la participación integral, tanto de los agentes promotores del cambio, como de la organización, entendida como espacio y eje para la concreción de la innovación.

Teniendo en cuenta las consideraciones arriba señaladas, es pertinente entender la necesidad de la formación para el desempeño de las labores y

responsabilidades directivas. Serafín Antúnez (1997:183), señala que para el ejercicio de cualquier tarea escolar, los agentes deberán capacitarse en las áreas correspondientes y con base en sus propias capacidades y necesidades de formación, ahora bien:

4.- ¿Conoce, como promotor, ejecutor, organizador y/o participante, un programa de formación de directivos escolares?

5.- ¿Según su dependencia, a que tipo de directivos va dirigido: Nacionales, Estadales y/o Municipales?

6.- ¿Conoce algún programa de formación específico para directivos municipales?

Si su respuesta es afirmativa, ¿de qué contenidos consta?

7.- ¿Los programas de formación dirigidos a directivos escolares han sido elaborados con base a un estudio previo sobre sus necesidades de formación para el momento del inicio del programa?

8.- ¿Los programas de formación han surgido como iniciativa de algún organismo o institución?

9.- ¿Qué contenidos deberían ser desarrollados en estos programas de formación dirigida a directivos?

10 .- ¿Cuales han sido los resultados mas trascendentales obtenidos después de realizar el seguimiento de la actuación de los directivos escolares posterior al periodo de formación y su repercusión en la innovación y los cambios dentro del centro?

La naturaleza del trabajo directivo debe fundamentarse en la formación de equipo de trabajo, pero de igual forma, el equipo directivo mismo debe constituirse como un equipo capaz de estimular y crear condiciones en el centro para la participación y colaboración:

11.- ¿Cree Ud. que los directivos escolares están suficientemente preparados desde su formación inicial para asumir tal compromiso?

Y una vez que asume su cargo, ¿la formación permanente lo forma para el cumplimiento de tal función?

La formación de directivos, como lo hemos venido comentando en líneas anteriores, va a depender en gran medida de la perspectiva e intencionalidad de su planificación y la efectiva ejecución. En este sentido, los autores y los hechos demuestran que la formación de directivos ha seguido caminos diferentes, por un lado, se ha enfatizado sobre los grandes procesos que se desarrollan dentro de la escuela, léase: planificación, administración, gestión, evaluación, lejos del contexto, el clima y la cultura escolar de cada centro educativo, y por el otro, estudios como el de Antúnez y Gairín (1996:238) sobre el modo en que los directivos emplean en realidad su tiempo, nos demuestran que:

...los directivos escolares, desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación de sus tareas - por tanto sometidos a muchas interrupciones y dedicando a esas tareas periodos de tiempo muy cortos - y utilizando medios fundamentalmente verbales...

En este orden de ideas:

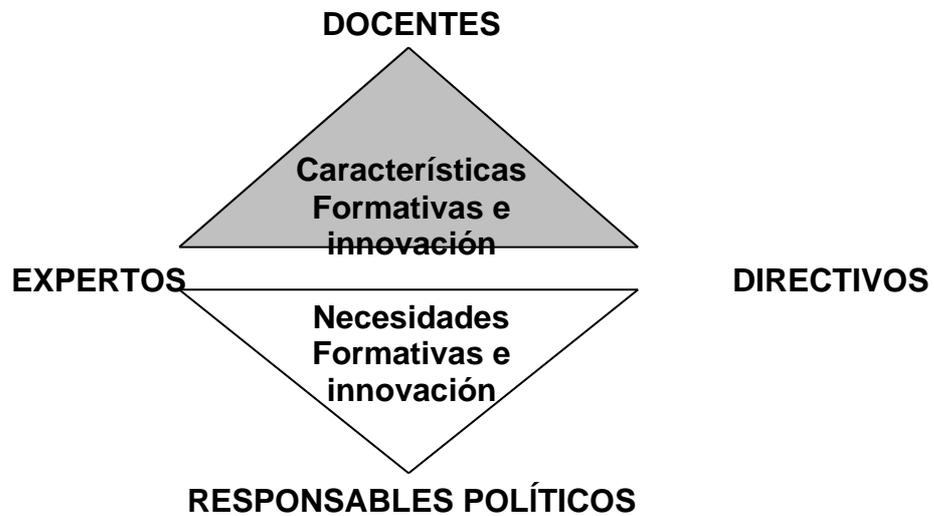
12.- ¿Cuáles cree Ud. son las actividades que realizan los directivos dentro y fuera de su centro? ¿Están centradas en funciones ejecutorias - administrativas más que en las académicas y de promoción del trabajo colaborativo?.

13.- Visto desde el contexto de actuación y de las funciones que le son asignadas por la normativa legal ¿Poseen los directivos escolares autonomía para la toma de decisiones?

14.- ¿Desea Ud. agregar cualquier otra idea o aportación referida al tema en cuestión?

3.- PROCESO DE TRIANGULACIÓN.

En nuestro estudio utilizamos la triangulación de instrumentos o métodos, y de sujetos como quedó evidenciado en la primera fase, sin embargo, dado que se introdujeron nuevos sujetos informantes en esta segunda fase como son los responsables políticos, pudo ser posible la doble triangulación, para hacer un análisis cada vez más veraz y confiable.



Cuadro 14: Triangulación.

CAPITULO VIII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

1.- UNIDADES DE SIGNIFICADO

1.1 Análisis e interpretación de la información recogida en los cuestionarios: Directivos Municipales:

El siguiente instrumento fue aplicado directamente por el investigador al total de la población, previo análisis e interpretación. Una vez aplicado el instrumento a los encuestados, se realizaron comentarios orales y globales, coincidentes en la mayoría de los casos, lo que nos permitió recoger los comentarios, reseñas y explicaciones de las respuestas dadas al cuestionario y que sentó las bases para hacer una mayor interpretación e inferencias de su contenido. En consecuencia, se presentan comentarios que con sólo la lectura de los resultados, del simple dato numérico (frecuencias) no se podrían deducir.

Cuestionario aplicado a Directivos:

No. De Encuestados: 10

a.- Datos generales: Identificación

		Frecuencia
1.SEXO	Masculino	2
	Femenino	8
2.TITULO	Maestro	2
	Pedagogo	0
	Licenciado	8
	Especialización	0
	Magister	0
	Otros	0
3.EDAD		Entre 36 y 48 años
4.CARGO QUE DESEMPEÑA	Director	8
	Subdirector	2
5.FORMA DE ACCESO AL CARGO	Por concurso	1
	Consenso entre los colegas	5
	Nombramiento directo	4

Tabla 49: Datos de identificación de los informantes: Directivos

Observando la información anterior extraída de las respuestas dadas por los directivos podemos inferir:

- La notable feminización de los cargos directivos
- Ningún directivo posee formación de cuarto nivel (Estudios de formación profesional y postgrado)
- El 50% de los directivos han ingresado al cargo por consenso entre los colegas y 2 de ellos ingresaron por concurso de credenciales y oposición.

b.- Características del centro donde trabaja

		Frecuencia
6.Tamaño del Plantel donde trabaja	Menos de 6 secciones de alumnos	
	6 a 10 secciones de alumnos	4
	10 a 12 secciones de alumnos	1
	12 a 20 secciones de alumnos	5
	20 a 30 secciones de alumnos	
	Mas de 30 secciones de alumnos	
7.Turnos de trabajo	Mañana	2
	Tarde	1
	Ambos turnos	7
8.Experiencia en su formación profesional	Experiencia en la tarea docente	2 a 23 años
	Experiencia en el centro docente	desde 18 meses hasta 20 años
	Años de experiencia como directivo	desde 18 meses hasta 20 años
	Años de experiencia en otros ámbitos directivos (empresas, política, gremios, deportes)	20 y 25 años

Tabla 50: Características del centro educativo y experiencia en la formación profesional.

Podemos inferir de los datos suministrados por los informantes, que más de 60 % de los directivos trabaja en ambos turnos con escuelas que tienen mas de 10

secciones. Debemos resaltar que el trabajo en ambos turnos no es simultaneo sino alternos, es decir, un día de la semana trabaja por la mañana y otro por la tarde, significa que en los centros donde no hay subdirector, el centro escolar queda acéfalo, dependiendo del turno que le corresponda al directivo asistir.

Con respecto a los años de servicio, podemos observar la heterogeneidad del tiempo dedicado a las funciones directivas, desde directivos que tienen 20 años ejerciendo en el cargo hasta directivos que se están iniciando en sus funciones, situación que se hace interesante de cara a conocer cuales son sus apreciaciones y necesidades con respecto de la formación, que quedará reflejada en posteriores análisis.

C.-RESPECTO DE SU FORMACION

9.Número de horas semanales que dedica a realizar tareas directivas fuera del centro

Número de horas semanales	Frecuencia
Ninguna	4
De 1 a 4 horas	3
De 5 a 10 horas	3
De 10 a 15 horas	
Mas de 15 horas	

Tabla 51: Horas dedicadas a realizar tareas directivas

10. Número de horas semanales que dedica a recibir formación como directivo

Número de horas semanales	Frecuencia
Ninguna	5
De 1 a 4 horas	5
De 5 a 10 horas	
De 10 a 15 horas	
Mas de 15 horas	

Tabla 52: Horas dedicadas a recibir formación directiva

11. Realiza personalmente actividades relacionadas con su formación en el área directiva

	Frecuencia
SI	10
NO	-

Tabla 53: Realización de actividades personales de formación directiva.

En los apartados 9, 10 y 11 podemos observar un porcentaje significativo los directivos realiza tareas fuera del centro educativo, básicamente dirigidas a asistir a reuniones y entrega de documentación requerida por las autoridades administrativas y que el 50 % de los directivos no recibe formación como directivo, es decir no están sometidos a un plan o programa de formación permanente. El otro 100% lo hace en forma personal e individual.

12. Que tipo de actividades realiza

Tipo de actividad	FRECUENCIA
a. Lecturas específicas con temas de dirección	5

b. Lecturas generales relacionadas con temas educativos	9
c. Grupos de estudio y trabajo	3
d. Participación en investigación	1
e. Asistencia en cursos, seminarios y talleres de formación	7
f. Debates de reflexión con los docentes del centro	6
g. Grupos de debates y reflexión con otros directivos	2
h. Otros	1 (investigaciones personales)

Tabla 54: Tipo de actividades que realiza el directivo

La mayoría de los directivos realiza actividades relacionadas con lecturas individuales de temas vinculados a la dirección, lo que nos reafirma los resultados de las frecuencias de los 3 indicadores anteriores y un poco más de la mitad de ellos asisten a cursos dictados por el Ministerio de Educación y cuya asistencia en la mayoría de los casos es obligatoria. Los debates de reflexión los hacen en los consejos de docentes realizados periódicamente cada dos meses y que no son convocados exclusivamente para tal fin.

13. Que organismos realizan los cursos de formación para directivos

Organismos	FRECUENCIAS
a. Ministerio de Educación	2
b. Zona Educativa	5
c. Dirección de Educación Municipal	7

d. Universidades	7
e. Otros	-

Tabla 55: Organismos implicados en la realización de cursos de formación directiva

Más del 50 % de los directivos realizan cursos de formación, no siempre directiva, dictados por el Ministerio de Educación directamente o a través de su representante en cada uno de los Estados: Las zonas educativas. Los cursos están dirigidos a instruir y dar a conocer lineamientos del ministerio y manera de llenar formularios, calendarios de entrega, etc. La dirección de Educación Municipal en acuerdo con las universidades realizó cursos de actualización dirigidos a todos los docentes en general.

14. Realiza actualmente curso de dirección

	FRECUENCIAS
SI	4
NO	6

Tabla 56: Número de directivos que realizan actualmente cursos de dirección

Más del 50% de los directivos no está realizando cursos referidos a temas directivos.

15. Describa cursos de formación en áreas referidas a la dirección que haya realizado y el grado de utilidad para el ejercicio de la función directiva según la escala:

- (1) Nada
 (2) Poco
 (3) Suficiente
 (4) Bastante
 (5) Mucho

Cursos	Organismos, Institución o dependencia que lo dictó	Frecuencia : Número de Directivos que realizan los cursos	Grado de Utilidad				
			1	2	3	4	5
Curso de Directores	UPEL: Universidad Pedagógica Libertador ULA: Universidad de los Andes	5			X X X	X	X
Cursos de Subdirectores	UPEL	5		X	X	X X	X
Capacitación para directivos y subdirectores	ULA INCE: Instituto Nacional de Cooperación Educativa	2		X		X	
Actualización Docente	ULA	2					X X
Talleres de <i>Fundación Lectura</i>	ULA	1	X				
Proyecto Pedagógico de Plantel	ULA	1				X	
Gerencia en Centros Educativos	UPEL	1			X		

	Organismo s, Institución o dependencia que lo dictó	Frecuencia : Número de Directivos que realizan los cursos	Grado de Utilidad				
Eficiencia y calidad de un gerente	CNP: Colegio Nacional de Periodistas	1				X	
Comunidades Educativas	ME: Ministerio de Educación					X	
Relaciones Humanas	ME	1			X		
Normativa legal aplicable a docentes	ME	1					X

Tabla 57: Descripción de cursos de formación directiva y grado de utilidad para el ejercicio de sus funciones

Podemos observar que el 50 % de los directivos han recibido cursos de formación directiva y otros relacionados con el área o interés personal, pero la mayoría coincide en afirmar que sus contenidos y aprendizajes han sido "suficientes" para su ejercicio y actuación directiva

16. Los cursos de formación realizados fueron:

FRECUENCIA

Dictados por la administración	3
Solicitados por los directivos	2
Acordados previa consulta a los directivos	
Desarrollados como parte de los planes de reforma.	1

Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Dictados por Universidades y pagados por el docente 2 • Iniciativa propia, pagados y a solicitud del directivo 2
--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 58: Organismos que dictaron los cursos de formación realizados por los directivos

Varias interpretaciones pueden inferirse de la respuesta a estos ítems:

- Los cursos que se realizan no están dirigidos a la totalidad de los directivos municipales, por tanto no existe homogeneidad en los conocimientos impartidos y en consecuencia no van a conformar la base teórica-práctica común que permita que la actuación responda a sus necesidades
- Sólo el 50% de los directivos han realizados cursos específicos para ejercer sus funciones
- La realización de los cursos responde a una iniciativa individual de cada directivo, dependiendo de su motivación personal y la disponibilidad de tiempo y presupuesto.
- Las universidades de la región, con escuelas de educación, son los organismos que con mas frecuencia, manifiestan los encuestados, diseñan y ofertan cursos en el área educativa , específicamente en el área directiva.
- Más del 50% de los directivos asume que el grado de utilidad para el ejercicio de sus funciones encontrado a los cursos, ha sido de suficiente utilidad y en muy pocos casos de bastante o mucha utilidad, lo que nos permite inferir que estos cursos no responden a las necesidades directivas

ni cubren en su totalidad las expectativas bajo las cuales los directivos acudieron para su realización.

17.- Enumere las razones que lo llevaron a realizar cursos de formación

	FRECUENCIA
• Obligatoriedad de la asistencia y participación	0
• Aumentar seguridad y credenciales en el cargo	2
• Obtener información de lineamientos y normativa actualizada	6
• Intercambiar experiencias con otros (as) directivos (as)	7
• Adquirir conocimientos sobre administración y organización escolar	8
• Adquirir habilidades, técnicas y estrategias para el ejercicio de su función	5
• Favorecer la promoción personal	3
• Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento personal • Mejoramiento personal, intelectual y profesional

Tabla: 59: razones que justifican la realización de los cursos por parte de los directivos municipales

Un porcentaje significativo asume que las razones que justifican la realización de cursos de formación obedecen a tres razones muy puntuales:

- Adquirir conocimientos sobre administración y organización escolar
- Intercambiar experiencias con otros(as) directivos (as)
- Obtener información de lineamientos y normativa actualizada

D.- MODALIDAD DE LA FORMACION**18.- El momento en que recibe o ha recibido la formación****FRECUENCIA**

Antes de ejercer el cargo	6
Durante el ejercicio del cargo	6

Tabla 60: Momento en que ha recibido o recibe la formación

Mas del 50% de los directivos ha recibido formación antes del ejercer su cargo y un número igual, durante el ejercicio.

19.- Horario en que recibe o ha recibido la formación**FRECUENCIA**

En horario escolar	6
Fuera del horario escolar	7
Fuera del periodo lectivo	1

Tabla 61: Horario en que recibe o ha recibido la formación

20.- Bajo que modalidad se suele impartir la formación y valore su efectividad según la escala:

- (1) Mucho**
- (2) Bastante**
- (3) Suficiente**
- (4) Poco**
- (5) Nada**

FRECUENCIA

Modalidad	Preferencia de la Modalidad				
	1	2	3	4	5
Charlas				1	1
Conferencias		2	1	1	
Talleres	3	1	2	1	
Simposios		1			
Ciclos formativos prolongados	2	4		1	
Cursos de postgrado con acreditación no conducentes a título	2				

Tabla: 62: Modalidad bajo la cual se imparte la formación y efectividad de las mismas

Existe un alto porcentaje de coincidencias entre la modalidad y su preferencia para la realización de los cursos de formación. Los talleres y los ciclos formativos prolongados, son los que en opinión de los directivos permiten que se aproveche desde la teoría y la práctica los conocimientos que allí se imparten sobre todo porque las estrategias utilizadas le permiten interactuar con el especialista encargado del formación y sus propios colegas.

E.- HABILIDADES Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS

21.- Valore en que medida cree que posee las siguientes competencias y en que medida cree que éstas son importantes para ejercer una dirección adecuada del centro, de acuerdo a la siguiente escala:

- (1) Nada
- (2) Poco
- (3) Regular
- (4) Bastante
- (5) Mucho

COMPETENCIAS	SITUACIÓN ACTUAL					IMPORTANCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Competencia para comunicarse con los miembros de la comunidad escolar	1		2	4	3					9
Capaz de enfrentarse a los conflictos	1		2	6	1		1		2	7
Anticipar los problemas	1		6	3		1			2	7
Definir los problemas	1	1	4	4				1	2	8
Encontrar soluciones alternativas			7	1	2				2	8
Organizar su tiempo		1	3	2	4		1			9
Representar responsablemente al centro ante la sociedad	1		2	3	4	1			3	6
Capacidad de liderazgo	1	1	5	1	2				4	6
Fluidez (transparencia) de la comunicación			6	3	1				4	6
Capacidad para supervisar y controlar			6	4				1	1	8
Capaz de animar la participación de la comunidad	1		7	2					1	9
Capaz de atender simultáneamente las tareas propias de dirección y las relaciones internas y externas a la institución				5	5			1	3	6
Supervisar y controlar	1		4	4	1				1	8
Capaz de delegar autoridad	1	1	4	2	2				1	8
Atender las demandas del profesorado	1		4	2	3				1	8
Orientar el proceso pedagógico		1	7	2					3	6

Tabla 63: Competencias profesionales y su importancia en el ejercicio de la dirección

En las respuestas dadas a este indicador, podemos observar que existen diferencias entre las competencias que poseen los directivos para el ejercicio de sus funciones y las que para ellos son importantes poseer. Esta diferencia nos permite establecer las necesidades de formación de los directivos según su contexto de actuación y las limitaciones que en la actualidad poseen con referencia a carencias de habilidades y competencias que orienten su actividad.

En este sentido, en la escala de valoración utilizada, los directivos manifiestan no tener "muchas" habilidades y competencias en ninguna de las áreas que se especifican, pero, no obstante un 60% dicen tener "bastante" en áreas tales como: Capacidad para enfrentarse a los conflictos. Un 60% creen tener "regular" o "poca" capacidad para el resto de áreas.

En consecuencia, un porcentaje entre el 80% y 90% señalan como las áreas más importantes para el ejercicio de sus funciones las siguientes: Habilidad para comunicarse, definir problemas, encontrar soluciones, organizar su tiempo, supervisar y controlar, animar la participación y atender demandas del profesorado.

22.- Dificultades percibidas en el ejercicio de la función directiva bajo el actual modelo de dirección y su importancia para el ejercicio: Valora según la siguiente escala del 1 al 5

- (1) Nada
- (2) Poco
- (3) Regular
- (4) Bastante
- (5) Mucho

FUNCION	ACTUACION	DIFICULTAD					IMPORTANCIA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A.- REPRESENTACION	1.-Representación oficial de la institución	5	2	2	1		1			3	6
	2.- Autorización de gastos y orden de pagos	2		3	2	3		1	1	1	6
	3.- Ejecución de acuerdos tomados en las asambleas de padres y consejo de docentes	1	2	3	1	3	2			2	6
	4.- Dirección y coordinación de actividades dentro y fuera de la institución.	1	5	1	3			1		3	6
B.- INFORMACION	1.- Comunicación fluida con los miembros de la comunidad educativa	3	2	1	3					3	7
	2.- Actuar como puente de comunicación entre docentes.	2	5	2	1					3	8
	3.- Actuar como puente de comunicación entre los docentes y la administración	3	2	2	3					3	7
	4.- Actuar como puente de comunicación entre otras instituciones educativas		1	4	5				1	7	1

FUNCION	ACTUACION	DIFICULTAD					IMPORTANCIA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	5.- Acceso y transmisión de información actualizada a la comunidad educativa en general	2	4	1	1	2			1		9
C.-PLANIFICACION	1.- Planificación e impulso en la elaboración de Plan Anual de la institución, proyectos pedagógicos de plantel y proyectos pedagógicos de aula.		2	4	1	3				1	9
D.-COORDINACION	1.Generar propuestas de funcionamiento para órganos colegiados	2	1	5		1		1	3	2	3
	2.Generar propuestas de funcionamiento para los equipos de trabajo	1	1	6		1			1	2	6
	3.- Coordinación de programas, horarios y actividades de cada una de las comisiones de trabajo		4	3	1	1			1	2	6
	4.- Organizar y decidir la programación referida a adscripción de los docentes , según normas establecidas, a sus actividades de clase y comisiones.	1	4	2	1				1	1	7

FUNCION	ACTUACION	DIFICULTAD					IMPORTANCIA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
E.-CONTROL EVALUACION	Y 1.- Supervisión del desarrollo y la evaluación de los proyectos y programas existentes en el plantel		5	1	2	2				1	9
	2.- Realización del seguimiento de las incidencias que se producen en la dinámica funcional del plantel		4	3	1	2				2	7
	3.- Evaluar continuamente la eficacia de la organización del plantel proponiendo instrumentos óptimos de evaluación, interviniendo en su elaboración y aplicación	1	2	3	2	1				1	8
	4.- Diseñar un modelo de evaluación del plantel incluido en el plan anual	2	2	4		1				2	7
	5.- Sistematizar las actuaciones en función de los resultados de la evaluación.	1	5	3		1			1	3	6
F.-ANIMACION	1.- Impulsar la participación de la comunidad educativa	1	2	1	3	2				1	9

FUNCION	ACTUACION	DIFICULTAD					IMPORTANCIA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	2.- Impulsar experiencias de innovación en el centro que permitan a los docentes la reflexión e investigación a partir de su propia acción docente.		5		5					3	8
	3.- Diseño de estrategias y métodos de trabajo para que las tareas de planificación y evaluación favorezcan la reflexión, innovación y mejora		3	5	2					3	5
G.- ADMINISTRACIÓN Y GESTION DE RECURSOS	1.- Dotación de espacios y materiales de trabajo adecuados a los diversos grupos de trabajo	1	4		3	1	1			1	8
	2.- Información y movilización para solicitar y acceder a fuentes complementarias de recursos y financiamiento .		4	3	2					2	8

Tabla 64: Dificultades percibidas en el ejercicio de la dirección y su importancia para el desempeño de las funciones directivas

Con respecto a las respuestas dadas por los directivos, en relación a su actuación y de acuerdo a las funciones que le son inherentes al cargo, podemos observar que el mayor número de opciones señaladas se encuentra entre los valores "poco" y "regular". Esta información nos permite inferir que

existe un nivel de formación para el ejercicio del cargo no suficiente para la actuación directiva y como ya lo han manifestado en preguntas anteriores, no están claros en las estrategias a seguir al momento de presentarse una situación determinada. Al respecto unos directivos señalan:

- *"...el problema no es si conocemos o no nuestras funciones, es que en la mayoría de los casos, no sabemos que estrategias utilizar para cada problema o situación que se nos presenta..."*
- *"... Nosotros tenemos claro cuales son nuestras funciones pero a veces no sabemos como actuar y no recibimos el apoyo ni del personal y mucho menos de las autoridades..."*

Con referencia a la importancia que le dan a las funciones y su actuación, la mayoría de opiniones se concentran en la valoración de "mucho importancia", especialmente en aquellas funciones que tiene que ver con la Planificación, el Control y la Evaluación y la Animación.

23. Valore su nivel de formación en cuanto en los ámbitos que se especifican, de acuerdo a la siguiente escala:

- (1) Nada Formado
- (2) Poco Formado
- (3) Regularmente Formado
- (4) Suficientemente Formado
- (5) Muy Formado

AMBITOS DE FORMACION	NIVEL DE FORMACION				
	1	2	3	4	5
1.- Conocimiento de la legislación educativa		1	6	2	1
2.- Conocimiento y manejo de los procedimientos administrativos referidos a sus funciones directivas			4	6	
3.- Gestión y Organización de planteles educativos			6	3	1
4.- Organización de recursos personales y funcionales		1	4	3	2
5.- Animación de personal y conducción de actividades.		1	4	3	2
6.- Técnicas e instrumentos de planificación y evaluación		2	5	2	1
7.- Resolución de conflictos		1	5	2	1
8.- Conocimiento de estrategias para la detección de necesidades de cambio y mejora del centro			7	3	1
9.- Investigación Educativa	1	1	5	3	
10.- Estrategias de control y supervisión		1	5	4	
11.- Diagnóstico y evaluación institucional			6	3	1

Tabla 65: Ambitos de formación y valoración del nivel de formación en cada ámbito

En concordancia con lo expresado en las dos últimas tablas, la mayoría de los directivos coinciden en afirmar que se encuentran "regular o suficientemente formados" para cumplir con las actuaciones derivadas de su función, resaltando los ámbitos de formación referidos a: conocimiento de la legislación educativa, gestión y organización, conocimiento de estrategias para la detección de necesidades de cambio y mejora del centro y diagnóstico de evaluación institucional.

24.- Cree Ud. que los directivos deben poseer formación específica antes de acceder a su cargo?

SI	10
NO	-

Tabla 67: Opinión de los directivos sobre el "deber poseer" formación específica antes de acceder al cargo

Obviamente, como se observa en esta tabla, la totalidad de los directivos expresan su opinión afirmativa en relación con el imperativo de formación específica antes de acceder al cargo. A continuación expresan las razones que justifican esta formación, las cuales presentamos en un cuadro :

25.- Enumere 5 razones que justifican que los directivos deban poseer formación específica antes de acceder a su cargo:

RAZONES EXPUESTAS POR LOS DIRECTIVOS
1.- Realizar correctamente los procedimientos legales
2.- Desarrollar estrategias de supervisión
3.- Controlar al personal
4.- Para la toma de decisiones
5.- Representar de la mejor forma al plantel y manejar correctamente los instrumentos legales
6.- Habilidad para delegar funciones dentro del plantel
7.- Supervisar de forma orientadora al personal subalterno del plantel
8.- Planificar mejor los objetivos que se desean lograr
9.- Detectar a tiempo los problemas que se puedan presentar y buscar los correctivos necesarios
10.- Capacidad para tomar decisiones
11.- Capacidades y habilidades para asumir la responsabilidad que la función directiva amerita
12.- Conocer las responsabilidades que tenemos como directivos y actuar correctamente
13.- Habilidades para relacionarse con la comunidad
14.- Conocer como ser un gerente de calidad y estrategias para el manejo e los conflictos
15.- Aprender técnicas de diagnóstico para detectar problemas y necesidades
16.- Acertivos en realizar actividades que permitan lograr objetivos propuestos
17.- Formarse en las áreas de evaluación , supervisión y planificación
18.- Conocer las bases teóricas para el ejercicio
19.- Conocimiento de técnicas, estrategias y otros elementos que son indispensables para el óptimo desempeño
20.- Conocer e impulsar los cambios y adecuarse a ellos para conducir a una institución en el cumplimiento de su función
21.- Instrumentar innovaciones requiere de un sólido piso teórico de formación y un espíritu de motivación para vencer las resistencias
22.- Evitar la improvisación y estrategias para resolver los conflictos
23.- Obtener habilidades en el ejercicio de la función y sobre todo de desarrollo personal

Tabla 66: Razones expuestas por los directivos que justifican la formación antes de acceder la cargo

Una vez enunciadas las razones expuestas por los directivos, hemos extraído las coincidencias que se observan en ellas. Esta información nos permitirá adentrarnos en el conocimiento de las áreas en las cuales deben ser formados los directivos, una vez que consideramos que la información es suministrada por quienes están directamente involucrados en la actividad directiva:

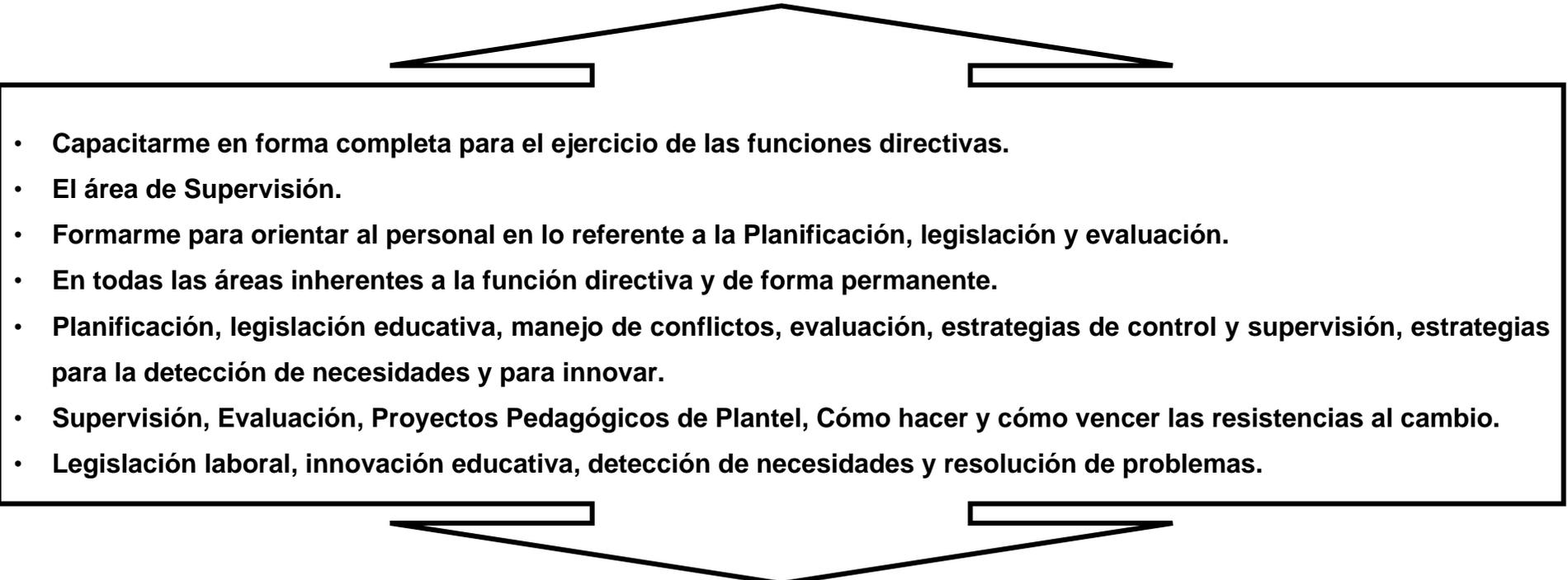
COINCIDENCIAS EN LAS RAZONES QUE JUSTIFICAN
LA FORMACIÓN ESPECÍFICA ANTES DE ACCEDER
AL CARGO DIRECTIVO

- **Necesidad de conocimiento y manejo de los procedimientos legales y administrativos**
- **Conocimiento de estrategias de planificación, evaluación y supervisión**
- **Estrategias para la toma de decisiones**
- **Estrategias para la detección de problemas y la búsqueda de soluciones**
- **Manejo y resolución de conflictos**
- **Habilidades y estrategias para asumir responsabilidades inherentes al ejercicio de la función directiva**
- **Conocimiento de las bases teóricas de formación necesarias para el ejercicio de la función directiva**

Cuadro 15: Áreas de formación directiva.

26.- ¿ CUALES CREE SON SUS NECESIDADES FORMATIVAS MAS URGENTES PARA EJERCER LA LABOR DIRECTIVA DENTRO DE SU CENTRO?

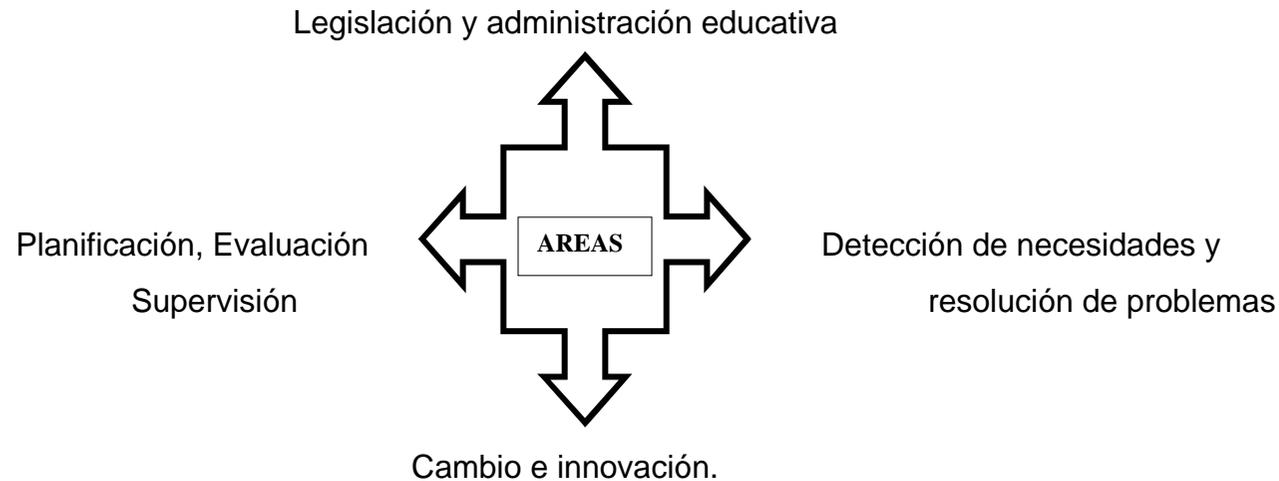
A esta pregunta, los encuestados respondieron con mayoría de coincidencias, por tanto intentamos reflejar en este cuadro un resumen que recoge el sentir de cada uno de ellos y que agrupa las coincidencias:

- 
- **Capacitarme en forma completa para el ejercicio de las funciones directivas.**
 - **El área de Supervisión.**
 - **Formarme para orientar al personal en lo referente a la Planificación, legislación y evaluación.**
 - **En todas las áreas inherentes a la función directiva y de forma permanente.**
 - **Planificación, legislación educativa, manejo de conflictos, evaluación, estrategias de control y supervisión, estrategias para la detección de necesidades y para innovar.**
 - **Supervisión, Evaluación, Proyectos Pedagógicos de Plantel, Cómo hacer y cómo vencer las resistencias al cambio.**
 - **Legislación laboral, innovación educativa, detección de necesidades y resolución de problemas.**

Cuadro 16: Necesidades formativas más urgentes.

Podemos observar en la tabla anterior, la lista de aspectos que son considerados como urgentes conocer por los directivos para orientar su actuación y ejercicio. En este orden de ideas, creemos necesario reagrupar en áreas los aspectos señalados con la finalidad de organizar las bases que fundamenten cualquier programa formativo para directivos escolares:

COINCIDENCIA EN LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES MUNICIPALES (Agrupadas en áreas)



Cuadro 17: coincidencias en las necesidades de formación, agrupadas por áreas.

1.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS REALIZADA A LOS EXPERTOS

Dando continuidad al procedimiento de la primera fase, en la interpretación de las opiniones emitidas por los expertos, fijamos categorías y unidades de significado para orientar y guiar el proceso de interpretación. En este sentido, hemos seleccionado tres grandes áreas que permiten establecer dichas categorías y unidades de significado; a saber:

- Formación profesional
- Naturaleza del trabajo directivo
- Función directiva

ÁREAS	CATEGORIAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Relación entre la función directiva y la formación y cualificación profesional específica para ejercerla 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación específica • Formación inicial • Formación permanente • Los contenidos y programas de formación. •
	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de formación directiva: Evaluación y seguimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades y necesidades de formación
Naturaleza del trabajo directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza del trabajo directivo 	<ul style="list-style-type: none"> • La actuación del equipo directivo • La participación y la colaboración como pilares de actuación.

FUNCION DIRECTIVA	<ul style="list-style-type: none">• Funciones directivas	<ul style="list-style-type: none">• Ejecutorias administrativas• Académicas - Pedagógicas• De promoción del trabajo colaborativo•
--------------------------	------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 67: Categorías y Unidades de significado

En la página siguiente y con la intención de visualizar las respuestas dadas a cada pregunta por parte de los expertos entrevistados, vaciaremos la información en un cuadro resumen que hemos creado para tal fin, tomando como referencia las categorías y las unidades de significado, lo cual nos permitirá precisar las coincidencias y divergencias planteadas en las respuestas a fin de contrastar y deducir aspectos relevantes dentro de la investigación.

CATEGORIA 1:**RELACIÓN ENTRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA Y LA FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA PARA EJERCERLA**

UNIDADES DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
Formación específica	Indiscutiblemente debe existir, legalmente es condición sine cuanon. Es indispensable que haya formación del personal directivo que va a fungir como tal en cualquier centro educativo	Evidentemente que la formación específica es muy importante debido a las características de las funciones que se ejercen. Además de una madurez profesional, del conocimiento directo, del trabajo en un plantel	Evidentemente, todo directivo debe estar preparado técnica y humanamente para desarrollar sus funciones laborales, por ser éste el responsable de la organización de un centro educativo.	Sí, en imprescindible para una mejor operacionalización de sus actividades técnicas y académicas	Creemos que solo la capacitación o formación inicial es suficiente, pero no es así, los resultados nos los ha enseñado. Ser directivo exige, además de un compromiso ético, una formación continua que le permita estar actualizado en todas las áreas que le atañen.	
Formación inicial	Creo que la formación gerencial desde la teoría se está	La formación deberá ser inicial, pero básicamente	La formación del directivo escolar debe partir desde su formación	Tanto la formación inicial como la permanente son	Es imprescindible tanto como la permanente	

UNIDADES DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
	<p>cumpliendo en la formación de la pregrado , pero una vez asumida la responsabilidad de dirigir debe formarse específicamente para tal fin</p>	<p>permanente y lógicamente tendrá que ser gradual y en múltiples áreas</p>	<p>universitaria del pregrado, pues sólo así el docente puede conocer desde la teoría la importancia que implica ser directivo</p>	<p>importantes , en ambas, el directivo necesita una constante actualización para ejercer sus funciones y además debe estar muy preparado desde su formación inicial.</p>		
<p>Formación permanente</p>	<p>La preparación no debe darse sólo al comienzo, también debe ser permanente mientras se esta en el cargo y de acuerdo a sus necesidades dentro del quehacer escolar.</p>	<p>La formación deberá ser inicial, pero básicamente permanente y lógicamente tendrá que ser gradual y en múltiples áreas</p>	<p>Más importante aún que la formación inicial, es la permanente, la continua actualización le da las herramientas necesarias para enfrentar el día a día de estos tiempos.</p>	<p>Tanto la formación inicial como la permanente son importantes, en ambas, el directivo necesita una constante actualización para ejercer sus funciones y además debe estar muy preparado desde su formación inicial.</p>	<p>Es imprescindible tanto como la permanente</p>	

UNIDADES DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
Los contenidos y programas de formación.	Existen instituciones que se han venido preocupando por el desarrollo y formación de los directivos. Lo que no existe es un curso dirigido sólo a directivos municipales. han sido diseñados sobre la base de los requerimientos que se tienen en la educación venezolana CONTENIDOS: Áreas de gerencia, planificación, organización, dirección: supervisión. Dentro de cada área hay que puntualizar en:	Existen cursos dictados por diferentes organismos y hasta una especialización en gerencia Educativa, pero ellos van dirigidos específicamente a directivos a nivel nacional y con base a las necesidades de la educación venezolana, plantadas por el Ministerio de educación. CONTENIDOS: Administración escolar, manejo de personal, innovación educativa, reforma	Existen muchos programas que se ocupan de la preparación del directivo. El Ministerio de Educación que van dirigidos a todos los directivos en general, pero desde luego que la mayor demanda es de los directivos o aspirantes a nivel nacional. Me atrevo a asegurar que no existe ningún tipo de programas de formación a nivel municipal. Los programas de formación están elaborados a partir de un estudio realizado	Existen cursos de actualización dirigidos por el Ministerio de Educación. Estos son preelaborados y no es que no respondan a las necesidades del sistema educativo venezolano, sino que no están adaptados a las necesidades específicas de cada región, comunidad o centro escolar. CONTENIDOS: Gerencia educativa, actualización de las políticas educativas, liderazgo, investigación.	Existen programas de formación dictados por las universidades desde hacer varios años, yo he sido partícipe de ellos pero estoy seguro que no han sido objeto de seguimiento ni evaluación ni mucho menos actualizados para atender necesidades específicas de los centros y de la región. CONTENIDOS: Gerencia, liderazgo, relaciones humanas, relaciones interinstitucionale	

UNIDADES DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
	<p>Liderazgo, toma de decisiones, manejo de los conflictos, relaciones interpersonales y interinstitucionales</p>	<p>educativa, trabajo en equipo, paradigmas educativos, psicología, orientación y planificación supervisión, evaluación y legislación escolar.</p>	<p>por el Ministerio de Educación , pero que no responden a las necesidades reales del país, las regiones y aún menos de los centros educativos</p> <p>CONTENIDOS: La carga técnica en los planes de formación ya la hay, falta mayor formación a nivel de la persona humana.</p>	<p>proyectos de comunidad relaciones interinstitucionales y desarrollo humano.</p>	<p>s, legislación educativa, realidad paradigmática y avances científicos.</p>	

CATEGORÍA 2:**PROGRAMAS DE FORMACIÓN DIRECTIVA: Evaluación y seguimiento**

UNIDAD DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
Capacidades y necesidades de formación	Existe una especie de distanciamiento, porque una vez que los directivos han sido formados para ejercer sus funciones desde la teoría, no existe ningún tipo de seguimiento por parte de las instituciones que han ofertado los cursos, ni por parte del Ministerio de Educación. Además los directivos se han dedicado a recibir conocimiento y no a aplicarlos en los planteles, lo que hay que averiguar es si es porque esta sea su forma de actuación o porque los conocimientos impartidos no se ajustan a sus necesidades dentro del centro	No tengo conocimiento expreso de ningún programa de seguimiento para los directivos luego de recibir su formación, lo que si puedo expresar con satisfacción es que hemos dado un paso gigantesco en lo referente a su nombramiento, los nuevos directivos ingresan por concurso de oposición y la anterior forma de ingreso ha sido uno de los culpables del fracaso de la actuación directiva dentro del sistema educativo nacional	Nuestros directivos no se encuentra bien formados ni desde su formación inicial ni en la supuesta formación permanente, la gran mayoría no se encuentra debidamente preparada.	No existe una buena formación inicial y en realidad tampoco existe una buena formación permanente, si es que existe realmente...	No conocemos evaluación de las necesidades de formación y mucho menos aún los logros obtenidos y su repercusión en la innovación	

CATEGORIA 3:

NATURALEZA DEL TRABAJO DIRECTIVO

UNIDADES DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
La actuación del equipo directivo	Es una actuación meramente administrativa y si han recibido formación, no es aplicable a la realidad	No existe una cultura de formación de directivos y éstos se han acostumbrado a improvisar y no existe en la mayoría de los casos motivación alguna para alcanzar niveles de excelencia en la actuación	Es una actuación destinada a cumplir lo que la ley mínimamente requiere de ellos.	El directivo escolar centra su actuación en labores netamente administrativas.	La gran mayoría de directivos no están preparados para atender correctamente sus funciones	
La participación y la colaboración como pilares de actuación	Pienso que si de por sí es difícil su actuación idónea en forma individual, menos lo podrá realizar en equipo, claro que hay excepciones	Normalmente trabajan aislados de la comunidad y su tiempo se ve menudado por la cantidad de papeleo y cumplimiento de los requerimientos exigidos por el Ministerio y no es que no sientan la necesidad de trabajar en colaboración y permitir la participación, es que no saben como hacerlo	Puedo hablar con verdadera propiedad, pues he sido muchos años director de un centro educativo y mi gran problema fue desarrollar planes de mejoramiento e innovación basados en la participación y la colaboración	Creo que la mayoría de los directivos están conscientes de que estos dos aspectos deben dirigir y guiar su actuación pero no están preparados para ello.	Los directivos están acostumbrados a realizar actividades administrativas.	

CATEGORIA 4:

FUNCIONES DIRECTIVAS

UNIDADES DE SIGNIFICADO	ERP1	ERP2	ERP3	ERP4	ERP5	ERP6
Ejecutorias administrativas	Muy pocos se ocupan de ser directivos acompañantes del proceso pedagógico, todos se limitan a ejercer muy bien sus funciones administrativas	Estas funciones son las mejor cumplidas por los directivos y en las que se centra toda su actividad y actuación	Las funciones que cumplen los directivos están centradas en actividades administrativas	El directivo sólo se limita a hacer reuniones, llevar papeles y documentos de un lado a otro	Básicamente son sus funciones diarias y que regulan su actividad	
Académicas - Pedagógicas	Escasas	No las cumple	No sabe como actuar desde esta área	No realiza	No realiza	
De promoción del trabajo colaborativo	Pienso que si de por sí es difícil su actuación idónea en forma individual, menos lo podrá realizar en equipo, claro que hay excepciones	Normalmente trabajan aislados de la comunidad y su tiempo se ve men-guado por la can-tidad de papeleo y cumplimiento de los requerimientos exigidos por el Minis-terio y no es que no sientan la necesidad de trabajar en cola-boración y permitir la participación, es que no saben como hacerlo	Puedo hablar con verdadera propiedad, pues he sido muchos años director de un centro educativo y mi gran problema fue desarrollar planes de mejoramiento e innovación basados en la participación y la colaboración	Creo que la mayoría de los directivos están conscientes de que estos dos aspectos deben dirigir y guiar su actuación pero no están preparados para ello .	Su trabajo es más individualizado y de administrativo y ejecutor de tareas	

Tabla 68: Procesamiento de la información suministrada en las entrevistas.

Análisis de la Categoría 1:

RELACION ENTRE LA FUNCION DIRECTIVA, LA FORMACIÓN Y LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL PARA EJERCERLA.

Las preguntas agrupadas bajo esta categoría estaban dirigidas a conocer la opinión de los entrevistados sobre la necesidad de una formación específica para el ejercicio de la función directiva, el momento y los contenidos que deberían tener los programas de formación. Al respecto podemos concluir que los expertos entrevistados coincidieron en sus respuestas, como queda evidenciado en las tablas que recogen sus apreciaciones en torno a los temas en cuestión, enfatizando en los siguientes aspectos:

Unidades de significado::

- Formación específica: Inicial y Permanente
- Contenidos de formación

A continuación resumiremos en apartados los resultados del análisis para puntualizar en los aspectos mas relevantes

a.- Todos apuestan por la formación inicial de los directivos desde las aulas de las universidades, es decir, desde el pregrado, y durante el ejercicio de su actividad profesional como docentes, resaltando la importancia que para el ejercicio de la función tiene la experiencia y el trabajo realizado por cada directivos en cada uno de los centros.

b.- Existe preocupación en el ámbito educativo sobre la formación del personal docente y de los directivos. De hecho, hay instituciones encargadas de formar al personal directivo sobre la base de una formación que no responde a las políticas educativas globalizadas en un proyecto educativo nacional o regional y dirigidas hacia este tipo de profesional, ni tampoco como respuestas particulares a los cambios políticos-educativos que se están produciendo en forma acelerada en nuestro país, sino por el contrario, son sólo programas eventuales e incoherentes aislados de los contextos y de las necesidades reales del centro educativo y del sistema educativo y social en general. En consecuencia, todas las propuestas innovadoras se convierten en actuaciones individuales de aquellos directivos que poseen más conciencia de su compromiso con la función social en el contexto de las organizaciones, situación que reafirma la concepción individualista, poco reflexiva y colaborativa de estos programas y actuaciones.

c.- Al ser preguntados sobre los contenidos de los programas de formación, se produjeron coincidencias en dichos contenidos, pero hubo un eje común bajo el cual se centro la opinión de todos los encuestados y fue el de la necesidad de incluir en los programas de formación contenidos referidos al *desarrollo humano y relaciones interpersonales*:

Contenidos de los programas de formación coincidentes:

- Gerencia y administración escolar
- Planificación, evaluación y supervisión
- Liderazgo
- Toma de decisiones

- Innovación educativa
- Legislación educativa
- Manejo de conflictos
- Proyecto de comunidad
- *Desarrollo humano y relaciones interpersonales*

Categoría 2

PROGRAMAS DE FORMACIÓN DIRECTIVA: EVALUACION Y SEGUIMIENTO

En esta categoría agrupamos tanto las opiniones de los expertos referidas a la existencia o no de programas de formación, como el seguimiento y evaluación que de ellos se realiza.

Unidades de significado:

- Capacidades directivas
- Necesidades de formación

a.- Existen diferentes programas de formación para directivos, programas que desde la teoría se presentan como la panacea para resolver el problema de la actuación idónea, efectiva y eficaz del directivo. Sin embargo, no hay ningún tipo de seguimiento ni evaluación de los mismos, ni la constatación de su real aplicación en el contexto de actuación. Por el contrario, los directivos se quejan de que los conocimientos impartidos bajo estos programas no les garantiza una formación completa ni les provee de estrategias necesarias para su actuación y ejercicio.

Categoría 3

NATURALEZA DEL TRABAJO DIRECTIVO

Unidades de significado:

- La actuación del equipo directivo
- La participación y la colaboración como pilares de actuación

a.- La actuación directiva se limita a cumplir con las funciones mínimas legalmente establecidas.

b.- La formación de directivos no es una constante ni una cultura formativa dentro de nuestro sistema educativo, por tanto, la improvisación se presenta como la forma de actuación más común entre los directivos.

c.- No existe motivación por parte de los directivos para alcanzar niveles de mayor excelencia académica y de actuación.

d.- Lograr la participación y la colaboración en todos los planes de funcionamiento dentro del centro, ha sido una preocupación de los directivos, pues están conscientes de que es necesario pero no saben como hacerlo.

Categoría 4

FUNCIONES DIRECTIVAS

Unidades de significado:

- Ejecutorias-administrativas
- Académicas-pedagógicas
- De promoción del trabajo colaborativo

Los directivos centran su trabajo y actuación en el cumplimiento de funciones netamente administrativas. Su tiempo se agota en dar cumplimiento a las exigencias del Ministerio de Educación y de las direcciones de educación regional y local, labores que se centran en llenar impresos, presentar informes de gestión y describir datos estadísticos sobre objetivos programados y objetivos dados.

1.3 CONTRASTACION DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y ENTREVISTAS A LOS DIRECTIVOS Y EXPERTOS

En las respuestas dadas, tanto por los directivos como expertos, hemos encontrado hallazgos que en su gran mayoría son coincidentes en las opiniones emitidas sobre los diferentes aspectos relacionados con la necesidad de formación directiva. A continuación agruparemos dichas coincidencias para ir puntualizando en los hallazgos que orientarán nuestras futuras conclusiones. Los criterios que hemos utilizado para su agrupación son los mismos que orientaron , tanto las preguntas realizadas en los instrumentos como las categorías y unidades de significado en las diferentes interpretaciones.

1.- Respetto de su formación: Cualificación específica para el ejercicio de la función directiva

Ambos, tanto directivos como expertos, están de acuerdo, con la necesidad de una formación específica para ejercer tareas directivas. Su percepción se fundamenta en sus expectativas y conocimiento previo del quehacer cotidiano, de un clima escolar en el que el comportamiento de los directivos descubre nuevas necesidades, lo cual repercute en la elaboración de propuestas de formación orientadas al fortalecimiento de la credibilidad del sistema escolar actual y de la dirección de sus organizaciones.

Todos ellos valoran positivamente cualquier propuesta de formación que se materialice en cursos dirigidos y orientados a través de programas y sustentados en la evaluación y seguimiento de las actividades pedagógicas y administrativas para la detección de elementos que sirvan de indicadores para reformular periódicamente los objetivos y contenidos de los programas, a fin de darle coherencia a las propuestas fundamentadas en el modelo de centro y de dirección que se quiere promover e impulsar.

2.- Modalidad de la formación:

Los expertos no puntualizaron sobre este aspecto en forma específica, pero si lo hicieron en forma general. Coincidieron con los docentes en que la modalidad de la formación debería ser los ciclos formativos prolongados y los talleres: *"...Los cursos cortos no sirven...además si no se refieren a necesidades de los directivos menos..." (ERP3)*

"...Es necesario que la formación del directivo se dicten, unos como estudios de especialización y otros que sean permanente durante todo su ejercicio..." (ERP6)

Para la opinión de ambos, es necesario que los programas de formación respondan más que a un carácter técnico-burocrático dirigido a facilitar información sobre como desarrollar actividades relacionadas con el desempeño de las funciones administrativas, a diseñar los programas de formación con base en estudios previos de necesidades sobre los contextos organizativos escolares, la realidad de cada centro, con mayor compromiso de

la función social y pedagógica que deben desarrollar, cónsonos con las políticas educativas contenidas en las actuales reformas.

3.- Competencias directivas

Tanto expertos como directivos, convergen en la idea de que el directivos debe estar dotado de habilidades y competencias que le permitan actuar en forma acertada en el momento oportuno de determinar y concretar la visión y misión del centro. Cuando fueron preguntados sobre cuales competencias deberían guiar la actuación directiva, hubo coincidencias en señalar que:

- a.- El directivo debe tener capacidad para comunicar de modo claro y comprensible los aspectos mas relevantes sobre las metas y objetivos que sustentan los proyectos a futuro que desea alcanzar el centro.
- b.- El directivo debe buscar los medios para vincular el desarrollo personal y colectivo del profesorado, para conocer las expectativas, las necesidades, las carencias y oportunidades expresadas, así como también habilidades para integrar estas necesidades a las de la propia institución.
- c.- El directivo debe ser capaz de definir problemas y encontrar soluciones.
- d.- El directivo debe asumir el rol de guía y evaluador de los procesos formativos en el centro escolar. La evaluación, entre otros aspectos, le permite diagnosticar adecuadamente, en la evolución de los procesos, las necesidades de reconducción de su gestión y, a partir de allí, prepararse para la posterior negociación de los aspectos puntuales indispensables en la toma de decisiones. Tal como lo señalan Villa y Villardón (1998:103):

En definitiva, el director tiene que cumplir un rol de evaluador, especialmente como supervisor del proceso, como facilitador del proceso, potenciando un clima favorable y la implicación de los miembros de la comunidad educativa. La actitud y el comportamiento del director, respecto de la evaluación, es determinante en las actitudes y el comportamiento de los profesores, alumnos y padres en relación a la evaluación.

e.- Por otra parte, el equipo directivo, debe motivar la participación, contribuyendo con los demás sectores de desarrollo institucional a la creación de un clima favorable en el que las relaciones entre los miembros de la comunidad sean cónsonas con los objetivos propuestos en los proyectos pedagógicos del plantel. De esta manera, propiciaría formas y medios para compartir las expectativas de los implicados respecto a las metas y sobre la misión del centro escolar. La identificación del colectivo con el proyecto educativo, haría de éste una meta común en el que el sentido de pertenencia y de compromiso institucional garantizarían su mayor efectividad. Esto significa, en consecuencia, atender las preocupaciones individuales y grupales de la comunidad, mediante la apertura de canales viables de comunicación con el equipo directivo, orientando la gestión hacia aquellas áreas y problemas que reclaman una presencia mayor de los implicados. Al respecto, se han de favorecer las iniciativas que emergen de la participación, manteniendo y mejorando las relaciones entre la dirección y el colectivo para potenciarlas y, de esta manera, evitar que los obstáculos y las posibles resistencias puedan afectar el grado de su posterior crecimiento y efectividad.

4.- Ámbitos de formación: Areas y contenidos

Tanto directivos como expertos, justifican y abogan por la necesidad de la formación de directivos. En este sentido, valoran de una manera positiva la iniciativa dirigida a crear programas de formación siempre que éste se realice por verdaderos expertos y con fundamento en estudios sobre lo que realmente desean aprender los directivos de la realidad de cada centro y de la región, pero fundamentalmente con la aspiración de que dichos programas lleguen a formar parte de las políticas educativas de los gobiernos.

Al contrastar las opiniones de los directivos con la de los expertos sobre los ámbitos de formación bajo los cuales se han de diseñar los programas de formación, los dos grupos coinciden en señalar como prioritarios, sin que ello excluya otros de similar importancia e indispensables para la formación, los siguientes:

- Formación dirigida a capacitar sobre teoría y estrategias de Planificación Educativa para el manejo de los recursos, proyectos y programas institucionales.
- Capacitación en el área de la evaluación de procesos pedagógicos e institucionales.
- Adquisición de conocimientos sobre estrategias, medios y herramientas que permitan desarrollar sistemas de supervisión que trascienda de la acción controladora y coactiva a la acción orientadora y transformadora de los procesos.

- Orientación para el desarrollo de habilidades que le permitan fortalecer su liderazgo para el manejo de los conflictos y, en consecuencia, consolidar un clima y una cultura escolar que identifiquen al centro con su entorno, facilitando de esta manera los procesos de cambio y mejora.
- Acceso a la información sobre la normativa legal vigente en el área educativa, así como al conocimiento de los procedimientos y desarrollo de habilidades para su interpretación y aplicación a los hechos concretos, flexibilizando los procesos para permitir el crecimiento de los niveles de autonomía institucional.
- Todos estos ámbitos de formación deben estar orientados hacia la búsqueda de la innovación educativa, por tanto los directivos deben manejar las estrategias necesarias para este propósito.

Contrastación de las opiniones sobre los ÁMBITOS DE FORMACIÓN.

DIRECTIVOS

- Estrategias de control.
- Estrategias para detección de necesidades.
- Planificación.
- Evaluación.
- Supervisión.
- Legislación.
- Manejo de conflictos.
- Innovación.

EXPERTOS

- Gerencia y administración escolar.
- Toma de decisiones.
- Liderazgo.
- Desarrollo humano y relaciones interpersonales.
- Proyecto de comunidad
- Planificación.
- Evaluación.
- Supervisión.
- Legislación.
- Manejo de conflictos.
- Innovación.

COINCIDENCIAS

- PLANIFICACIÓN.
- EVALUACIÓN.
- SUPERVISIÓN.
- LEGISLACIÓN.
- MANEJO DE CONFLICTOS.
- INNOVACIÓN EDUCATIVA.

Cuadro 18: Ámbitos de formación directiva: Contrastación de opiniones.

1. ANÁLISIS E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN CADA UNA DE LAS FASES.

Como ya explicamos en la metodología, nuestro estudio se desarrolló en dos fases, cada una de las cuales, estructurada y diferenciada en tiempo, instrumentos y objetivos, arrojó resultados vinculantes entre sí, con hallazgos que describen al directivo escolar municipal desde sus características profesionales, a la vez que permitió puntualizar cuáles serían sus necesidades formativas, en este sentido, integrando las conclusiones a las que hemos llegado en las fases mencionadas y utilizando para ello los indicadores que han servido de guía para orientar la investigación, podemos afirmar que:

a.- Respecto a la formación directiva y ámbitos de actuación.

Queda evidenciado en las ideas expresadas por los informantes, que la formación es necesaria y determinante para el ejercicio de las funciones directivas y que, tan importante es la formación en sí misma, como la pertinencia de ella referida con fundamento en las verdaderas necesidades del directivo y en su relación con el contexto de actuación. De lo contrario estaríamos reforzando conductas inapropiadas y, en consecuencia, navegando en el mar de rutinas de la acción directiva, subutilizando recursos humanos y materiales que en definitiva alejarían al directivo de su condición de orientador de procesos, actor y generador de espacios de participación, de actuación como líder democrático, de su papel fundamental de promotor de las innovaciones e impulsador del trabajo colaborativo.

b.-Respecto a su actuación.

Describir la actuación directiva desde la mirada de los informantes nos obliga a afirmar que éste, se limita a ejercer estrictamente sus funciones administrativas-organizativas y de representación. Aunque los directivos están consientes de que su labor debe trascender de lo meramente técnico-administrativo, en la práctica realizan múltiples labores dirigidas a ejercer su función de representación y a cumplimentar formatos estadísticos e informes oficiales que le alejan cada vez más de su compromiso con el centro educativo y con la comunidad.

c.- Respecto a las competencias para el ejercicio de las funciones directivas.

Tanto directivos, docentes y expertos creen saber cuáles deberían ser los ámbitos de formación en la actuación del directivo, pero destacan el hecho de no conocer las estrategias que le permitan, desde la práctica, demostrar habilidades y competencias en el ejercicio de sus funciones. De esta manera el funcionamiento del directivo se fundamenta en demostrar su actuación desde el ámbito administrativo y como lo expresa Gairín (1999:312) *...es allí donde dedican mas tiempo y en la que se sienten mas seguros.*

CAPITULO IX

CONCLUSIONES, PROPUESTA, REFLEXIONES FINALES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

1.- CONCLUSIONES.

La efectividad del diseño metodológico cualitativo, sustentado en un marco teórico conceptual y contextual, nos ha conducido a establecer las conclusiones que presentaremos a continuación. Siendo consecuentes con este paradigma de investigación, queremos dejar claro que no presentaremos generalizaciones, comprobación ni negación de hipótesis, sólo resaltaremos los hallazgos encontrados que explican el objeto de estudio y que abren un camino de posibilidades en la detección de necesidades de formación, a partir de las características profesionales de los directivos, fundamentos sobre los cuales propondremos algunos criterios para la elaboración adecuada de planes de formación.

No obstante, queremos puntualizar que los resultados obtenidos en nuestro estudio coinciden en muchos de sus aspectos con otras investigaciones sobre la materia y a los que hemos recurrido y mencionado para fundamentar tanto el marco teórico como el aplicado, además de nuestra propuesta. Si bien, los enfoques, el contexto y los procedimientos son diferentes; el objeto se desprende de un tronco común: *la detección de las necesidades formativas de los directivos* , lo cual nos permite movernos por los distintos aspectos que

quisimos profundizar según la intención del investigador y propósitos del estudio.

Así pues, con la intención de darle un sentido coherente a las conclusiones y organizarlas en forma clara y precisa, las describiremos de acuerdo a los propósitos alcanzados y a la valoración de los resultados obtenidos, considerando cada una de las fases en las cuales dividimos nuestro estudio y sobre las cuales hemos integrado los resultados.

1.1 Respecto a sus características profesionales y actuación directiva:

En este sentido, podemos afirmar que el directivo escolar municipal de San Cristóbal posee unas características profesionales que lo ubican dentro de un contexto educativo convulsionado por las reformas educativas actuales, en el cual exige de una atención y formación profesional adecuadas que lo doten de conocimientos teóricos, de estrategias y habilidades para actuar desde la función directiva en forma eficaz y eficiente, en un clima democrático y de participación colectiva, orientado hacia la consecución de la mejora y la promoción de las innovaciones de su centro educativo.

- *El directivo municipal ingresa al ejercicio de sus funciones por nombramiento directo y no por concurso de credenciales u oposición.*

No podemos afirmar que esta última forma de ingreso garantice el mayor o menor grado de idoneidad de su actuación, pero puede ser el comienzo del establecimiento de criterios válidos sobre los requisitos mínimos para el

desempeño eficaz de la función y de las acciones directivas. Lo importante a resaltar en este apartado es que en definitiva el análisis, la evaluación, la formación y el seguimiento de la actuación directiva serán los indicadores más confiables al momento de decidir el acceso y permanencia del directivo en el cargo.

- *Su actuación se limita a ejercer funciones técnico-administrativas-organizativas y de representación basadas en su propia experiencia.*

El directivo invierte la mayor parte de su tiempo en el cumplimiento de los deberes que, desde lo meramente administrativo y de representación, le son asignados por la normativa legal; no obstante, entiende y es consciente de que su labor debe trascender estas barreras y, por tanto, ha de alcanzar las habilidades y competencias para ejercer la función directiva en el sentido amplio de la expresión.

- *La formación permanente queda reducida a los lineamientos del Ministerio de Educación y no a las necesidades profesionales inherentes a su función y a las del contexto en el que interactúa.*

En este sentido, muchos son los cursos y talleres de actualizaciones que desde el órgano central son dictados con miras a formar al personal que integra el sistema educativo, pero pocos, por no decir ninguno, los elaborados y planificados tomando en cuenta las necesidades formativas del directivo y su contexto de actuación..

- *Las relaciones del centro con la comunidad se dan en forma esporádica y sobre lo estrictamente necesario.*

La inexistencia de un plan de actuación directiva y de proyectos interinstitucionales, constituidos y avalados por un plan macro desde las políticas educativas regionales y nacionales, impiden una verdadera integración y participación de la comunidad con el centro escolar.

- *Las relaciones interpersonales entre directivo y docente se limitan a mantener un clima de cordialidad pero no estimulan ni orientan el proceso de interacción dirigida hacia la mejora, la participación y la toma de decisiones.*

El contacto personal y profesional se establece mediante la rutina diaria de las labores cotidianas, pero no son generadoras ni promotoras de la integración de ideas ni la clarificación y concreción de un proyecto institucional.

- *La participación no responde a una manera institucionalizada de actuar ni a una estrategia para la ejecución y formación del trabajo colaborativo.*

La imposibilidad, por parte del directivo escolar, de crear estructuras organizativas y de comunicación que faciliten el trabajo colaborativo dentro del centro, bajo los pilares de autonomía y democratización, impiden hacer de la participación la estrategia para alcanzar tales fines

- *El directivo municipal es visto por los docentes como: Autónomo, Ético y Respetuoso.*

La descripción que hacen del directivo municipal los docentes responde en gran medida a la interpretación que personalmente hacen del concepto que de su real significado. Así, al referirse a la autonomía directiva, hacen alusión al ejercicio de autoridad y al poder de tomar decisiones que en algunos casos son arbitrarias. Al referirse a lo ético y respetuoso, lo hacen en relación a la actuación directiva, en función del comportamiento, de acuerdo a las normas sociales, morales y legales y al cumplimiento de las normas de cortesía respectivamente

Conocidas las características profesionales del directivo municipal, es obvio que la formación se nos presenta como la decisión más oportuna e inmediata a tomar, toda vez que como lo señala López Yañez (1992:312) la principal fuente de formación debe ser *...entender la naturaleza del liderazgo de la escuela y el papel de los líderes ante las exigencias y expectativas de la comunidad escolar, en el seno de la sociedad democrática*".

1.2 Respeto a sus necesidades formativas.

A través de nuestro estudio hemos demostrado la existencia real de necesidades formativas de los directivos escolares municipales; es así como, contrastadas y analizadas las opiniones de expertos, directivos y docentes, nos permitimos afirmar que:

- Conocer la *legislación educativa*: los contenidos y los procedimientos legales, representan una necesidad que desean satisfacer los directivos para sentirse más seguros de sus actuaciones, pues éstas representan el uso de su poder minimizado de toma de decisiones y por tanto necesitan garantizar su viabilidad y ejecución. En este sentido, manifiestan el deseo de que se les actualice constantemente sobre los cambios legislativos y su aplicación
- La *planificación, evaluación y supervisión* son consideradas como fundamentales dentro de la formación de los directivos, pues aunque desde la administración central reciben actualización en esta materia, a través de cursos en masa y en forma generalizada, no les permite, desde la práctica, elaborar diagnósticos, evaluar procesos, negociar, facilitar la implicación de los miembros y tomar decisiones.
- Desarrollar mecanismos, que le *permitan motivar la participación y la apertura de canales de comunicación* con los miembros de la comunidad con la finalidad de vencer los obstáculos y manejar las resistencias, es una necesidad que los directivos manifiestan debe ser atendida a corto plazo, pues se requiere para avanzar paralelamente con las nuevas reformas educativas.
- Los directivos conocen y manifiestan que la realidad escolar no es homogénea de coincidencias, pensamientos, ni armonía; sino, por el contrario, es una realidad conformada por diversidad de intereses,

posiciones encontradas, divergencias e incompatibilidades que deben ser tratados en forma idónea y es aquí donde ellos juegan un papel importante; por tanto *gestionar los conflictos* es una necesidad del directivo, pues los implicados saben que su intervención en la ayuda, orientación y resolución de éstos es imprescindible. Sienten que su formación no es suficiente cuando de actuar frente a los conflictos se trata, pues desconocen las herramientas, tanto teóricas como prácticas para gestionarlos dentro del centro.

- La implicación de los directivos en los procesos de innovación y las estrategias para promoverlos han generado una amplia expectación dentro del centro. Asumen que su responsabilidad e intervención son vitales y, en algunos casos, están convencidos de que son los únicos protagonistas del proceso, por tanto, la formación en esta área comienza por demostrar que el directivo no es el único gestor de los procesos; de cambio. Conocer las estrategias para convertirse en *facilitadores de la innovación*, el cambio y la mejora dentro del centro es una prioridad.

Los aspectos que hemos puntualizado constituyen básicamente el panorama de necesidades formativas detectadas a través del análisis de las opiniones emitidas por directivos, docentes y expertos, las cuales servirían de lineamientos para el diseño posterior de los programas de formación de directivos escolares.

2.- PROPUESTA DERIVADA DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestra investigación culmina con las conclusiones que anteceden a este apartado, no obstante de ella se deriva una propuesta, que como tal, esta sujeta a ser investigada y contrastada con la finalidad de impregnar de concreción a los resultados y hallazgos encontrados en nuestro estudio

La propuesta consiste en clasificar las necesidades formativas del directivo escolar municipal, a partir de sus características profesionales. En este orden de ideas, no nos planteamos una evaluación exhaustiva y detallada de las mismas, pero si nos proponemos precisar el enunciado de las necesidades formativas a través de un procedimiento de análisis y contrastación de la información suministrada por los directamente implicados: directivos, docentes y expertos, fundamentados en modelos descritos en el marco conceptual, con referencia contextual y organizadas según la clasificación propuesta por Ferrández (1993) es decir, necesidades reales, sentidas y potenciales; demostrando así la importancia de fundamentar cualquier plan de formación en un estudio real y previo de las necesidades formativas de lo que *deben, desean y necesitan conocer y hacer* los directivos escolares, en nuestro caso, adscritos al municipio San Cristóbal del Estado Táchira, Venezuela; todo ello, para el desarrollo de sus funciones y actuación idónea dentro y fuera del centro educativo.

2.1 Descripción de la Propuesta.

Nuestra intención última es la de proporcionar una herramienta que oriente el estudio de necesidades formativas de los directivos, antes de proponer y ejecutar cualquier plan de formación. Por tanto, debemos advertir que como investigación con perspectivas futuras de continuidad, dado el hecho que la realidad educativa no puede ser objeto de estudios definitivos ni acabados, no estamos proponiendo recetas técnicas o manuales de actuación; por tanto cualquier ejecución y adecuación que se haga debe ser ajustada y puesta a constante revisión crítica en concordancia con las características concretas del contexto en el cual han de ser aplicadas.

Suscribirnos a un modelo de detección de necesidades específico, implica asumir posturas muy concretas, situación que nos conduciría a asumir patrones de actuación en torno a lo ya establecido, pero a su vez le otorgaría credibilidad y validez a nuestro estudio en particular. No obstante, hemos fundamentado nuestra propuesta en *el modelo de discrepancia*, en tanto que analizamos el punto medio o la discrepancia entre lo que hacen y piensan los directivos en relación a su actuación (lo que es) y lo que los expertos consideran deben conocer los directivos para mejorar su actuación, en función de la mejora e innovación dentro del centro educativo (lo que debería ser). Consientes de la limitación de este modelo por la sujeción excesiva a las opiniones emitidas por los expertos, quisimos matizarlo tomando en cuenta lo que los directivos creen, piensan y sienten, basados en su experiencia sobre lo que deberían y necesitan conocer para ejercer su función directiva, de acuerdo

a las exigencias legales y a la dinámica misma del centro, según cual sea el modelo de dirección y organización en el cual se desenvuelven.

Comenzamos por definir los ejes que orientan la propuesta, la metodología utilizada y la clasificación de las necesidades según sean reales, sentidas y potenciales.

2.2 Ejes para la Detección de Necesidades de Formación.

En nuestro caso particular, los ejes que orientaron la detección y clasificación de las necesidades estuvieron dirigidos a describir :

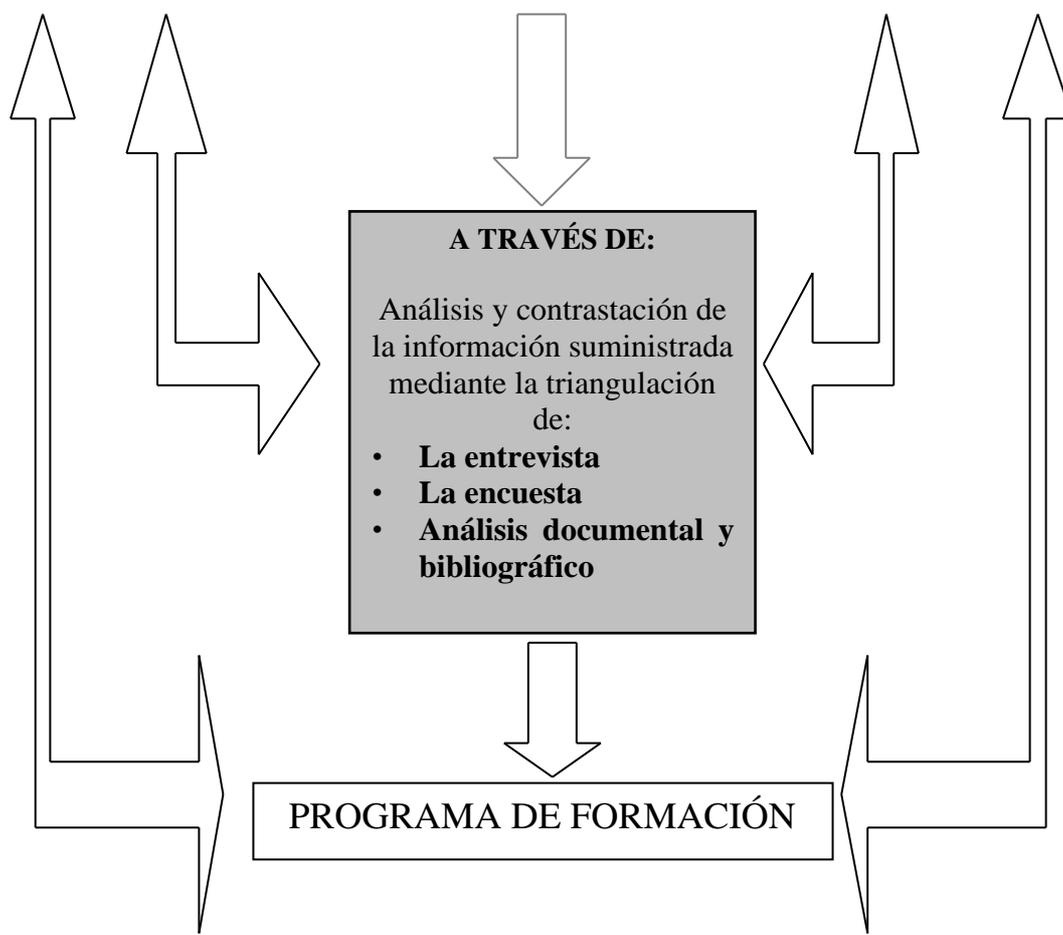
- *qué hacen los directivos, qué les impone la ley* con referencia a las funciones que le son inherentes al cargo,
- *cuál es su actuación* dentro del centro y
- *cuáles las exigencias* que desde la dinámica escolar y las reformas educativas se les pide en torno a su ejercicio.

1.- Primer eje: Qué hacen = ROL

Describir *qué hacen* los directivos implica determinar *cuáles son sus características profesionales* en torno a competencias de sus funciones, elaboración, implantación y evaluación de proyectos educativos y de innovación, criterios de actuación tales como participación, actuación práctica, relaciones del centro con la comunidad y relaciones interpersonales. Tal información debe ser suministrada por directivos y docentes, por ser ellos los directamente implicados y los constructores de la realidad objeto de estudio. La opinión de los expertos tiene su cuota alta de importancia, ya que ellos pueden emitir juicios y orientar las propuestas de acuerdo a sus conocimientos en la materia, ya sea desde la teoría o bien desde la práctica. Una vez analizadas y contrastadas las opiniones de los informantes y concretados los hallazgos, estaremos frente a lo *que hacen* nuestros directivos. Esto nos permite describir

la naturaleza del trabajo que realizan y las características profesionales que lo definen.

 EJES	METODOLOGÍA: <i>Procedimientos de análisis para:</i>	RESULTADOS
ROL	<u>DETECTAR:</u> <i>La naturaleza del trabajo directivo</i>	Características profesionales del Directivo Municipal
FUNCIÓN	<u>REVISAR:</u> <i>Normativas legales referidas a su función</i>	Necesidades reales (Gairín las clasifica como Normativas)
ACTUACIÓN	<u>DESCRIBIR:</u> <i>Su práctica cotidiana y contexto de actuación</i>	Necesidades sentidas
EXIGENCIAS	<u>ANALIZAR:</u> <i>Las opiniones de expertos: docentes, responsables políticos, y directivos</i>	Necesidades potenciales



Cuadro 19: Ejes para la detección de necesidades.

2.- Segundo eje: Qué le impone la ley = La Función

Describir cuál es la función del directivo implica revisar lo que la *normativa legal vigente* le atribuye como las funciones específicas del cargo que ejerce, que en nuestro caso lo hemos determinado por las *relaciones internas de función*. Si enumeramos lo que la norma expresa sobre cuáles son las funciones del directivo, y cuáles son los lineamientos y ámbitos de competencia, nos encontramos frente a las *necesidades reales*, sabiendo que éstas son las que el individuo y la sociedad pueden describir, en tanto puedan extrapolarse a

cualquier grupo circunscrito, dentro de los parámetros que la norma indica y que en nuestro caso son los directivos escolares.

3.- Tercer eje:Cuál es su actuación = La Actuación.

La actuación viene dada por la descripción que de su práctica hacen los propios directivos, unida a la opinión que expresan los docentes y los expertos. Así pues, podemos conocer qué es lo que verdaderamente hacen desde su práctica cotidiana y del contexto de actuación, cuáles son sus habilidades y competencias y cuáles sus carencias y dificultades. Al procesar esta información, podemos deducir sus *necesidades sentidas*, partiendo del supuesto que éstas son las que el individuo o la sociedad sienten, pero no pueden describir porque les faltan determinados parámetros para su caracterización.

4.- Cuarto eje: Cuáles son sus exigencias = Las Exigencias

Las exigencias están determinadas por las actuaciones y por la promoción que, tanto los miembros del centro como los abanderados de las reformas educativas, aspiran a que los directivos tengan dentro del centro educativo y que en la mayoría de los casos superan la capacitación, formación y experiencia que éstos puedan tener. Analizando las opiniones de expertos, e incluso las de los propios directivos, podemos determinar cuáles son las competencias y habilidades que deben poseer los directivos para enfrentar los retos que desde la teoría se les impone. En este sentido nos encontramos con

las *necesidades potenciales* del directivo; entendiéndolas como las que el individuo no puede describir pero que aun así existen.

Ahora bien, estamos en presencia de la clasificación de las necesidades formativas del directivo:

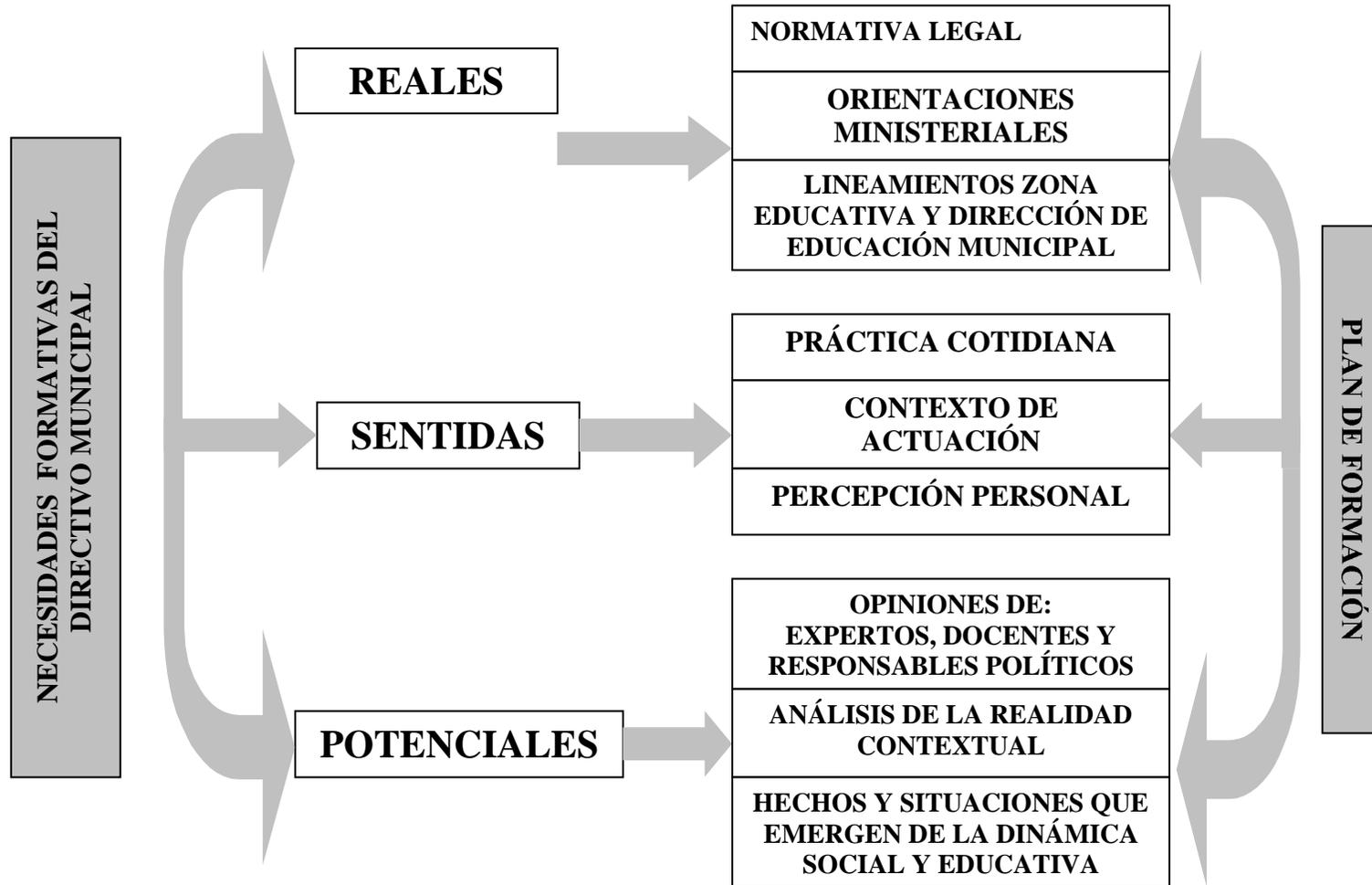
a.- *necesidades reales* representadas por la función derivada de la normativa legal,

b.- *necesidades sentidas* expresadas por la descripción de la práctica cotidiana y contexto de actuación y las

c.- *necesidades potenciales* determinadas por lo que los expertos y los propios directivos creen deben conocer y hacer.

A continuación, en la siguiente página, presentamos una tabla que recoge en resumen lo arriba plateado.

Cuadro 20: Necesidades Reales, Sentidas y Potenciales.



• **NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DIRECTIVOS MUNICIPALES A PARTIR DE SUS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES.**

Realizado el estudio a través de la instrumentalización e informantes señalados y descrita la propuesta, nos queda ahora enumerar las necesidades formativas detectadas y que para su visualización y clasificación hemos querido reflejar en la siguiente tabla:

NECESIDADES REALES	NECESIDADES SENTIDAS	NECESIDADES POTENCIALES
<ul style="list-style-type: none"> • Es la primera autoridad del centro educativo y supervisor nato del mismo • Debe cumplir y hacer cumplir la normativa legal aplicable en materia educativa • Impartir las directrices, orientaciones pedagógicas, administrativas y disciplinarias dictadas por el Ministerio de Educación • Representar al plantel en todos los actos público y privados • Movilizar a toda la escuela alrededor del mejoramiento del aprendizaje de los alumnos • Responsable del seguimiento, planificación y responsabilidad pedagógica. • Apoyar la labor docente y la formación de maestros en la escuela • Organizar toda su escuela en función de lograr un mejor trabajo pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de herramientas para el ejercicio directivos. • Conocimiento y orientación sobre la legislación educativa y su aplicación • Formación en las áreas de Planificación, Evaluación y Supervisión • Detección de necesidades y resolución de problemas • Estrategias para el cambio y la innovación de los centros • Manejo de los conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerencia educativa y administración escolar • Toma de decisiones • Liderazgo • Desarrollo humano y Relaciones interpersonales

Tabla 69: Necesidades detectadas.

La detección de necesidades y su clasificación no debe quedarse allí. Es necesario tomar en consideración diversos factores, tanto externos como internos, que inciden directamente en la detección propiamente dicha como las decisiones que de ella se deriven. En este sentido:

a.- Fundamentar cualquier plan de formación en un solo tipo de necesidades, nos conduciría a sesgar los contenidos y a enmarcar la formación en aspectos meramente técnicos, prácticos o teóricos según sean reales, sentidas o potenciales.

b.- Los planes de formación que se realicen con fundamentos en la detección debe corresponderse con las políticas educativas, materializadas en las reformas y las estrategias para su implantación; de lo contrario estaríamos en presencia de la repetición de esquemas, de objetivos descontextualizados, en peligro de restarle credibilidad a lo que la formación puede incidir en la actuación de quienes la solicitan. Todo ello unido a la claridad de lo que se quiere lograr a través de la formación.

3. REFLEXIONES FINALES MAS ALLA DE LAS CONCLUSIONES.

Ciertamente, al estudiar la importancia de la formación y su necesidad en el seno del cuerpo directivo municipal, hemos realizado un conjunto de reflexiones y consideraciones que constituyen el resultado de un cúmulo de experiencias personales compartidas con los implicados en el estudio y que servirán para orientar las perspectivas teórico-prácticas y contextuales que pueden conducir nuestras líneas de investigación futuras sobre otros estudios referidos al área temática que satisfactoriamente hemos emprendido en esta oportunidad..

- Los directivos municipales dedican la mayor parte de su tiempo a realizar tareas administrativas y rellenar impresos estadísticos, pero por otra parte, debemos resaltar que manifiestan estar conscientes de ello, por lo tanto demuestran preocupación por no poseer las estrategias ni competencias necesarias para enfrentar las exigencias que su rol les impone. Los paquetes de formación que desde el Ministerio de Educación o en forma individual son recibidos, dejan de ser cónsonos con sus necesidades formativas, por tanto, su efectividad en la práctica es deficiente.
- Es necesario que la formación en materia directiva y organizativa comience desde la fase inicial y se extienda de manera continua y permanente. Esta claro, que los profesores de hoy serán los directivos del mañana, por tanto, la consideración de esta propuesta es oportuna, toda vez que los expertos

manifiestan que muchos de los intentos de formación para el ejercicio de tareas directivas serían más efectivos, si los directivos hubiesen tenido formación en temas organizativos desde sus comienzos como docentes e incluso, afirman, desde los estudios de pregrado. Sin embargo, apostar por la formación de directivos en ejercicio nos va a permitir que la dotación que se haga al conglomerado docente de ese cúmulo de conocimientos teóricos y no vivenciales se unan a la reflexión y dinamización de las experiencias y a sus necesidades, en aras de buscar soluciones a los problemas que se le presentan en relación con su actuación profesional dentro y fuera del centro.

- Cualquier intento de formación para directivos debe partir de una evaluación de las necesidades desde una dimensión holística, colaborativa, con fundamento en las exigencias del propio directivo y del contexto, con la finalidad de evitar criterios sesgados, basados en lineamientos meramente teóricos-administrativos, alejados cada vez más de la relación estrecha que debe existir entre la participación de todos los implicados, la cultura, el contexto escolar-social y la formación del directivo.
- El proceso de formación debe entenderse desde la actuación directiva como el medio o el espacio facilitador de la participación democrática, capaz de involucrar a todos los implicados en la elaboración, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos institucionales, en la conducción del centro educativo hacia la consecución de sus fines, dirigidos a lograr la innovación y el cambio.

Compartimos con Gairín (1996:56) que *la detección de necesidades debe respetar la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida*, en este sentido:

- Asumimos "las necesidades" como 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 resolver los problemas y satisfacer necesidades, pero es la vía más expedita sobre la cual se fundamenta cualquier otra alternativa de solución.
- Todo proceso de detección y análisis de necesidades debe considerar e involucrar directamente a aquellos a quienes afectan y responder a una planificación concreta e intencionada, con objetivos claramente definidos, recursos, instrumentos e interpretaciones pertinentes. .De otra manera, asumir en forma individual e imperativa, desde niveles superiores al centro o desde otras realidades ajenas al contexto, redundaría en improvisaciones, agotamiento de recursos , tiempo y esfuerzo.
- Detectar las necesidades debe ser la antesala para cualquier toma de decisiones dentro del centro y, en nuestro caso, para elaborar proyectos y planes de formación.
- Por la naturaleza misma de las necesidades no puede pretenderse que cualquier estudio que de su detección se haga, en un tiempo y espacio

específico, se mantenga en forma lineal e incólume, sino por el contrario, su detección y análisis debe ser continuo y cíclico según los acontecimientos que se generen y las respuestas que ante ellos varíen.

9.4 Propuestas futuras de investigación.

Conscientes de que la investigación es un proceso arduo y continuo, que trata en la mayoría de los casos de dar respuestas a interrogantes que generan como resultados datos empíricos en torno a un objeto de estudio determinado, queremos expresar que, en la medida en que fuimos avanzando en nuestra investigación, se suscitaron planteamientos y cuestiones que, si bien no nos planteamos al inicio, nos han permitido, a través de sus múltiples incidencias, dejar abiertos caminos por recorrer en torno al tema que nos propusimos abordar. En este sentido y en nuestro caso en particular, detectar las necesidades formativas de los directivos escolares municipales, a partir de sus características profesionales, nos ha acercado a diferentes aspectos en torno al directivo, a sus funciones y actuación, fundamentos sobre los cuales podemos profundizar con ánimo de aportar propuestas que generen cambios y maneras de actuar distintas, unidos a la importancia de éste dentro de los centros escolares. Todo ello con la intención de demostrar que la formación "para" y "en" el ejercicio es un elemento indispensable hacia la consolidación de las reformas y la efectividad de los cambios que se han venido desarrollando con el ánimo de elevar la calidad educativa.

En consecuencia, una vez detectadas las necesidades formativas del directivo escolar municipal, nos proponemos, a corto plazo, en investigaciones futuras a:

a.- Elaborar un plan de formación innovador con base en dichas necesidades,

b.- Realizar un seguimiento y evaluación del directivo y su actuación posterior al proceso de formación,

c.- Desarrollar programas de formación permanente, con respuestas a las necesidades actuales del directivo y en consonancia con las exigencias legales y contextuales, para directivos en ejercicio,

d.- Indagar sobre la posibilidad de adecuar y ampliar los resultados obtenidos hacia otros contextos, vale decir, directivos escolares de otras dependencias, niveles y modalidades del sistema escolar venezolano,

CAPITULO X

CREDIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1.- CRITERIOS DE CALIDAD.

Haber asumido, en la realización de nuestra investigación, un paradigma cualitativo, supone para muchos una desconfianza en cuanto a la rigurosidad, por tanto necesitamos establecer parámetros que aclaren su validez, más aún, cuando la investigación se refiere a un ámbito como el educativo, el cual ha estado sometido a cambios y evoluciones permanentes.

Para el análisis de credibilidad de la investigación se seguirá el método y criterios propuestos por (Guba, 1981 en Ferreres, 1997):

1.1 CREDIBILIDAD

1.1.1 El trabajo prolongado en el mismo lugar y la observación persistente.

El desarrollo de la investigación se ha desarrollado en un tiempo prolongado, ya descrito en su oportunidad a través de las fases que la componen. En este sentido, el estudio comienza desde la experiencia directa vivida por la investigadora, como sujeto de actuación dentro del tema desarrollado y, a partir de allí, se extiende hasta el estudio directo de una realidad específica. El tiempo transcurrido entre cada una de las fases, facilitó la realización de los primeros análisis de datos y reorientar y fundamentar la segunda fase.

Por otra parte, el término de la recogida de datos ha ocurrido cuando empezaron a repetirse los hallazgos aún aplicando diferentes métodos.

1.1.2 Juicio crítico de Expertos.

Desde la idea de la realización del estudio hasta su definitiva estructuración, su desarrollo y elaboración, la orientación del director y los expertos ha sido fundamental en la ejecución de esta investigación, unido a la validación de los instrumentos y a las lecturas del avance de la investigación.

Igualmente han sido primordiales las orientaciones y fundamentos teóricos referidos al tema en cuestión; recibidos a través de las asignaturas del programa de doctorado, de las orientaciones y recomendaciones de los profesores y de la revisión de las publicaciones de estudios que sobre el tema se han realizado.

1.1.3 Triangulación.

Destacamos la utilización de triangulación de Métodos y Expertos ya descritos en su oportunidad, aspectos que le dan relevancia y rigurosidad a la información procesada e interpretada, al mismo tiempo, su contrastación nos ha permitido describir lo más cerca posible la realidad estudiada.

1.1.4 Comprobación con los participantes.

Los datos recogidos en el proceso han sido plasmados respetando las peticiones de los informantes, respecto a la supresión de algunas ideas, la preservación del anonimato, etc. Los resultados de la primera fase del estudio, características

profesionales del directivo escolar municipal, fueron comprobados, expuestos y discutidos con los participantes, no así con los resultados de la segunda fase, aquí las interpretaciones realizadas a esos datos no han sido comprobadas con los implicados.

1.2 . TRANSFERIBILIDAD

Este criterio nos permitió evidenciar hasta dónde se cumplieron los requerimientos para que este estudio pudiera ser comparado con otros similares, evidenciado en:

1.2.1 Recogida de abundantes datos descriptivos

Creemos haber recogido los suficientes datos relevantes, para poder asegurar la transferencia de estos resultados a otros contextos. La diversidad en los instrumentos de recogida de datos, las comprobaciones realizadas y la participación de informantes claves han provisto de elementos que han servido de base para alcanzar nuestros objetivos, presentar las conclusiones y realizar nuestra propuesta.

1.2.2 Desarrollo de descripciones minuciosas

El informe final recoge descripciones acerca de los procedimientos, informantes, instrumentos, contextos de análisis que en definitiva vienen a constituir los indicadores que posibiliten de futuras investigaciones de contraste.

1.2.3 Muestreo Teórico.

Con respecto a la representatividad de la muestra, dejamos claro que en lo que se refiere a la dependencia y ubicación geográfica de las escuelas, realizamos el estudio de la totalidad de las escuelas municipales pertenecientes al municipio San Cristóbal del Estado Táchira (Venezuela) , sin embargo, ello no significa que nuestra pretensión haya sido la generalización de los resultados, pero si que nuestro estudio pueda servir de referencia para comparar con contextos similares de actuación.

1.3 DEPENDENCIA

Refiere este criterio la estabilidad de los datos, tal que asegure que si el estudio se repite con los mismos o similares sujetos, en los mismos contextos se obtengan similares resultados.

1.3.1 Establecimiento de pistas de revisión.

Aún cuando no se hayan sistematizado las pistas de revisión en informes de avance de la investigación, la revisión del director, conecedor directo del problema concreto y particularmente en la reforma de las escuelas municipales de San Cristóbal y las correcciones derivadas constituyen importantes hitos en el proceso seguido. En futuras investigaciones conviene dejar registro escrito de las pistas de revisión.

1.3.2 Participación de un asesor externo.

Se ha contado con la participación del director de la investigación, quien, luego de las revisiones, ha efectuado recomendaciones acerca de referentes teórico, número de informantes, las unidades de significado, etc.

1.4 CONFIRMABILIDAD

La neutralidad del investigador garantizó que los hallazgos de la investigación fueran producto de los grupos de informantes y de su realidad y no de las propias inclinaciones o intereses; del investigador, por ello, el ejercicio de reflexión permanente a lo largo de la investigación constituyó un elemento determinante en nuestra investigación.

Otro elemento importante en este criterio es la triangulación, proceso que supone una fuente de contraste y, por ende, de validación de los datos recogidos. Resulta útil también la participación del experto, quien representa un punto de vista externo a la investigación.

D.- BIBLIOGRAFIA

ANTUNEZ, S. (Colaborador)(1994): *La actuación*. En Gairín J. Organización de Centros Educativos. Praxis. Barcelona, España.

_____ (1997): *Claves para la organización de Centros Escolares*. Serie Cuadernos de Educación No. 13. ICE-UB. Edit. Horsori. Barcelona.

_____ (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. En Cuadernos de Educación N° 30. Barcelona, España.

ANTUNEZ, S. y Gairín J. (1996): *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Edit. Grao. Barcelona.

ARMENGOL ASPARO, C. y otros (coordinadores) (1998): *I Jornadas Estatales de Experiencias Educativas, 8-10 septiembre*. Praxis. UAB. Barcelona .

ARELLANO, G.(2000): *La Educación en Venezuela: Innovación y Reforma Escolar (1994-1998)*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

ASENSI DIAZ, J. (1998): *Problemas y disfunciones de la autonomía de los centros*. En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

BARRIOS, M. (1995): *Vocación y formación de Educadores*, en Ponencias del Encuentro. Doce propuestas educativas para Venezuela . Caracas: Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello. Págs. 29-75.

BLASQUEZ E., F. (1998): *La autonomía escolar, una cultura a desarrollar* En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.

Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

BOLIVAR, A.: *Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio.* En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.

Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

BORRELL F., N. 1989: *organización Escolar, Teorías sobre las corrientes científicas.* Humanitas. Barcelona, España.

BORISOFF, D. y David A. V. (1991) *Gestión de los Conflictos* Ediciones Díaz de Santos. Madrid

BRUNI CELLI, J. (1998): *Educación, Estado y Sociedad* en Ideas para el debate educativo. Asamblea Nacional de Educación. C.N.E., Caracas – Venezuela.

CAMILLONI, A. y otros(1996): *Corrientes didácticas contemporáneas.*Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.

CARBONEL, L. y M. Mases (1993): *El proceso de enseñanza y aprendizaje* en El tema del mes. Cuadernos de Pedagogía No.-185.

CARDENAS, A. L. (1995-A): *Plan de Acción del M.E.* Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela.

_____ (1997): *Proyecto Pedagógico de Plantel.* En Revista Educación. No. 180. M.E. Caracas venezuela.

_____ (1998): *De una educación de masas a una educación para todos.* M.E. Caracas, Venezuela.

_____ (1998) *De una educación de masas a una educación de calidad para todos*. Memoria y cuenta M.E. Caracas .

CARENA, S. (1985) : *La Evaluación Educativa y sus potencialidades formadoras* , en Revista OEA . Año 1985. pp 55-67.

CARR, W. y S. Kemmis(1988): *Teoría crítica de la enseñanza* Editorial Martínez Roca. Barcelona, España.

CARVAJAL, L. (1997): *Presentación en Ideas para el debate educativo*. Asamblea Nacional de Educación 11 al 17 de enero de 1998.. C.N.E. Caracas Venezuela. p. 7.

_____ (1998): *Discurso acto inaugural*En Asamblea nacional de Educación. Discursos y ponencias. p.14.

CASCANTE F., C. (1993) : *La formación permanente del profesorado*. En Cuaderno de pedagogía No.- 185

CENTRO DE INVESTIGACIONES CULTURALES Y EDUCATIVAS (1996). *La dirección de la escuela, memorias (coloquio)*. Fundación Polar. Caracas.

COMISION NACIONAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO (COPRE) (1990): *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. Caracas

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION (1998-A): *Propuestas para transformar la educación*. A.N.E. Caracas, Venezuela.

_____ (1998-B): *Compromiso educativo nacional. Calidad para todos*. Asamblea Nacional de Educación. Caracas,

_____ (1998-C): *Discursos y ponencias*. Tomo I y II. Asamblea Nacional de Educación. Caracas, Venezuela.

_____ (1997) *Ideas para el debate Educativo*. Asamblea nacional de Educación. Caracas venezuela.

CORDIPLAN (1995): *Un Proyecto de País*. Caracas, Venezuela.

COPRE (1990): *Un Proyecto Educativo para la modernización y la democratización*. Volumen 9. Caracas Venezuela.

CORONEL, J. M. (1996): *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos* Servicio de publicaciones, Universidad de Huelva. España.

DIAZ, R.(1998): *Reforma educativa en Venezuela*.en Revista Educación. M.E. Caracas, Venezuela.

DOMINGUEZ M.C. y MEDINA A.(1989): *La Formación del Profesorado en una sociedad tecnológica* Serie Educación y Futuro. Monografías para la reforma. N° 14. Madrid: Editorial Cincel.

DUPLÁ(1995): *“Lugar Social del Docente”* en Ponencias del Encuentro Doce propuestas educativas para Venezuela Caracas: Publicaciones de la Universidad Católica Andrés Bello. Págs. 99-128.

EDUCACION (1997): Revista del Ministerio de Educación. No. 180. Caracas Venezuela.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (Pablo Manzano, Traductor). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1991)

ESCUADERO, J.M. (1989). *El centro Educativo como unidad de cambio*. Universidad del País Vasco.

_____ (1990): *El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 189-221.

_____ (1992): *Innovación y desarrollo organizativo de centros escolares*. En II Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Sevilla, España.

_____ (1995): *La innovación educativa en tiempos turbulentos*. En Cuadernos de Pedagogía, 240, 18-21. Barcelona, España.

ESTABA B., E. (1998): *Descentralización de la gestión educativa* En Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias. Tomo II. C.N.E. Caracas, Venezuela.

FERRÁNDEZ A., A. (1996): *“El formador en el espacio formativo de las redes”* Educación. Barcelona, España: Publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona. Nº 20 . Págs 43-67

_____ (1997a): *“La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular”* en Educación. Barcelona, España: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Nº 21. Págs. 19-37.

_____ (1997b): *Clase Inaugural del Doctorado en Innovación y Sistema Educativo. Convenio ULA-URV*. San Cristóbal: Publicaciones de la Universidad de los Andes.

_____ (1997c): *El perfil profesional de los formadores*. Material policopiado. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

_____ (2000): *El formador de formación profesional y ocupacional*. Grupo CIFO. Octaedro. Barcelona, España.

FERRERES P., V (Coord.)(1997): *El desarrollo profesional del docente Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

_____ (1998): *La autonomía de los centros. ¿Un recurso infrutilizado?* En V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

FIERRO EVANS, M. C.(1998): *La participación de los maestros en los procesos de innovación desde la escuela*. En Investigación en la escuela N° 36. Diada. Sevilla, España.

FUNDACION POLAR (1996): *Coloquio: La dirección de la Escuela, Memorias*. C.I.C.E. - O.C.L.E. Embajada de Francia. Caracas, Venezuela.

FULLAN, M. (1982): *El significado del cambio educativo* Teachers College press, Nueva York. E.U.A.

_____ (1990): *El desarrollo y la gestión de cambio*. Revista de Innovación Educativa. N° 5, 9-21.

GAIRIN, J., Antúnez, S., Pérez Guede, A. (1987): *Temas actuales en educación*. PPU, Barcelona, España.

GAIRÍN S., J. (1988): *Actitudes directivas y competencias para la renovación cualitativa*. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante, España.

_____ (1990-1) *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos en los centros docentes*. MEC-CIDE. Madrid

_____ (1990-2) : *Dimensiones implícitas de la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales*, en I Congreso Interuniversitario Organización Escolar. Actas II. Barcelona. Pp 39-43

_____ (1994): *Organización de centros educativos. Praxis. Brcelona, España.*

_____ (1995). *Estudio de necesidades de formación de los directivos en los centros docentes*. MEC-CIDE. Madrid.

_____ (1996a). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. La Muralla. Madrid.

_____ (1996b) *La detección de necesidades de formación en* Gairín, J.; Ferrández, A.; y otros (Coords): *Formación para el empleo* Departamento de Pedagogía aplicada (Grupo CIFO) Bellaterra 71-116

_____ (Editor) (1997): *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de centro educativo*. U.A.B. Editorial Síntesis.. Madrid España.

GAIRIN, J. y Darder P. (1994): *Organización de Centros Educativos, Aspectos Básicos*. Editorial Praxis. Barcelona, España.

GAIRIN, J., J. Tejada y M. Tomás Folch (1995). *Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos*. (en: *La Dirección, factor Clave de la Calidad Educativa*).Dpto. de Pedagogía didáctica U.A.B. Barcelona.

GAIRÍN S., J. y otros: (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercid.*C.E. Universidad de Deusto. Bilbao

GAIRIN S., Villa A. (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento.* ICE, Universidad de Deusto, Bilbao.

GALLEGO A., M.J. (1994): *El ordenador, el currículum y la evaluación del software educativo.* Proyecto Sur. (S/C)

GALLIFA I ROCA, Josep (Director) (1995): *Reflexiones sobre la autonomía y dirección escolar.* (Jornadas). Raima. Barcelona.

GARCIA ANADON, P. (1993): *Reflexiones sobre la autonomía y dirección escolar.* Ediciones. Raima. Barcelona, España.

GARCIA R., F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Aljibe. Málaga, España.

GARRIDO A., P.: *Autonomía económica y administrativa de los centros.* En Reflexiones sobre la autonomía y dirección escolar. Raima. Barcelona. España.

GENTO PALACIO, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*Aula XXI – Santillana. Madrid, España.

GIMENO S., J. (1982) *El currículum como marco de la experiencia de aprendizaje escolar.* Cuadernos de educación. No. 137. _Laboratorio Educativo. Caracas.

_____ (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.* Madrid: Anaya .

_____ (1992): *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

_____ (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

GONZALEZ, M. T. (1988).: *El papel del profesor en los procesos de cambio educativo*". En *Enseñanza*, 4-5, 9-29.

_____ (1994): *La dirección escolar. Más allá de una concepción técnica y gerencial*. En Currículum, 88-9, 3-19.

_____ : *Organización Escolar e Innovación Educativas* . *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante, 179-199.

GONZALEZ, M.T. y Escudero, J.M.: (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas. Barcelona.

GROS, B(1987): (1995). *Estudio de necesidades de formación de los directivos en los centros docentes*. MEC-CIDE. Madrid.

----- (1996). *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*. La Muralla. Madrid.

HARGREAVERS, D. H y Hopkins, D. (1991): *The empowered school the management and practice of development planning*. Cassell .London

HERAS MONTYA, L. (1997): *Comprender el espacio educativo* Ediciones aljibe. Málaga, España.

HERRERA, M. (1998): *Los proyectos pedagógicos de plantel en el Plan de acción del M.E.* M.E. (Mimeo) Caracas, Venezuela.

HERRERA MARIANO Y MARIELSA LOPEZ (1993) *Conceptualización y Metodología para la Gestión de Instituciones Escolares a Nivel Local: El Proyecto de Plantel : características, fases, herramientas.* Caracas.

IMBERNON F. (1994) : *La formación del profesorado.* Paidós, Barcelona.

_____ (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE.* ICE - Horsori. Barcelona.

KATZ, Neil H. (1993) *“Conflict Resolution (Building Bridges)”* Corwin Press. U.S.A.

LANZ R., C. (1996) *Las innovaciones Pedagógicas. La tensión esencial entre reproducción y la transformación educativa.* Invedeco. Maracay, Venezuela.

LEITHWOOD, K. (1994): *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas.* Revista de educación N° 304.

LOPEZ, M. y M. Herrera (1996) : *De actores a autores (Manual para directores de Educación Básica)* Centro de Investigaciones Culturales y Educativas CICE. Fundación Polar . Editorial Arte. Caracas

LOPEZ, Yañez J. y M. Sánchez (1997) *Para comprender las organizaciones escolares.* Sevilla

LOPEZ, Yañez J. (1998): *Malos tiempos para la lírica: Formación de directores en momentos de crisis.* Actas del Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas . Madrid.

LORENZO, M, Ortega C. y Corchón E. (coordinadores) (1999): *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas. Una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía*. Volúmenes I y II. Grupo Editorial Universitario. ED. Investigación Universidad de Granada. Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa.

LORENZO, M. (1994): *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones Pedagógicas. Algete (Madrid).

MARCELO G., C (Coord.) (1995): *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A. PPU. Barcelona, España.

_____ (1998) *¿Qué directores y qué formación demandan los nuevos tiempos?*. en Actas V Congreso Interamericano de Organización de Instituciones Educativas. Madrid .

_____-(1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. Barcelona. España

_____ (1998). *¿Qué directivos y qué formación demandan los nuevos tiempos?* en Actas V Congreso Interamericano de Organización de Instituciones Educativas. Madrid

MARQUEZ, T. (1998): *La gestión educativa descentralizada*. En Asamblea Nacional de Educación enero, 1998. Discursos y ponencias. _Tomo I _ C.N.E. Caracas Venezuela.

MARTÍNEZ M., M. (1994): *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico. México: Trillas.

MARTINEZ R., A. (1998): *Una reflexión autocomprensiva sobre la descentralización educativa en un mundo de transformación*. En Asamblea Nacional de Educación enero, 1998. Discursos y ponencias. _Tomo I _ -C.N.E. Caracas Venezuela.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, OFICINA SECTORIAL DE PLANIFICACIÓN Y PRESUPUESTO(1.987): *Modelo Normativo, Plan de Estudio y Evaluación del Rendimiento Escolar*. Caracas.

_____ (1990): *Ley orgánica de Educación*. Caracas. 1990.

_____ (1991) *Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente*. Caracas. Venezuela.

_____ (1992) *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación*. Caracas Venezuela.

_____ (1995-A): *Plan de Acción*. 1995. Caracas.

_____ (1995-B): *El Plan de Acción del Ministerio de Educación en la promoción de las innovaciones educativas (Documento síntesis)* . Mimeo. Caracas, septiembre.

_____ (1995-C): *La calidad educativa y los proyectos plantel*. Caracas, diciembre de 1995.

_____ (1996): *Sistemas Educativos Nacionales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. M.E.C. España. Madrid – Caracas.

_____ (1997-A) *Proyecto Pedagógico de Plantel*. N.1.
Un recurso para los docentes del año 2000. Series Pedagógicas. Caracas.

_____ (1998-A) *Proyecto Pedagógico de Plantel*.
Caracas.. (Mimeo). (Documento en proceso de revisión) Caracas, Agosto 1998.

_____ (1998-B): *Reforma Educativa Venezolana.*
Educación Básica Prioridad Nacional... Caracas, Venezuela.

_____ (1998-C): *Currículo Básico Nacional. Nivel de*
Educación Básica. UCEP. Material en proceso de revisión y diagramación.
Caracas – Venezuela.

_____ (1998-D): *Cómo entendemos, elaboramos y*
ejecutamos los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) Caracas, Abril de 1998.

MOLINA, N. y Camargo J. (1998): *La Capacitación de los Directores de C.E.:*
Una propuesta de intervención (trabajo de escolaridad del Doctorado: Innovación
y sistema Educativo). U.A.B. Barcelona.

MONTERO, L. (1998) *¿Qué formación organizativa y directiva hay que*
proporcionar a los profesores?: Perspectivas y problemas en la búsqueda de
respuestas en Actas V Congreso Interamericano de Organización de Instituciones
Educativas. Madrid .

MURILLO F., Barrio R. y Pérez-Albo M.J. (1999): *La Dirección Escolar. Análisis e*
investigación. CIDE. M.E. Madrid, España.

NAVIO GAMEZ, A. (1998): *La detección de necesidades orientada a la*
organización cualificante. Trabajo de Investigación. Universidad Autónoma de
Barcelona. España.

ODREMAN, N. (1997): *La Reforma Curricular Venezolana, Educación Básica*. Mimeo. M.E. Caracas, Venezuela.

OWENS, R. G. (1989). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Santillana . Madrid.

OWENS, R. G. (1976). *La escuela como organización* Madrid . Aula XXI. Editorial Santillana.

PASCUAL, R (Coordinador) (1988): *La Gestión Educativa ante la innovación y el Cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Art.: Joaquín Gairín: *Currículum para la formación de directores*. Narcea . Madrid.

PATTON (1987): *Modalidades de la entrevista* Materiales impresos del Doctorado Innovación y Sistema Educativo.

PÉREZ-CAMPANERO, M. (1994): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea. Madrid.

PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. La Muralla. Madrid.

POPKEWITZ, T.S. (1981). *The Social Context of Schooling, Change, and educational Research*. Journal of Curriculum Studies , 13 (3), 189-206.

QUINTERO, A. y BARRUECO, A. (1993): *La calidad educativa e innovación en la escuela: aportaciones desde la dirección*. En Bordón, 45, 191-205.

RAMOS, O. (1998): *Educación, ciencia y tecnología*. En Ideas para el debate educativo_ Asamblea Nacional de Educación enero 1998. C.N.E. Caracas, Venezuela.

ROBBINS, S. F. (1987): *Comportamiento organizacional*. Prentice Hall. Hispanoamericana. Madrid.

RODRIGUEZ, G. y otros. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe. Málaga, España.

SAENZ BARRIO, O. (1993): *Perspectivas actuales de la organización*. En M. Lorenzo y O. Sáenz, (Coords.), Organización Escolar. Una perspectiva ecológica Alcoy: Marfil.

SAINT – ONGE, M. (1997): *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*. Ediciones mensajero. Bilbao, España.

SALINAS, J. (1996): " *Cambios en la Comunicación, Cambios en la Educación* en Revista Pixel-Bit Málaga: Publicaciones Universidad de Málaga. Nº 2. Págs 61-73.

SAN FABIAN, J.L. y Gago, F.M. (1990): *La dirección de "sí mismo" en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares*. Actas del primer Congreso Interuniversitario de organización escolar. Barcelona. 97,101.

SÁNCHEZ, J.(1987): *Informática Educativa* México D.F.: Editorial Universitaria.

SANCHO, J. M. Y otros (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Octaedro. Barcelona.

SANCHO, J.M. y otros (1992) :Para aprender de las innovaciones en los centros . En Revista de Educación __ No.-185

SANTOS GUERRA, M.(1995-1): *Cultura profesional del docente*, en Revista Investigación en La escuela. __ No. 26. Diada. Sevilla, España,

_____ (1995-2): *La formación inicial. El curriculum del nadador.* En Cuadernos de Pedagogía. No. 220.

SENGE, P. (1992): *La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Granica - Barcelona .

_____ (1995): *La quinta disciplina en la práctica.* Granica- Barcelona.

SHLEMENSON, A. y otros (1996). *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor.* Buenos Aires - Argentina. Editorial Paidós.

STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum.* Morata. 3ª Edición. Madrid, España.

TEIXEDO, J. (1996): *Els factors interns de la direcció escolar.* Girona: Universitat de Girona, Servei de publicacions.

TEJADA F., J. (1998): *Los agentes de la innovación en los Centros educativos. Profesores, directivos y asesores.* Barcelona.

TEJADA, J. y Montero, J. (1990): *El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes.* Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 107, 114.

_____ (1993): *Resistencias - Obstáculos a la innovación* en Primer Congreso Internacional de Administración Educacional. La Serena. Chile.

_____ (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos, Profesores, directivos y asesores.* Ediciones Aljibe. Málaga, España.

TEJEDOR, F. J. (1990) *Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo* Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa "Metodologías en el Diagnóstico y Evaluación del los Procesos de Intervención Educativa Ponencia Murcia 25-27 Septiembre 1990

TEJEDOR, F.J. y VALCÁRCEL, G. (Eds.) (1996): *Perspectivas de las Nuevas tecnologías en la Educación*. Madrid: NARCEA S.A. de Ediciones.

TOMAS F., M. (1995). *Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos*. En EDUCAR. Revista del dpto. De Pedagogía Aplicada UAB. Nº 19, *Innovación Educativa. Barcelona*.

TORRE S. de la (1998): *Cómo innovar en los centros educativos*. Escuela Española. Madrid.

_____ (1994): *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Dykinson. Madrid.

_____ (1997) *Innovación Educativa. I El proceso de innovación*. Dykinson, S.L. Madrid España.

_____ (1998). *Cultura, clima y conflicto organizativo versus el D.O. de un centro*. Dossier de trabajo. Programa de doctorado "Innovación i sistema educativo. Departamento de pedagogía Aplicada UAB. Barcelona.

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA (1990): *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. 26-28 septiembre*. Barcelona.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1998): Actas del *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. UdeA., UCM, UNED. 10 al 13 de noviembre. Madrid. España.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1993): *Región y Descentralización*. San Cristóbal. Venezuela.

VILLA, A., y VILLARDON (1998): El rol del liderazgo en la dirección actual . En Villa, A. y otros. *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao.

WEICK, K. E. (1979): *The Social Psychology of Organizing*. Massachussets: Addison – Wesley.

WHITHAKER, P. (1998): *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Narcea. Madrid.

ANEXOS:

INSTRUMENTO APLICADO A DIRECTIVOS (I ETAPA)

A.- IDENTIFICACIÓN :

- **Sexo:**_____
 - **Edad:**_____
 - **Título que posee:** Maestro_____ Pedagogo _____
Licenciado_____Especialización_____ Magister_____ Otros_____
 - **Años de servicio :**
 - **Obtuvo el cargo:** Por concurso_____ Consenso entre los
colegas_____ Por nombramiento directo de la autoridad superior _____
- Ha realizado cursos de formación permanente :** Si_____ No_____
- Observaciones: _____

PRIMERA PARTE: Lee detenidamente y responde en los espacios en blanco marcando con una “x” en los recuadros en blanco :

B.- COMPETENCIAS EN SUS FUNCIONES		SI	NO
<u>De representación:</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1.Representa oficialmente a la institución.			
<u>Administrativas:</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.Autoriza gastos y ordena pagos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.Firma certificaciones de notas y documentos oficiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<u>De coordinación y ejecución:</u>			
4.Cumplir y hacer cumplir las leyes demás disposiciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.Ejecuta los acuerdos de las asambleas de padres y representantes y consejos de profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.Dirige y coordina las actividades de la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.Convoca y dirige las reuniones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.Participa en las reuniones de directores convocada por la dirección de educación municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<u>De formación:</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

9. El director debe poseer características personales

especiales para el ejercicio de sus funciones

10. El director debe poseer formación profesional referida

SI

NO

a la función directiva y a su actuación distinta a la formación inicial y pedagógica.

11. El director debe asumirse como un lider

C.- IMPLANTACION DE PROYECTOS PEDAGOGICOS DE PLANTE (PPP) Y PROYECTOS PEDAGOGICOS DE AULA (PPA)

12. Realizan PPP en la institución

13. Realizan PPA en la institución.

14. Participas activamente en la realización de los PPP y PPA y en su ejecución

15. Los PPP y PPA posibilitan la participación del profesorado en la innovaciones dentro del centro.

16. Se asumen dentro del PPP y PPA las necesidades reales del centro, profesores y alumnos.

D.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS SE REALIZAN EN FUNCIÓN DE:

17. Las áreas de conocimiento.

18. Las asignaturas del programa.

19. Necesidades del contexto.

Los proyectos educativos fueron :

21. Consensuados entre los integrantes del plantel.

22. Impuestos por la Supervisión, Municipio o Dirección del centro.

E.- LAS INNOVACIONES EN LA INSTITUCION

Las innovaciones que se han dado en la escuela son referidas a :

23. Curriculum.

24. Introducción de nuevas tecnologías .

25. Evaluación de programas .

26. Evaluación institucional

- | | | |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. Control de calidad . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Grupos de estudio . | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Programas de Formación Permanente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Formas de participación de Profesores
alumnos y padres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Estructuras organizativas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Toma de Decisiones. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Resolución de Problemas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Enumera 2 innovaciones realizadas en centro:

34. _____

35. _____

SEGUNDA PARTE:

La función directiva debe estar determinada por diferentes criterios de actuación para hacer posible los cambios que se requieren dentro del centro educativo, en este sentido responde de acuerdo a la siguiente escala: S

Siempre CS Casi Siempre AV Algunas veces RV Rara vez

N Nunca

F.- PARTICIPACION

S CS AV RV N

36. Permite la participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales.					
37. Escucha sugerencias y recomendaciones de mejora					
38. Impone su criterio y autoridad en las decisiones que se toman en el centro.					
39. Escucha y asume sugerencias y recomendaciones de un grupo reducido dentro del colectivo del centro.					
40. Delega y establece roles específicos de actuación entre los miembros del centro					
41. Promueve la participación del profesorado en la toma de decisiones					
42. Participan los profesores en la creación y planificación de los proyectos educativos					
43. Genera y estimula la creación de grupos de trabajo dentro y fuera de la escuela.					

G.- RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD

S CS AV RV N

- 44. Utiliza apoyos internos al centro
- 45. Propicia la actuación de asesores externos
- 46. Su actuación permite la aportación de soluciones a problemas de la comunidad.
- 47. Facilita las relaciones interinstitucionales con otros centros educativos .

H.-ACTUACION PRACTICA

S CS AV RV N

- 48. Toda actuación del director esta orientada por una planificación previa
- 49. Posee información de todo lo que pasa en la organización
- 50. Realiza múltiples trabajos, breves y con falta de continuidad
- 51. Para comunicarse con los miembros de la institución, usa preferentemente medios verbales frente a otros como el escrito y el audiovisual.
- 52. La actuación y toma de decisiones del director se fundamenta en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores .

I.-RELACION INTERPERSONAL

S CS AV RV N

- 53.Fomenta un ambiente abierto y de interacción constante entre los profesores.
- 54.Estimula y aplaude posiciones trabajos y decisiones asumidas por el profesor .
- 55.Orienta y dirige al profesor en su actuación .
- 56.Rechaza sin explicación cualquier propuesta o sugerencia por parte del profesor.

J.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

S CS AV RV N

- 57.Asume el director como prioridad la formación de los profesores dentro y fuera de la escuela
- 58.Promueve situaciones y actividades que conduzcan a la formación permanente del profesorado
- 59.Respeto la autonomía del profesor.

60. ¿ Existe algún tópico sobre el cual no se le haya preguntado y sobre el cual Ud quisiera opinar?

OBSERVACIONES

Gracias por su atención.

INSTRUMENTO APLICADO A PROFESORES (I ETAPA)

A.- IDENTIFICACIÓN :

- **Sexo:**_____
 - **Edad:**_____
 - **Título que posee:** Maestro_____ Pedagogo _____
Licenciado_____Especialización_____ Magister_____ Otros_____
 - **Años de servicio :**
 - **Obtuvo el cargo:** Por concurso_____ Consenso entre los
colegas_____ Por nombramiento directo de la autoridad superior _____
- Ha realizado cursos de formación permanente :** Si_____ No_____
- Observaciones: _____

PRIMERA PARTE: Lee detenidamente y responde en los espacios en blanco marcando con una “x” en los recuadros en blanco :

B.- IMPLANTACION DE PROYECTOS PEDAGOGICOS DE PLANTE (PPP) Y PROYECTOS PEDAGOGICOS DE AULA (PPA)

- | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Realizan PPP en la institución | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Realizan PPA en la institución. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Participas activamente en la realización de los PPP y PPA y en su ejecución | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Los PPP y PPA posibilitan la participación del profesorado en la innovaciones dentro del centro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Se asumen dentro del PPP y PPA las necesidades reales del centro, profesores y alumnos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

C.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS SE REALIZAN EN FUNCIÓN DE:

- | | | |
|----------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6. Las áreas de conocimiento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Las asignaturas del programa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Necesidades del contexto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <u>Los proyectos educativos fueron :</u> | | |
| 9. Consensuados entre los integrantes del plantel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Impuestos por la Supervisión, Municipio o | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Dirección del centro.

D. LAS INNOVACIONES EN LA INSTITUCION

Ha sido el director Promotor de innovaciones en la escuela en cuanto a :

- 11. Curriculum.
- 12. Introducción de nuevas tecnologías .
- 13. Evaluación de programas .
- 14. Evaluación institucional
- 15. Control de calidad .
- 16. Grupos de estudio .
- 17. Programas de Formación Permanente.
- 18. Formas de participación de Profesores alumnos y padres.
- 19. Estructuras organizativas.
- 20. Toma de Decisiones.
- 21. Resolución de Problemas

Enumera 2 innovaciones realizadas en centro:

22. _____

23. _____

SEGUNDA PARTE:

La función directiva debe estar determinada por diferentes criterios de actuación para hacer posible los cambios que se requieren dentro del centro educativo, en este sentido responde de acuerdo a la siguiente escala: **S** Siempre **CS** Casi Siempre **AV** Algunas veces **RV** Rara vez

N Nunca

F.- PARTICIPACION

S CS AV RV N

- 24. Permite la participación del profesorado en la toma de decisiones institucionales.
- 25. Escucha sugerencias y recomendaciones de mejora
- 26. Impone su criterio y autoridad en las decisiones que se toman en el centro.
- 27. Escucha y asume sugerencias y recomendaciones de un grupo reducido dentro del colectivo del centro.
- 28. Delega y establece roles específicos de

- actuación entre los miembros del centro
29. Promueve la participación del profesorado en la toma de decisiones
30. Participan los profesores en la creación y planificación de los proyectos educativos
31. Genera y estimula la creación de grupos de trabajo dentro y fuera de la escuela.

G.- RELACIONES DEL CENTRO CON LA COMUNIDAD

S CS AV RV N

32. Utiliza apoyos internos al centro
33. Propicia la actuación de asesores externos
34. Su actuación permite la aportación de soluciones a problemas de la comunidad.
35. Facilita las relaciones interinstitucionales con otros centros educativos .

H.-ACTUACION PRACTICA

S CS AV RV N

36. Toda actuación del director esta orientada por una planificación previa
37. Posee información de todo lo que pasa en la organización
38. Realiza múltiples trabajos, breves y con falta de continuidad
39. Para comunicarse con los miembros de la institución, usa preferentemente medios verbales frente a otros como el escrito y el audiovisual.
40. La actuación y toma de decisiones del director se fundamenta en la propia experiencia y en los éxitos y fracasos anteriores .

I.-RELACION INTERPERSONAL

S CS AV RV N

- 41.Fomenta un ambiente abierto y de interacción constante entre los profesores.
- 42.Estimula y aplaude posiciones trabajos y decisiones asumidas por el profesor .
- 43.Orienta y dirige al profesor en su actuación .
- 44.Rechaza sin explicación cualquier propuesta o sugerencia por parte del profesor.

J.- FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

S CS AV RV N

- 45.Asume el director como prioridad la formación de los profesores dentro y fuera de la escuela
- 46.Promueve situaciones y actividades que conduzcan la formación permanente del profesorado
- 47.Respeto la autonomía del profesor.

OBSERVACIONES

Gracias por su atención.

INSTRUMENTO APLICADO A DIRECTIVOS (II FASE)

A. DATOS GENERALES

1.- Sexo

Masculino

Femenino

2.- Edad

3.- Cargo que desempeña

Director

Sub-Director

Coordinador Docente

4.- Forma de acceso al cargo

Por elección del cuerpo de profesores

Por Nombramiento Directo

Por concurso de credenciales

Por concurso de oposición

Otros

5.- Título que posee

Bachiller Docente

Maestro Normalista

Licenciado

Especialización

Maestría

Doctorado

B. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO DONDE TRABAJA

6.- Tamaño del Plantel donde trabaja

6 a 10 secciones de alumnos

10 a 12 secciones de alumnos

12 a 20 secciones de alumnos

20 a 30 secciones de alumnos

Más de 30 secciones de alumnos

7.- Turnos de trabajo

- Mañana
 Tarde

C.- RESPECTO DE SU FORMACION

8.- Número de horas semanales que dedica a realizar tareas directivas fuera del centro

- Ninguna
 De 1 a 4 horas
 De 5 a 10 horas
 De 10 a 15 horas
 Mas de 15 horas

9.- Número de horas semanales que dedica a actividades de formación como directivo

- Ninguna
 De 1 a 4 horas
 De 5 a 10 horas
 De 10 a 15 horas
 Mas de 15 horas

10.-¿ Realiza personalmente actividades relacionadas con su formación en el área directiva?

- SI
 NO

11.- ¿Qué tipo de actividades realiza?

- a.- Lecturas específicas con temas de dirección
 b.- Lecturas generales relacionadas con temas educativos
 c.- Grupos de estudio y trabajo
 d.- Participación en investigaciones
 e.- Asistencia a cursos, seminarios y talleres de formación
 f.- otros

12.- ¿Realiza actualmente curso (s) de formación

15.- Los cursos de formación realizados fueron:

- Dictados por la administración central
- Solicitados por los directivos
- Acordados previa consulta a los directivos
- Desarrollados como parte de los planes de reforma
- Otros _____

16.- Enumera las razones que lo motivan a realizar cursos de formación:

- Obligatoriedad de la asistencia y participación
- Aumentar seguridad y credenciales en el cargo
- Obtener información de lineamientos y normativa actualizada
- Intercambiar experiencias con otros(as) directivos(as)
- Adquirir conocimientos sobre administración y organización escolar
- Adquirir habilidades, técnicas y estrategias para el ejercicio de su función
- Favorecer la promoción personal
- Otros _____

D.- MODALIDAD DE LA FORMACION

17.- El momento en que recibe o ha recibido la formación:

- Antes de ejercer el cargo
- Durante el ejercicio del cargo

18.- El horario en que recibe o ha recibido la formación

- En horario escolar
- Fuera del horario escolar (incluye nocturno y fines de semana)
- Fuera del periodo lectivo

19.- Bajo que modalidad se suele impartir la formación y valore su efectividad según la escala:

- (1) Mucho
- (2) Bastante
- (3) Suficiente
- (4) Poco
- (5) Nada

	3.- Acceso y transmisión de información actualizada a la comunidad educativa en general											
C.-PLANIFICACION	1.- Planificación e impulso en la elaboración de Plan Anual de la institución, proyectos pedagógicos de plantel y proyectos pedagógicos de aula.											
D.-COORDINACION	1.Generar propuestas de funcionamiento para órganos colegiados y equipos de trabajo											
	2.- Coordinación de programas, horarios y actividades de cada una de las comisiones de trabajo											
	3.- Organizar y decidir la programación referida a adscripción de los docentes , según normas establecidas, a sus actividades de clase y comisiones.											

FUNCION	ACTUACION	DIFICULTAD					IMPORTANCIA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
E.-CONTROL Y EVALUACION	1.- Supervisión del desarrollo y la evaluación de los proyectos y programas existentes en el plantel										
	2.- Realización del seguimiento de las incidencias que se producen en la dinámica funcional del plantel										

	3.- Evaluar continuamente la eficacia de la organización del plantel proponiendo instrumentos óptimos de evaluación, interviniendo en su elaboración y aplicación																			
	4.- Diseñar un modelo de evaluación del plantel incluido en el plan anual																			
	5.- Sistematizar las actuaciones en función de los resultados de la evaluación.																			
F.-ANIMACION	1.- Impulsar la participación de la comunidad educativa																			
	2.- Impulsar experiencias de innovación en el centro que permitan a los docentes la reflexión e investigación a partir de su propia acción docente.																			
	3.- Diseño de estrategias y métodos de trabajo para que las tareas de planificación y evaluación favorezcan la reflexión, innovación y mejora																			

FUNCION	ACTUACION	DIFICULTAD					IMPORTANCIA				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

G.- ADMINISTRACIÓN Y GESTION DE RECURSOS	1.- Dotación de espacios y materiales de trabajo adecuados a los diversos grupos de trabajo																			
	2.- Información y movilización para solicitar y acceder a fuentes complementarias de recursos y financiación																			

21.- Valore su nivel de formación en cuanto en los ámbitos que se especifican , de acuerdo a la siguiente escala:

- (1) Nada Formado
- (2) Poco Formado
- (3) Regularmente Formado
- (4) Suficientemente Formado
- (5) Muy Formado

AMBITOS DE FORMACION	NIVEL DE FORMACION				
	1	2	3	4	5
1.- Conocimiento de la legislación educativa					
2.- Conocimiento y manejo de los procedimientos administrativos referidos a sus funciones directivas					
3.- Gestión y Organización de planteles educativos					
4.- Organización de recursos personales y funcionales					
5.- Animación de personal y conducción de actividades.					
6.- Técnicas e instrumentos de planificación y evaluación					
7.- Resolución de conflictos					
8.- Conocimiento de estrategias para la detección de necesidades de cambio y mejora del centro					
9.- Investigación Educativa					
10.- Estrategias de control y supervisión					
11.- Diagnóstico y evaluación institucional					

22.- Cree Ud que los directivos deben poseer formación específica antes de acceder a su cargo

- SI
- NO

Enumera 5 razones que justifican la respuesta anterior:

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

23.- ¿Cuáles crees son sus necesidades formativas mas urgentes para ejercer la labor directiva dentro de su centro?

ENTREVISTA APLICADA A EXPERTOS (I FASE)

A.- Es indiscutible la importancia que reviste la dirección en las organizaciones educativas. La preocupación actual está dirigida a conseguir que el ejercicio de sus funciones sea eficaz y responda a las necesidades de cambio de los centros y del sistema educativo en general en este sentido:

¿ Cree Ud. que el ejercicio de la dirección dentro de los centros educativos es determinante para lograr la introducción de cambios ?

B.- A la dirección de los centros educativos se les ha identificado con la ejecución de funciones administrativas – organizativas , de gestión y funciones pedagógicas:

¿ Cree Ud. que en nuestro contexto escolar, estas funciones están claramente asumidas y diferenciadas?

C.- La forma del ejercicio directivo necesariamente nos traslada a mencionar los estilos de liderazgo y a replantearnos la continuidad o no de la visión que generalizada del director como líder formal, autoritario con gran responsabilidad funcional, de acuerdo a ello:

¿ Cual cree Ud que es el estilo de liderazgo dominante en el ejercicio directivo dentro de los centros educativos?

La complejidad e importancia de los contextos y situaciones de cambio que vive nuestro sistema educativo exige un estilo de directivo distinto. En su opinión ¿Cuál sería este estilo y tipo de liderazgo?

D.- José Tejada (1993) y Joaquín Gairín (1988) coinciden en afirmar que en las innovaciones educativas no es suficiente con cambiar a los individuos , sino que se hace necesario redefinir los roles de los directamente implicados. En este orden de ideas expresa José Tejada : ...”*el papel de los directivos en este sentido es fundamental. Dos razones básicas lo justifican: a)debe impulsar y potenciar el cambio institucional, y b) debe cambiar personalmente su manera de proceder...*”

Tomado en cuenta esta última afirmación,

¿ Cree Ud que es necesario apostar por la formación profesional , inicial y permanente, de los directivos para la asunción por parte de estos de su rol protagónico dentro las innovaciones en los centros educativos?

Con la puesta en marcha del Plan de Acción del Ministerio ¿Cuáles han sido las estrategias a seguir con respecto a la formación profesional, participación, estilos de liderazgo y modos de actuación de los directivos de centro?

¿Desea opinar o agregar algún otro punto con relación al tema que nos ocupa?

GRACIAS