

# Docentes con función directiva en Liceos Bolivarianos como promotores de aprendizaje organizacional: necesidades de formación

---

AZAE E. CONTRERAS CHACÓN  
NUBY L. MOLINA YUNCOSA

## RESUMEN

El artículo presenta resultados parciales de una investigación dirigida a detectar necesidades formativas de docentes con función directiva. El estudio, de tipo exploratorio y descriptivo, analizó actuaciones relevantes y dificultades u obstáculos de veinticuatro directivos de dos Liceos Bolivarianos del municipio San Cristóbal, estado Táchira, en su rol de promotores de aprendizaje organizacional. Los datos se recolectaron a través de la aplicación de un cuestionario, entrevistas semiestructuradas y observaciones. Entre los hallazgos destacan la progresiva toma de conciencia de los directivos escolares acerca del incremento de responsabilidad como promotores de aprendizaje organizacional para un nuevo modelo de escuela; no obstante, en el ejercicio de este rol, enfrentan problemas, obstáculos, resistencias e ingentes necesidades de formación en diversos ámbitos, sobre todo en el de las relaciones interpersonales.

Palabras clave: aprendizaje organizacional, Liceos Bolivarianos, directivos, formación.

## **Educators with leadership roles as promoters of organizational learning in Bolivarian secondary schools: Training needs**

### ABSTRACT

This article presents partial results of research aimed at detecting the training needs of educators in leadership roles. This explorative and descriptive study analyzed relevant actions and difficulties or obstacles of twenty-four school leaders in their role as organizational learning promoters in two Bolivarian secondary schools in San Cristóbal (Táchira State). The data was collected through a questionnaire administration, semi-structured interviews and observations. Among our findings is the progressive awareness of the school leaders concerning the growth of responsibility as organizational learning promoters for a new school model.

Nevertheless, in the taking of this role they face problems, obstacles, resistance and tremendous training needs in many areas, especially when dealing with interpersonal relationships.

Keywords: Organizational learning, Bolivarian Secondary Schools, leaders, training.

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

En los últimos diez años, en el marco de la crisis global de los sistemas sociales —particularmente, la de los sistemas educativos y la escuela del siglo XXI— la educación en Venezuela ha experimentado vertiginosas transformaciones. Todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano (SEV) han recibido el influjo de cambios y reformas en el ordenamiento jurídico, en lo pedagógico-curricular, la administración educativa, la gestión escolar, entre otros aspectos. Estos cambios, que se generan en el marco de políticas públicas educativas, signan y orientan las actuaciones de todos los agentes involucrados: profesores, docentes en función directiva, familia y comunidad organizada. En este sentido, en el panorama educativo venezolano han emergido nuevos escenarios alternativos que intentan asumir, transformar y adecuar los procesos educativos y sociales, según la realidad contextual, las exigencias normativas y las condiciones personales y profesionales de los docentes y directivos. En consecuencia, las organizaciones escolares se enfrentan a situaciones inéditas que afectan los diversos ámbitos de la gestión administrativa y pedagógica y (pre) ocupan a todos actores escolares en los diferentes sectores de participación. Por una parte, las organizaciones escolares se ven sometidas a retos y demandas sociales en cuanto a más calidad de formación para niños y jóvenes del siglo XXI, y la exigencia de mayor impacto social en términos de democracia (justicia/ equidad), niveles de calidad de vida y productividad; por otra parte, se requieren formas de pensamiento y acción creativas, novedosas que generan necesidades relacionadas con el (des)aprendizaje en lo personal y lo organizacional.

Una expresión concreta de algunos de estos cambios y reformas son los Liceos Bolivarianos (LB). Estas instituciones responden a políticas de Estado en materia de educación orientadas al logro de la inclusión, la calidad y la pertinencia social del proceso educativo. El modelo de escuela que se propugna

---

<sup>1</sup> Investigación realizada con el apoyo del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes bajo el Código NUTA-H-255-07-04-C. La información reportada en este artículo se inscribe en una investigación más amplia cuyos resultados se seguirán presentando progresivamente.

desde el programa de los LB se fundamenta en un conjunto de concepciones que trastocan creencias tradicionales acerca de lo que son y cómo funcionan las escuelas superando el modelo fundacional que prepondera dispositivos de simultaneidad y homogeneidad sistémica y metodológica por considerar a todas las escuelas iguales, obviando sus particularidades y el hecho de que están inmersas en entornos turbulentos, inestables e inciertos (Bolívar, 2001).

La forma como se concibe el Liceo Bolivariano abre posibilidades de que emerjan desde las mismas instituciones escolares insospechadas dinámicas de cambio, autónomas, no prescritas ni dirigidas burocráticamente por agentes externos desconocedores de la realidad particular de cada institución, sino resultantes de iniciativas propias que se apoyan en procesos de aprendizaje institucional, en la participación y la corresponsabilidad en la construcción colectiva de la escuela. En este proceso de transformación, todos los agentes que conforman la organización, pero en especial los docentes con función directiva, deben asumir una ineludible responsabilidad para ejercer un liderazgo que subvierta esquemas de pensamiento, promueva el conflicto cognitivo e incorpore nuevas y diversas formas de acción. De allí que las actuaciones de los docentes con función directiva en todos los ámbitos de la gestión escolar, pero particularmente en la promoción de aprendizaje institucional, requiera el despliegue de múltiples competencias, lo cual supone —además— actualización y formación permanente.

Surgen entonces múltiples inquietudes relacionadas con los docentes en función directiva en los LB: ¿Cómo es su actuación como promotores de aprendizaje organizacional? ¿Qué dificultades u obstáculos se expresan en el ejercicio de esta función? ¿Qué necesidades de formación se evidencian a través de sus actuaciones y según sus propios criterios?

Estos interrogantes orientaron nuestro trabajo dirigido a la caracterización de algunas de las actuaciones de los *docentes con función directiva*, como promotores de desarrollo e institucionalización de aprendizaje organizacional y, sobre esta base, establecer un referencial general de competencias y necesidades de formación relevantes para el ejercicio de tal función.

A los efectos del trabajo presentado, cuando nos referimos a los docentes con función directiva estamos aludiendo estrictamente al conjunto integrado por: director(a), subdirectores(as) —académico y/o administrativo— y el grupo de docentes que, aún cuando cumplen su actividad docente-académica en aula, ejercen también funciones administrativas y de gestión junto con director(a) y subdirectores(as). A este conjunto se le denomina Consejo Técnico Docente.

## 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

### 2.1. La organización escolar: espacio para el aprendizaje organizacional

Las organizaciones contemporáneas se desenvuelven en escenarios convulsionados por cambios vertiginosos que propician sensación de pérdida de control y de incertidumbre respecto al porvenir. Los sistemas educativos, ante lo imperioso de los cambios políticos, sociales, científicos y tecnológicos, en el mundo y en el país, transitan —a diferentes ritmos— hacia nuevas formas de acción cognitiva, en lo individual y lo colectivo. La escuela como componente del sistema educativo no escapa a este influjo y, en virtud del encargo social que la sociedad le ha asignado, debe buscar formas de responder inteligente y coherentemente, sobre la base de aprendizajes relevantes, a los emergentes que surgen de su propia dinámica interna y a las determinaciones contextuales que la configuran y condicionan.

Ahora bien, las instituciones educativas, como espacios complejos, comunicativos, con fisonomías variables y dinámicas particulares de aprendizaje, requieren comprenderse y ser comprendidas, pues, cada una de ellas, aún cuando puedan presentar rasgos o características compartidas, se plantea formas propias de desarrollar sus procesos de gestión, así como de aprender y construir cultura y conocimiento. En este orden de ideas, Álvarez (2000, p. 15) afirma que la escuela es «un espacio social complejo» en el cual se reproducen las situaciones de diversidad que están presentes en el contexto social y generan fuertes tendencias disgregadoras; estas situaciones las sistematiza en los aspectos que se presentan a continuación: diversidad de estamentos educativos (con culturas, intereses, edad y funciones diferentes), diversidad de tipología profesional, diversidad metodológica e instrumental (en cuanto a métodos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje), diversidad de alumnos, diversidad de interlocutores administrativos y sociales, diversidad de opciones religiosas e ideológicas. Por su parte, Rodríguez (2001, p. 213) afirma que «el modo de gestión específica de una escuela se revela en las interpretaciones y acciones del grupo de personas que allí convive y va generando su propia *cultura escolar*». Entonces, tal esfuerzo de comprensión deberá conducir a la institución escolar hacia mayores niveles de consciencia sobre las circunstancias sociohistóricas por las cuales transita, el contexto en el que se encuentra inmersa y sus determinaciones recíprocas, su misión como organización e institución social y al servicio de qué intereses se encuentra.

En la tarea de que la escuela como organización que aprenda y logre la coherencia, es decir, que obtenga el impulso o «estímulo para articular proyectos

de trabajo en los centros aunando discursos, prácticas y disposiciones organizativas» (Beltrán Llavador y San Martín Alonso, 2000, p. 9) juegan un relevante papel los docentes con función directiva, lo cual no significa que sean los únicos responsables. El trabajo de los docentes con función directiva, las tareas que realizan, debe partir de la premisa de que «la actividad de gestión de una escuela presupone una creciente implicación personal del individuo» (Cavalcante, 2004, p. 58), y traducirse en un mayor fortalecimiento de la institución educativa como organización que está en proceso de aprendizaje permanente, en constante crecimiento hacia el futuro y obligada a proporcionar la máxima satisfacción posible a las exigencias sociales.

De acuerdo con Caballero Martínez (2003), las tareas directivas se caracterizan por ser de naturaleza y características variadas que, en el marco de incertidumbre generado por los cambios sociales y técnicos, deben atender y responder a las complejas exigencias sociales, a la insistente demanda de participación apoyada en procesos de dirección democrática y a la necesidad de asumir mayores niveles de autonomía con sus cuotas de mayor responsabilidad. Consideramos como referente fundamental el planteamiento de Villa S. y Villardón G. (1998) en cuanto a las tareas y roles que pueden desempeñar los equipos directivos para favorecer el desarrollo de la institución educativa como *organización que aprende*. En primer lugar, los directivos escolares —con base en una consensuada y precisa definición del modelo de escuela que se quiere— deben enfatizar las metas y objetivos fundamentales del centro: esto se relaciona con la definición y explicitación de la misión y visión (sus planteamientos institucionales y compromisos respecto del proceso educativo) y el conocimiento e implicación (participación y acción coordinada) por parte de los diversos sectores de participación en la gestión (Gento, 1999) lo cual concreta el modelo de escuela, impulsa proyectos y programas integrados y compartidos de desarrollo, y orienta la forma de gestionar los procesos de formación y aprendizaje institucional (Gairín, 2004) «Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo» (Bolívar, 2001, p. 162).

En segundo lugar, los directivos escolares deben promover la construcción y consolidación de una cultura y un clima de participación, colaboración, implicación, sobre la base de la comunicación, el trabajo colectivo, la retroalimentación honesta, creencias compartidas, el respeto y el compromiso con el proyecto educativo nacional e institucional.

Por último, los directivos deben conocer y sortear los diversos obstáculos que dificultan y pueden llegar a imposibilitar el aprendizaje en la institución escolar, entre los cuales destacan según Santos Guerra (2000): prácticas

profesionales rutinizadas, profesionales que trabajan en forma descoordinada, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, centralización excesiva, masificación de alumnos, desmotivación del profesorado, acción sindical sólo reivindicativa, entre otras. Pero fundamentalmente, subraya el autor la actitud de cierre (personal, institucional, y estratégico o del sistema) o no estar abierto a la crítica como obstáculo clave para la falta de aprendizaje institucional.

## **2.2. Docentes con función directiva y necesidades formativas**

Si retomamos la consideración de las organizaciones escolares como organizaciones que aprenden y que en sus procesos de aprendizaje se encuentran inmersos todos los actores escolares o sectores de participación en la gestión, podríamos afirmar para todos los casos y actuaciones que son susceptibles de manifestar necesidades formativas. No obstante, nuestro propósito está centrado en las actuaciones de los docentes con función directiva como promotores de aprendizaje institucional y sus necesidades de formación. Son variadas las definiciones de lo que es una necesidad formativa; nos apoyamos en la definición de Escamilla (2006, p. 238) para quien la necesidad formativa es «una carencia en las competencias requeridas que representa un problema para el desempeño profesional del director escolar, la cual ha de ser identificada a partir de situaciones personales, institucionales y contextuales para satisfacerla a través de procesos formativos» e igualmente consideramos (Molina y Contreras, 2007) las necesidades de formación 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 satisfacer todas las necesidades y resolver los problemas ingentes e inéditos, pero es la vía más expedita sobre la cual se fundamenta cualquier otra alternativa de solución a los dilemas que plantea la función directiva (2007, p. 80)

El ejercicio de la función directiva en organizaciones escolares, concebido más allá de simples consideraciones tecnocráticas y burocráticas (que de por sí plantean problemas, dificultades y obstáculos), revela dimensiones, aspectos, situaciones que en los análisis tradicionales se obviaban pero que hoy cobran especial relevancia, particularmente lo que tiene que ver con la formación para este ejercicio. Álvarez (2006) expresa que la gestión y dirección participativa —hacia la que apunta en Venezuela la gestión de los Liceos Bolivarianos— «exige una alta cualificación personal» (p. 6), lo cual se percibe como una

necesidad en nuestra realidad educativa que hace urgente la incorporación de contenidos y prácticas relacionados con la función directiva en la formación inicial y permanente «se impone una priorización en los programas de formación a equipos directivos» (p. 6). Ahora bien, tal formación no puede ser sólo en lo teórico ni estar sujeta en forma exclusiva a los criterios y orientaciones de políticos o expertos que, si bien pueden aportar valiosos elementos de reflexión, en definitiva están en la mayoría de los casos desvinculados e incluso de espaldas a la compleja realidad de las organizaciones escolares. De allí que una fuente o fundamento de la formación de los docentes en función directiva deben ser los aportes que puedan hacer ellos mismos desde su experiencia, sus saberes y con atención a los diversos tipos de necesidades que, según Molina y Contreras (2007, p. 79) se podrían hacer presentes:

- 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.

### **2.3. Liceos Bolivarianos y aprendizaje organizacional**

Los Liceos Bolivarianos como proyecto educativo nacional de reciente data (inicia a partir del 2004) y en proceso de desarrollo y consolidación, se presentan como espacios inéditos para estudios desde diversas perspectivas y dimensiones. Deben superarse percepciones y posicionamientos políticamente sesgados así como prejuicios sociales para enfrentar el estudio de los Liceos Bolivarianos con rigor y honestidad; de esta manera, y sobre la base de fortalezas, debilidades, aciertos, errores, decantar todo aquello que los impulse como instituciones educativas que contribuyen a la construcción de ciudadanía (Gairín, 2004) y al desarrollo sostenido del país en sintonía con la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), los proyectos de desarrollo económico y social, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y con base en los principios del bien común como lo son la libertad y la equidad.

De acuerdo con el documento oficial, el plan de los Liceos Bolivarianos de 2004 «es producto de un proceso, aún en construcción colectiva, tanto de reflexión y discusión» y se invita, sobre la base de los principios de corresponsabilidad y participación, a «crear, buscar y ensayar las alternativas que

viabilicen y concreten los cambios que la educación de adolescentes y jóvenes necesita para la formación del nuevo(a) republicano(a) bolivariano(a) para el desarrollo endógeno y soberano» (p. 11)

En lo curricular, el Liceo Bolivariano propone transformaciones en la manera de enseñar con base en tres dimensiones —el hacer, el saber y el convivir— orientado según Naranjo (2005) a:

[...] la organización del conocimiento desde una perspectiva que trascienda al reduccionismo analítico de la ciencia positivista en disciplinas (interdisciplinariedad) y privilegia la realidad al diagnosticar las necesidades, problemas y potencialidades de la comunidad para favorecer una comprensión integradora, interdisciplinaria de la complejidad de los procesos sociales y políticos sobre determinados aspectos detectados y buscar su concreción en el hacer, fortaleciendo la convivencia, para lograr la formación del ser social. Es decir reflexionar sobre el tiempo en que se vive y el espacio que se ocupa y entender mejor: quiénes somos, dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde vamos.

En otras palabras, se incorporan notorios cambios en la planificación y la metodología de la enseñanza; los programas son sustituidos por proyectos y se trabajará por áreas de estudio integradas por diversas asignaturas y diseñadas por los profesores, conjuntamente con los alumnos y la comunidad, atendiendo a las condiciones reales y potencialidades de la zona o región en donde se encuentre el liceo. Con respecto a la postura de la reforma ante el conocimiento y el currículo, afirma León (2006) que su estructura se deriva del concepto del continuo humano y de los énfasis asociados a la [...] «educación media diversificada del adolescente y el joven» (p. 239) e «introduce un enfoque distinto, que posibilita una concepción diferente del rol del docente y de los alumnos frente a la escuela y al conocimiento, creando la posibilidad de adoptar actitudes protagonistas de mayor avanzada» (p. 235).

El modelo de escuela que se propugna desde el programa de Liceos Bolivarianos supone cambios estructurales en los planteles educativos en su organización formal e informal, así como en las estructuras o esquemas mentales de todos quienes las integran y forman parte de su dinámica. Asumir la condición de organización que está en constante proceso de aprendizaje se sustenta en supuestos y en planteamientos explícitos (de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999 y la Ley Orgánica de Educación, 2009) relacionados con los miembros de los Liceos Bolivarianos como personas que participan, se comprometen, que comparten propósitos consensuados y sobre esta base ensayan y desarrollan diversas formas, modos, medios

de alcanzar sus metas y dar respuestas a las exigencias sociales y del entorno inmediato. Una organización que aprende debe estar atenta a los procesos de formación de todos sus miembros con miras a incrementar su sentido de pertenencia, profesionalidad y crecimiento intelectual de todos los sectores de participación en la gestión lo cual se traducirá en crecimiento organizacional.

A la nueva concepción de escuela y la reorganización curricular, que se gestan al interior del Liceo Bolivariano, «se estimula a la ruptura de la estructura y organización administrativa tradicional» (Naranjo, 2005) y se promueven formas alternativas de planificación y una vinculación más próximas a las comunidades y sus procesos productivos y de desarrollo. Todo esto supone formas inéditas de gestión al interior de la escuela y en la relación de la escuela con su entorno inmediato con miras a dar respuesta efectiva y pertinentes al proyecto nacional.

En palabras de Naranjo (2005), el Liceo Bolivariano promueve novedosas formas de relación entre los diferentes actores del proceso educativo «desde una concepción diferente de la administración de los recursos, de nuevas formas de aprehender y de vincularse con el entorno, de nuevos liderazgos, procesos de trabajo y formas de dirección», que posibiliten procesos de auténtica comunicación «que hagan posible el encuentro común, [...] y el trabajo en equipo».

La consideración de los Liceos Bolivarianos como espacios dinámicos de aprendizaje para todos los sectores de participación, particularmente para los docentes con función directiva hace pensar, inevitablemente, en procesos de formación que deben ser pensados, planificados, sistemáticos, sostenidos; además, en necesidades formativas que deben ser detectadas y satisfechas en lo personal y lo colectivo.

Por último, se hace necesario que nuestros Liceos Bolivarianos, se asuman como «comunidades críticas de aprendizaje» (Santos Guerra, 2000) que desarrollen proyectos conjuntos de acción, «en un ambiente de deliberación práctica y colaboración que no excluye el disenso o el conflicto» (Bolívar, 2001) y como «comunidades de práctica» (término acuñado por Wenger en 1998) que comparten —sobre la base del compromiso con determinadas prácticas que les confieren identidad y sentido de pertenencia— experiencias y saberes, intercambian documentos, promueven el debate entre docentes, estudiantes, padres y representantes, comunidades y de esta forma constroen con la experiencia propia para fortalecerla y promover el aprendizaje al interior de cada institución y de acuerdo con sus particularidades.

### 3. LO METODOLÓGICO

El estudio fue de tipo exploratorio, descriptivo y de campo. Atendió al análisis sistemático de problemas, actividades, eventos —en nuestro caso la actuación de los docentes con función directiva como promotores de aprendizaje institucional y sus necesidades de formación para el ejercicio de este rol— con el fin de «describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia» (UPEL, 2004, p. 14). Destacamos que «el enfoque se hace [...] sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente» (Tamayo y Tamayo, 1998, p. 54). Por otra parte, se desarrolló al interior de dos Liceos Bolivarianos del municipio San Cristóbal en el estado Táchira, para obtener la información requerida directamente de los propios protagonistas en «las situaciones, circunstancias y contextos donde se producen, bajo el supuesto de que en esas actividades y relaciones rutinarias, así como en las interpretaciones de sus actores, se revela la estructura significativa de las interacciones del grupo y la red de relaciones que la constituyen» (Rodríguez, 2001, p. 192).

Se recurrió, a efectos de la búsqueda de información, a aquellos informantes que representaban en la mejor forma posible el grupo, orientación o posición de la situación estudiada: los docentes con función directiva. Los sujetos informantes fueron veinticuatro (24) docentes con función directiva (DFD) de dos Liceos Bolivarianos del municipio San Cristóbal, edo. Táchira. A cada una de las instituciones y de los informantes se les asignó un código con la finalidad de garantizar el anonimato y la confidencialidad (ver tabla 1).

**Tabla 1. Contextos de estudio e informantes**

Instituciones estudiadas	Informantes:	Total informantes
Liceo Bolivariano I (LBI)	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16	Dieciséis (16)
Liceo Bolivariano II (LBII)	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8	Ocho (8)
Dos (02) LB		Veinticuatro (24) DFD

Fuente: Proceso de investigación

La elección de las instituciones y los informantes fue intencional y respondió fundamentalmente a los años de funcionamiento de las instituciones como Liceos Bolivarianos y a la positiva disposición de los docentes con función directiva para proporcionar la información requerida.

Se aplicó a los veinticuatro informantes un cuestionario (*c*) de preguntas abiertas y cerradas con el fin de establecer aspectos básicos que permitieran el análisis y comprensión de la realidad existente. Con el fin de profundizar en aspectos personales y profesionales relacionados con el ejercicio de la función directiva y del rol de promotores de aprendizaje organizacional expresados en el cuestionario, se realizaron entrevistas semiestructuradas (*e*) a doce de los informantes, del total de los veinticuatro, en los que se percibió la posibilidad de obtener información más densa, es decir, de que fueran más informativos. Asimismo, se llevaron a cabo algunas observaciones directas (*o*), no participantes, que permitieron, a partir de las actuaciones concretas de los docentes con función directiva y el desarrollo de ciertos eventos obtener datos para triangular con las informaciones proporcionadas en cuestionarios y entrevistas.

Los datos recogidos en las entrevistas y a través de las notas de campo (*nc*) fueron sometidos a procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización; y la de los cuestionarios a tratamiento porcentual.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan no pretenden ser exhaustivos, ni llegar a conclusiones con postulados teóricos absolutos que operen para realidades y procesos predecibles, homogéneos; al contrario, aspiramos que estos resultados continúen revelando insospechados ámbitos para la ampliación de nuestros límites en la manera de ver, interpretar la realidad de las organizaciones escolares para vivirlas y transformarlas. Los datos en los que se apoyan nuestros resultados propiciaron y son la expresión de procesos de análisis, interpretación y de elaboración teórica; desde los últimos, los de elaboración teórica, se estableció un referencial básico de necesidades formativas.

A partir del análisis de los datos y considerando como situación problema central el rol del docente con función directiva como promotor de aprendizaje institucional, se establecieron las siguientes categorías de análisis: a) visión, misión, objetivos y proyectos, b) participación, c) motivación, d) comunicación, e) formación.

### a) Definición de la visión, misión, objetivos y proyectos

La definición de la visión y la misión institucional, el planteamiento de claros y precisos objetivos, así como el diseño de los proyectos institucionales es un paso fundamental en los procesos de gestión administrativa y pedagógica en general y particularmente en los de aprendizaje institucional pues orientan las actuaciones (administrativas y pedagógicas), las direccionan; igualmente, son referentes de fundamental importancia para la construcción de sentidos y significados colectivos, que se expresarán en mayores niveles de compromiso y corresponsabilidad. En *LBI* y *LBII* al inicio del año escolar se convoca, sobre la base del análisis de un diagnóstico institucional previo, a la definición de estos aspectos. No obstante, se observó que en ambas instituciones, el diagnóstico institucional no fue lo suficientemente abarcador tanto en la forma y contenido del instrumento como en el número de sectores participantes. Son múltiples las razones que esgrimen los informantes con respecto a esta situación: «prácticamente los problemas son los mismos todos los años» (LBIID8e); «Lo importante es cumplir con la exigencia formal de la Zona Educativa: igual, no van a entrar en detalles» (LBID10e); «El instrumento no los facilitó otra institución y está muy completo» (LBIID2).

Se definen y se hacen del conocimiento público (a través de carteleras informativas ubicadas en zonas estratégicas de la institución) la *misión* y la *visión* como elementos fundamentales para orientar el trabajo escolar y los procesos de gestión administrativa y pedagógica. Las observaciones permitieron determinar que estos términos (misión, visión) están incorporados en el discurso cotidiano de los docentes con función directiva y, en muchos de los casos, los tienen presentes en el desarrollo de sus actividades, pero en otros no. También se hizo evidente en las observaciones, y se constató en las respuestas en los cuestionarios que la participación de los docentes en función directiva en estos procesos de definición no es total (ver tabla 2), aun cuando se convocan por diversos medios.

Tabla 2. Definición de la visión y misión institucional

	Participación en la definición de la visión institucional				Participación en la definición de la misión institucional			
	Sí	%	No	%	Sí	%	No	%
LBI	9	56,25	7	43,75	9	56,25	7	43,75
LBII	5	62,5	3	37,5	5	62,5	3	37,5

Fuente: Proceso de investigación

Aquellos que no participan actúan según su sentido común y sus preconcepciones acerca de lo que debe ser sus actuaciones en el cargo directivo que ocupa, lo que genera cierto «ruido» institucional que se expresa en «incumplimiento de tareas o dilación en la ejecución, dificultades en la concreción de ciertos objetivos de los proyectos e incluso malestar» (nco5).

El desarrollo de proyectos, el protagonismo de todos los integrantes del equipo directivo en su planificación, ejecución y evaluación genera procesos de desarrollo profesional e institucional que en algunos casos pasan desapercibidos, no se tiene plena consciencia de ellos. Tal situación de inconsciencia deviene en desperdicio, desaprovechamiento de conocimientos y experiencias que podrían fortalecer e institucionalizar el cambio en la institución.

Todavía no hay plena consciencia de que el desarrollo de proyectos, el protagonismo de todos con los docentes con función directiva a la cabeza en su planificación, ejecución y evaluación genera procesos de desarrollo personal, profesional e institucional así como de aprendizaje institucional. Aún cuando estos procesos se dan en los LB, en muchos de los casos, pasan desapercibidos. Se «participa» en procesos de construcción curricular sin consciencia plena del rol de agentes de desarrollo curricular que deben asumir (se siguen concibiendo como procesos de planificación burocrática, de carácter formal) Tal situación de inconsciencia deviene en desperdicio, desaprovechamiento de conocimientos y experiencias que podrían fortalecer e institucionalizar el cambio en la institución.

Otro aspecto que se evidenció en la cotidianidad del trabajo directivo es el desconocimiento en profundidad por parte de algunos de los docentes con función directiva que laboran en los Liceos Bolivarianos de los conceptos fundamentales de este programa educativo, de los lineamientos u orientaciones curriculares que emanan de los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación y Deportes. Van transitado de un modelo de escuela a otro sin que haya mediado una genuina reflexión, estudio y discusión sobre los fundamentos legales, pedagógicos, administrativos en los que se sustenta. Se reveló en las entrevistas diversas razones que van desde el desinterés hasta la desconfianza y el escepticismo: «es más de lo mismo»(LBID7e), «no hemos estudiado ni discutido bien, bien, los materiales»(LBIID6).

Por último, según se recoge en las entrevistas y las notas de campo del investigador, se manifiesta en los directivos informantes cierta consciencia acerca de los cambios en el contexto nacional y en la política educativa venezolana; no obstante, no terminan de considerar la relación de estos factores externos con la dinámica de cambio al interior de la institución y su incidencia en los procesos de aprendizaje institucional. De igual forma, no existe una memoria

histórica consolidada, sistematizada que permita dar miradas retrospectivas en el intento de comprender lo que sucede hoy y en un futuro mediano. Se han llevado y se llevan a cabo experiencias de desarrollo pero sin suficiente y sólida fundamentación, que las convierte en eventos episódicos y sin permanencia.

## **b) Participación**

Los sectores y ámbitos de participación en la gestión escolar para la promoción de aprendizaje organizacional son diversos y complejos. Se propugna que una organización que aprende lo hace sobre la base de las iniciativas y aportes de docentes, estudiantes, padres y representantes, personal administrativo y de apoyo, comunidad educativa y comunidad organizada, diversas instancias extraescolares, impulsados y orientados por el liderazgo de los docentes con función directiva en cuanto a participación.

En las instituciones objeto de estudio, eventos recogidos en las observaciones y expresados en entrevistas, evidencian situaciones muy repetidas en las cuales los padres y representantes no responden a las convocatorias o llamados de los directivos y docentes de la institución y se resisten e inhiben a tomar parte en la búsqueda de soluciones pertinentes y adecuadas. Sólo hacen acto de presencia en casos extremos de problemas de conducta o rendimiento. Según los directivos entrevistados, los padres y representantes se excusan y presentan justificaciones de diversa índole: «no están interesados» «les incomoda y fastidia este tipo de reuniones», «les parece pérdida de tiempo», «no tienen tiempo para estar en el liceo», «tienen mucho trabajo en sus lugares de empleo y les cuesta pedir permiso», «se sienten desinformados y sin conocimientos de los asuntos escolares y educativos». Se alude constantemente, en el discurso de los docentes con función directiva, a la importancia, necesidad y valor de la participación de los padres y representantes en la gestión para la escuela, su desarrollo y sus procesos de aprendizaje, pero no se llevan a cabo estrategias de participación efectivas y se percibe además que no hay —en el marco de concepciones, creencias y supuestos institucionales— ni precisión ni claridad conceptual sobre la práctica de la participación.

## **c) Motivación**

En los procesos de aprendizaje institucional la motivación (intrínseca y extrínseca) se considera un factor relevante que los puede impulsar o ralentizar. En el caso de las instituciones estudiadas, al indagar a través de los cuestionarios sobre el nivel de motivación de los diferentes actores escolares y el papel de

los docentes con función directiva en estos procesos, se pudo determinar que los informantes perciben que hay cierto nivel de motivación pero con muchas debilidades producto de causas o razones entre las que destacan: «pequeño-grupismo», «falta de identidad», «falta de compromiso», «No hay sentido de pertenencia», «ausencia de reconocimiento meritorio», «los estudiantes tienen otros intereses», «poca comunicación y falta de tiempo», «desinformación».

En algunos casos, según se evidencia en el contenido de las entrevistas, existe la percepción de que no se cumple cabalmente con el trabajo y que este «queda incompleto, lo cual produce insatisfacción y desmotivación». Los informantes lo atribuyen al exceso de tareas, lo cambiante de las órdenes y líneas de acción, la falta de continuidad en el tiempo («se pasa abruptamente de un proyecto a otro»), a problemas de coordinación lo cual coincide en forma general con planteamientos de Antúnez (2001), quien sobre la base de la revisión de diversos estudios en España y otros países europeos, estableció que los directivos de centros escolares «desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en sus tareas (por tanto con muchas interrupciones y dedicando a esas tareas períodos muy cortos) y utilizando medios fundamentalmente verbales» (p. 335).

#### **d) Comunicación**

La comunicación se considera un aspecto prioritario en la construcción de aprendizaje organizacional y está vinculada a todas las actuaciones del docente con función directiva. En las instituciones estudiadas, las diversas observaciones y conversaciones informales con los docentes con función directiva permitieron evidenciar actuaciones, concepciones y situaciones en el ámbito de la comunicación (intra y extraorganizativa) que dificultan la promoción de aprendizajes institucionales.

En lo intraorganizativo, en líneas generales, predomina una concepción instrumentalista de la comunicación, con sesgo autoritario, que enfatiza en el verticalismo, la trasmisión de información, dar órdenes, girar instrucciones, amonestar, a través de diversos canales formales de comunicación (reuniones, comunicados, memorandos, circulares, carteleros, notas en carpetas de control de asistencia de los estudiantes, etcétera) pero que, por una parte, no tienen un impacto informativo contundente ni carácter formativo y, por otra, no le permite a los docentes con función directiva detectar los climas de opinión, ni las lógicas de actuación (con su dinámica conflictiva) que se vinculan con estos climas.

Existe en algunos de los directivos entrevistados la percepción, sobre todo por las resistencias ofrecidas a ciertas propuestas de cambio en la institución, de que sus propios compañeros son un problema, así como los estudiantes, los padres y representantes. Se evade entonces el enfrentamiento a las situaciones de conflicto que se expresan abiertamente y se ignora el conflicto latente y silencioso. Por otra parte, también se observó, por parte de gran número de los docentes con función directiva, una fuerte resistencia a las críticas y comentarios acerca de sus actuaciones.

Tampoco se observó que se propicien relaciones interpersonales que fundamenten el trabajo colaborativo, participativo en función del proyecto. Este tipo de comunicación se restringe a pequeños grupos y para actividades extrainstitucionales. Es notorio que una real y efectiva participación debe estar permeada de un fuerte componente psicopedagógico que se apoya, nutre y fortalece en procesos de comunicación e información sólidos así como en adecuados y efectivos canales de comunicación. Si la institución presenta debilidades en lo comunicacional y los diversos sectores de participación tienen carencias en este sentido, será difícil, por una parte, el interés y la implicación en la dinámica escolar y educativa con consciencia de los problemas y el marco de complejidad en que se desenvuelven; por otra, que su compromiso y asunción de responsabilidades derivadas de esta participación. Es importante e interesante destacar que, con cierto recelo y resistencias por parte de los docentes con función directiva, se comienza a expresar el uso del diálogo reflexivo.

De acuerdo con Mañú (1999) el trabajo en equipo es una de las mejores maneras en que los integrantes del equipo directivo pueden ayudarse en el ejercicio de su función y en la construcción de aprendizaje organizacional lo cual supone condiciones de comunicación multidireccional, confianza, unidad interna, deseo de mejorar.

### **e) Formación**

Esta categoría permitió el análisis de aspectos relacionados con la formación para el ejercicio de la función directiva y particularmente como promotor de aprendizaje institucional, su razón de ser, cómo se ha llevado a cabo, momentos, , áreas y/o contenidos en los que se expresa la necesidad de formación.

Con respecto a la formación general de los docentes con función directiva y específicamente para ser promotores de aprendizaje institucional, los veintitrés informantes expresaron categóricamente la necesidad y conveniencia de ser formados y, entre algunas razones destacan: «Considero que la formación es muy importante; mientras más debilidades e ignorancia tengamos, así

obremos de buena fe nuestras acciones podrán tener repercusiones negativas en la institución y las personas; no lograremos incrementar nuestra comprensión sobre la realidad del plantel y los procesos que en él se llevan a cabo» (LBIID4e); «es muy difícil recibir la encomienda de un trabajo del fortalecimiento de una institución sin tener claro que hacer o a dónde se debe llegar. Por lo tanto es necesaria la formación de directivos sobre todo para evitar daños irreparables a la persona humana que es el aspecto más importante a considerar en la formación institucional» (LBII5e)

Ahora bien, las posiciones se encuentran divididas en cuanto al momento en que debe ser ofertada. Aunque el 86% de los informantes coincide en que debe hacerse durante el ejercicio del cargo «sobre la base de las experiencias que se nos presentan en nuestra labor cotidiana» (LBID5e), «con apoyo en la experiencia de colegas con la misma función» (LBIID6e). Dieciséis de los informantes tienden a considerar necesaria la formación una vez que el docente ha sido designado para el cargo directivo; a los otros siete, les resulta «necesaria y obligatoria» (LBIID2e) una formación previa que incluso sea una condición para el ejercicio del cargo. En algunos casos, reconocen iniciativas de los órganos de la Administración Educativa en cuanto a jornadas de formación pero les resultan insuficientes hasta el punto de afirmar: «el Ministerio de Educación tiene desasistidas las herramientas de aprendizaje a los docentes en el área de dirección y coordinación. Es esencial que se promueva todo tipo de talleres o procesos de aprendizaje que permitan capacitar a los docentes en estas áreas» (LBIID8e).

En cuanto a las áreas o contenidos en los que se necesita formación, en la tabla 3 se evidencian una diversidad de ámbitos en los cuales los docentes manifiestan necesidades de formación.

En el ámbito del desarrollo personal y las relaciones humanas se observa como los informantes, tanto en cuestionarios como en entrevistas, expresan preocupación por la formación en esta área: «el control o educación de las emociones para todo el personal, los estudiantes y los padres y representantes» (LBD11e), «creo que lo más importante es ayudar a formar directivos humanos: necesitamos más seres humanos dirigiendo nuestras escuelas y liceos. Esa parte se debe potenciar altamente y por supuesto, todo el basamento académico del que carecemos» (LBID6e), «estamos debilitados en lo afectivo y la comunicación con los otros, lo cual se refleja en las situaciones de violencia» (LBIID8e).

Esto coincide con lo expresado por Cavalcante (2004) para quien es importante que los directivos escolares presten atención a su «propio proceso de desarrollo personal, apostando por el enriquecimiento de su dimensión relacional y variables psicológicas implicadas» (p. 58)

Tabla 3. Áreas de formación

Área/Contenido enunciado	Informante(s)			
	LBI		LBII	
	Cuestionario	Entrevista	Cuestionario	Entrevista
Legislación educativa	D3-D4-D6-D8-D7-D10-	D2	D1-D7	
Desarrollo personal y relaciones humanas	D1-D2-D4-D5-D6-D8-D9-D10-D11-D12-D15-D16	D2-D5-D6-D10-D11	D1-D2-D3-D6-D7-D8	D6-D8
Pedagogía	D4-D13	D15	D2-D6	D6
Evaluación institucional	D1-D6-D7-D11	D1-D7-D11	D3-D5	D2-D5
Ética	D4-D6-D10-D15	D2-D6-D10	D6	D5
Organización de actividades complementarias	D5	D5-D11	D2	
Gestión de servicios escolares	D1-D2-D4-D5-D6-D8-D9-D10-D11-D12-D15-D16	D15-D10	D1-D2-D3-D6-D7-D8	D8
Investigación	D2-D5-D15	D7	D1-D5-D6-D8	D8
Organización escolar, gerencia, administración	D1-D4-D6-D7-D13-D14-D15	D7-D11	D1-D5-D8	D5
Todas las áreas	D2-D9-D11	D15	D4	D2

Fuente: Proceso de investigación

Compartimos la posición de autores como Zambrano (2007) y Cavalcante (2004) para quienes la formación supone la realización de una forma de «viaje interior» que les permita encararla como un proceso continuo, de transformación que «sustenta un proyecto de realización personal y de desarrollo profesional» (Calvacante, 2004, p. 58).

Refieren diversos informantes (LBID7e, LBID11e, LBIID5e, LBIID8e) que han conocido informalmente acerca de experiencias interesantes que se desarrollan en otros Liceos Bolivarianos y las cuales le gustaría conocer en profundidad; igualmente manifiestan que sus propias experiencias con los proyectos, los cuales valoran como «interesantes, productivos, formativos» no han trascendido ni se han proyectado extrainstitucionalmente. Coinciden en que es una necesidad para los docentes con función directiva consolidarse como grupos o comunidades de estudio.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES (NO NECESARIAMENTE CONCLUSIVAS)

Los resultados presentados son una invitación a que se siga profundizando en el estudio y reflexión de las organizaciones escolares venezolanas y sus procesos de gestión, particularmente en las de educación media general, en el marco de cambios e innovaciones que no detienen su marcha, en un contexto de provisionalidad. Se espera que el ir conociendo la dinámica de las actuaciones directivas —y las necesidades de formación que de ellas se generan— promueva cambios mentales y estructurales en los LB, y mejoras en las condiciones de vidas de todas las personas, sobre la base de la reciprocidad, la equidad y una clara comprensión acerca de cómo perciben e interpretan sus realidades.

La actuación de los docentes con función directiva en las instituciones educativas estudiadas se encuentra en una situación «pendular» pues oscila entre dos polos: el primero, centrado en enfoques organizativos que enfatizan la sujeción a sistemas y procedimientos tecnocráticos, altamente prescriptivos y normativos, propios de los enfoques tradicionales, de carácter técnico; el segundo polo, que agrupa enfoques de carácter cultural/sociocrítico en los que se promueve el reconocimiento a los grupos informales, la actuación colaborativa, procesos de autoevaluación, desarrollo de proyectos. En este marco de ambigüedad, se plantea la necesidad de reforzar el sentido de pertenencia de los integrantes de la comunidad educativa; la mayoría de los informantes coincide en su percepción de que el «no sentirse parte de...», «no echar sólidas raíces ni amar la institución», entre otras consideraciones, se constituyen como razones fundamentales por las cuales la motivación para participar es muy baja, lo cual dificulta la actuación de los directivos y crea barreras para el aprendizaje institucional.

Como promotores de aprendizaje institucional, los docentes con función directiva de las instituciones estudiadas desarrollan diversas actividades y actuaciones, dentro del conjunto de las múltiples tareas pedagógicas y de gestión

que les corresponden o le han sido asignadas, pero sin clara consciencia de lo que hacen y para qué. El proyecto institucional no termina de ser un referente claro para todos; un gran obstáculo para su desarrollo es la incomunicación intraorganizacional que puede profundizar el asilamiento y el individualismo e institucionalizar el conservadurismo, lo cual resultaría en «un déficit de información que dificulta la adaptación al cambio y una erosión de la confianza necesaria para lubricar las interacciones conflictivas pero constructivas, y fortalecer un sentimiento de pertenencia que cree identidad con el proyecto» (Terrén, 2004, p. 207).

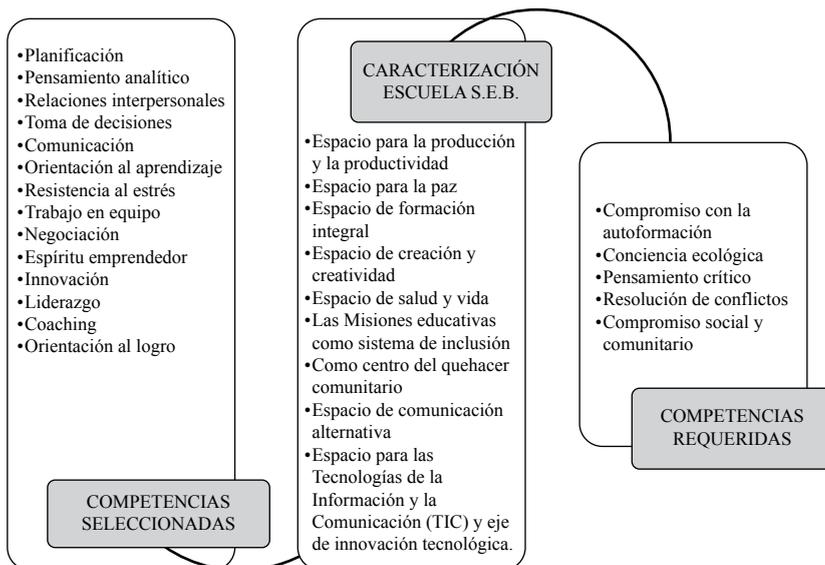
La realidad institucional observada en los Liceos Bolivarianos objeto de nuestro estudio y las actuaciones de los docentes con función directiva permitió determinar que, aún con las dificultades expresadas, se van manifestando en forma tímida, características de desarrollo organizativo (DO), según Ruiz (1998), en cuanto a sus finalidades fundamentales: cada vez más se va institucionalizando la capacidad de resolver los problemas por sí mismos, contando con sus propios recursos y también, el rompimiento del trabajo del equipo directivo en forma aislada. Sin embargo es necesario seguir escuchando con mucha atención la voz de los docentes con función directiva pues es mucho lo que tienen que aportar desde su experiencia y sus saberes, elementos fundamentales en los procesos de promoción de aprendizaje institucional.

Un equipo directivo continuo y sólidamente formado, a partir de la consciencia y explicitación de sus saberes, de sus necesidades y en función de las demandas de sus contextos particulares (en nuestro caso el Liceo Bolivariano), sin perder de vista el marco general (el sistema educativo venezolano y sus procesos de cambio y reforma) propiciará mayores niveles de coherencia, pertinencia, eficacia en el ejercicio de la función directiva y la incorporación progresiva de los diferentes sectores de participación de la gestión para promover así procesos educativos con calidad. Dado lo cambiante del contexto y de las múltiples contingencias de la dinámica institucional, siempre será difícil la detección de todas y cada una de las necesidades lo cual nos debe poner en situación de constante alerta intelectual y científica que active y actualice en forma permanente conocimientos, habilidades y destrezas, así como su validación, ensayo, asumidos siempre como hipótesis de trabajo, no prescriptiva y ni dogmáticamente.

En anteriores líneas, hemos afirmado la importancia de la formación de los docentes que asumen la función directiva escolar. Enfatizamos en una formación coherente con las necesidades de su contexto de actuación y en relación directa con el proyecto educativo nacional y el modelo de ciudadano que

debemos formar. Para tal fin, presentamos una visión orientativa (ver gráfico 1) que ilustra de manera enunciativa y básica la relación entre referenciales de competencias para la actuación directiva y el modelo de escuela concebida para la construcción de sociedad y la formación de ciudadanía propugnadas en el preámbulo de nuestra Constitución Nacional.

**Gráfico 1. Relación de las competencias seleccionadas con las competencias requeridas según las exigencias del modelo de escuela desde el SEB**



Fuente: Molina y Contreras (2011) y Ministerio de Educación y Deportes (2004)

El gráfico 1 presenta la relación de tres elementos: (1) *Caracterización del modelo de escuela* en función de lo establecido en la CRBV, la LOE y los planes de desarrollo económico y social, (2) *competencias requeridas* para la actuación de los equipos directivos escolares en los Liceos Bolivarianos según los hallazgos de nuestra investigación (ver tabla 4) y (3) *competencias seleccionadas*, basadas en un estudio de Poblete y García (2003) orientado a la elaboración de *un perfil de competencias directivas que permitiría integrar un modelo coherente de desarrollo profesional*.

**Tabla 4. Descripción de las competencias requeridas para la dirección de centros educativos a partir de la caracterización de la escuela en el SEV**

---

<b>Competencias requeridas</b>
<b>Compromiso social y comunitario.</b> Participar en las políticas, proyectos y programas de desarrollo, con los que se sienta identificado, a partir de sus aptitudes y en correspondencia con las necesidades de su entorno e integrado con los otros sistemas, especialmente con la familia y consejos comunales
<b>Compromiso con la autoformación.</b> Asumir tareas de formación aprovechando las oportunidades que se ofrecen desde: los centros de formación y actualización, los recursos tecnológicos a su alcance y su propia experiencia e iniciativa personal.
<b>Pensamiento crítico.</b> Crear espacios y momentos para la comunicación y la discusión con base en nuevos paradigmas y teorías emergentes.
<b>Conciencia ecológica.</b> Contribuir con la conservación de los recursos naturales renovables y no renovables, la protección del medio ambiente y la promoción de políticas dirigidas a formar conciencia ciudadana.
<b>Resolución de conflictos.</b> Participar activamente en la elaboración y aplicación de propuestas viables que contribuyan en la mediación y conducción de los conflictos.

---

Fuente: Molina y Contreras (2011)

Se coincide con Rodríguez (2001, p. 216) en destacar la necesidad de desarrollar y evaluar en la formación y selección de Directores (en nuestro caso, para todos los docentes que vayan a cumplir funciones directivas) las siguientes competencias:

- comunicarse con diferentes grupos y tipos de personas
- delegar y distribuir el trabajo entre los integrantes del personal
- gestionar y conseguir recursos para la escuela
- negociar con las autoridades superiores y con otros organismos públicos privados
- promover la participación de todos los integrantes de la institución en la conducción hacia metas claras
- trabajar como docente en aula.

Los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto necesidades formativas que pueden agruparse en tres grandes ámbitos: uno de formación de naturaleza técnica (gestión y funcionamiento del plantel), otro de tipo interpersonal (actitudes, valores, habilidades para relacionarse y trabajar con otros) y, por último, otro orientado al liderazgo (estrategias de mejora,

participación e implicación de todos los actores escolares, fortalecimiento de una cultura de institucional)». Se consideran ámbitos o dimensiones amplios que subsumen múltiples y diversas necesidades, sin caer en el establecimiento de extensas listas o «corpus» de necesidades y se procure permanentemente la clara y precisa visión posible del sentido de la formación en lo individual y lo colectivo y la oferta (¿o promesa?) de alguna garantía, no absoluta, de dar ciertas respuestas a la demanda social.

La actuación directiva así como los procesos de gestión en ella implícitos, necesariamente deben cohesionar los cambios progresivos de sus estructuras con la planificación y propuestas futuras, en este sentido las políticas públicas intentan potenciar la autonomía institucional, la participación de todos los agentes que hacen vida dentro y fuera de la organización. Entre la diversidad de políticas —que responden a múltiples y legítimas necesidades y demandas— enfatizamos, por ser nuestro objeto de interés y estudio, las políticas de formación docente. Para su efectiva concreción, se requiere de modelos de formación coherentes y pertinentes, así como con el apoyo de diversos agentes de formación docente para seguir profundizando experiencias de formación en los Liceos Bolivarianos que les permitan ir consolidándose como organizaciones que aprenden y que asumen el principio planteado por Wenger según el cual todos tienen algo para enseñar y todos tiene algo para aprender. Por último, en términos de Álvarez (2006) es muy difícil que una reforma educativa o innovación salga adelante, si las personas o equipos que deben dirigirla no creen en ella o no cuentan con una preparación mínima y actualizada para gestionar su ejecución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2000). Función del Proyecto Educativo. En *El proyecto educativo de la institución escolar*. España: Editorial Laboratorio Educativo / Graó.
- Álvarez, M. (2006). *El Equipo Directivo. Recursos técnicos de gestión*. España: Editorial Popular / Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Antúnez, S. (2001). La actuación. En J. Gairín Sallán y P. Darder Vidal (coords.), *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- Beltrán Llavador, F. y A. San Martín Alonso (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Contexto Educativo*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías, III(18). [www://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm](http://www://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm). Fecha de consulta: 25 de noviembre de 2009.

- Caballero Martínez, Juan (2003). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6(1). <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n1.asp>. Fecha de consulta: 19 de noviembre de 2006.
- Cavalcante, J. (2004). *Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina* (Bahía-Brasil). Tesis doctoral. Universtat Autònoma de Barcelona. [http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX\\_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0209105-170143//jjcs1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0209105-170143//jjcs1de1.pdf). Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2009.
- Escamilla, S. (2006). *El Director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, Barcelona. España. [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-125929//saet1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-125929//saet1de1.pdf). Fecha de consulta: 13 de septiembre de 2008.
- Gairín S., J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamiento institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-199. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20279&dsID=diireccion\\_promotora.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20279&dsID=diireccion_promotora.pdf). Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2009.
- Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. *Acción Pedagógica*, 8(2), 30-45.
- León, A. (2006). El Liceo Bolivariano. Propuesta curricular y el problema del conocimiento. *Educere*, 10(33), 233-242.
- Mañú, J. M. (1999). *Equipos Directivos para centros educativos de calidad*. Madrid: RIAPL, S.A.
- Molina, Nuby L. y Azael E. Contreras (2007). Detección de las necesidades formativas de los equipos directivos: paso previo para el diseño de planes de formación. *Acción Pedagógica*, 16, 70-81.
- Molina, Nuby L. y Azael E. Contreras (2011). Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. En J. Gairín y C. Diego (coords.). *Realidad y perspectivas de las competencias para el ejercicio directivo en Venezuela* (pp. 253-269). Santiago de Chile: Santillana.
- Naranjo G. L. (2005). *La Educación Bolivariana y el Nuevo Modelo Inclusivo desde el Liceo Bolivariano*. Mimeografía de la Coordinación Nacional de Liceos Bolivarianos. Ministerio de Educación. Viceministerio de Asuntos Educativos. Caracas, febrero.
- Poblete, M. y A. García (2003). Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. En *Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial No. 5.453 Extraordinario del 24 de marzo de 2000. Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela (2009). *Asamblea Nacional. Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No. 5929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009. Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela, Ministerio de Educación y Deporte (2004). Liceo Bolivariano. Adolescencia y Juventud para el Desarrollo endógeno septiembre de 2004. Caracas.
- Rodríguez, N. (2001). Estilos de dirección en escuelas venezolanas. *Revista de Pedagogía*, XXII(64), 189-217.
- Ruiz R., M. (1998). *Cómo mejorar la institución educativa. Evaluación de la innovación y del cambio. Análisis de casos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tamayo y Tamayo, M. (1998). *El proceso de la investigación científica* (3ª ed.) México: LIMUSA – Noriega Editores.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214.
- UPEL (2004). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Villa, A. y L. Villardón (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual. En A. Villa y otros, *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Zambrano Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Recepción del manuscrito: 02 abril 2012  
Revisión final del manuscrito: 25 julio 2012  
Aceptación del manuscrito: 30 julio 2012