

Formación para la función directiva escolar en la zona 8. Un análisis a partir de las percepciones de los directores

Elsy Rodríguez-Revelo¹

Fecha de recepción:
13 de julio, 2016

Fecha de aprobación:
19 de octubre, 2016

Resumen

La presente comunicación recoge algunas percepciones de directores y exdirectores escolares de centros públicos de Ecuador acerca de la formación, inicial y permanente, para el ejercicio de su función directiva. Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas en profundidad a directores en funciones, exdirectores, y a un asesor educativo. Parte del material empírico se obtuvo además en grupos de discusión con directores de centros públicos. Los resultados de la presente investigación recogen las opiniones de estos. En la exploración hemos constatado que los directores no han recibido una formación específica antes de aceptar el puesto. De igual forma, el docente durante su permanencia en el cargo como director no recibe preparación. Sin embargo, tanto directores como exdirectores consideran la formación como un factor importante del que carecen, ya que la función directiva constituye una tarea diferente a la labor docente. Asimismo, constatan que el aprendizaje sobre el error no siempre proporciona las herramientas necesarias para desempeñar una función eficaz, pues no responde a las necesidades del centro que ellos dirigen. De la indagación también emerge que 8 de 31 directores, al asumir el cargo, tienen conocimientos básicos en técnicas de gestión, aunque dichos conocimientos constituyen tan solo la punta del *iceberg* de la formación para la función directiva.

Palabras claves: Formación específica, formación inicial, formación permanente, dirección escolar, gestión.

Abstract

The present article gathers some perceptions from current and former directors of public educational centers in Ecuador on the initial and permanent preparation they receive for the exercise of their managerial functions. The information was collected off surveys applied to directors, former directors, and an educational adviser. The results summed up the opinions of all of these. During the analysis process, we came to the conclusion that directors in managerial positions have not received specific formation in management topics before taking the position and during the time they hold it on. Despite all that, current and former directors consider managerial education an important factor they lack due to essential differences between managerial and teaching activities. Moreover, they believe that try-and-error learning is not always a good way to get the tools they need to

¹Becaria en la Universidad de Zaragoza, Escuela de Doctorado. Zaragoza-España. rev_49@hotmail.com

have an effective performance in office. Another interesting result says that 8 out of 31 directors have basic knowledge of management when they took office even though that knowledge constitutes only top of the iceberg for managerial positions.

Key words: Specific formation, initial Formation, permanent training, School direction, management.

Introducción

Para un director la ausencia de formación, la escasez de la misma y lo inadecuada de esta es un factor limitante a la hora de desarrollar las tareas propias de su cargo (Álvarez, 2004, Whitty, Power y Halpin, 1999), razón por la cual, Santos (2015) subraya que es un "grave error pensar que no se necesitan conocimientos específicos para ejercer la función directiva." (p. 65). Los directores tienen el deber, pero también, el derecho a una preparación que les proporcione herramientas útiles en beneficio de la eficacia laboral. De hecho, Llorent y Oría (1998) señalan que una efectiva práctica directiva requiere formación que oriente y guíe el curso de la misma.

Gairín y Castro (2012) recabaron información, junto a un equipo de investigadores de diferentes países de Iberoamérica, sobre las competencias para la función directiva. En la investigación se evidencia que países del entorno ecuatoriano como Argentina, Bolivia y Chile adolecen de programas de formación específicos que respondan a la realidad del contexto y a las demandas de los centros. Por otra parte, la enseñanza impartida desde las universidades o instituciones de educación superior u otras entidades, públicas o privadas, tienen enfoques administrativos o de gestión. Tal es el caso de Argentina con diplomaturas y maestrías en administración y gestión educativa, o de Bolivia y Chile, cuyos avances en la formación para la función directiva aún son incipientes, a pesar de sus tentativas.

En Panamá se considera que la figura del director, provista de liderazgo y dotada de competencias técnicas y humanas, define en gran parte el éxito del centro educativo, ya que la mutabilidad del contexto aboca al director a enfrentar nuevos retos. Por ello, se exige la profesionalización de la función directiva. Esta no se logra en el contexto de la preparación inicial que reciben los docentes, sino a través de una formación específicamente pedagógica. El director, más allá de su preparación como docente, precisa desarrollar otras destrezas, otras habilidades y otras actitudes para una gestión eficiente de la escuela. Es por esto que se ha visto la necesidad de explorar las percepciones en el Ecuador, para ello se ha tomado para el estudio cualitativo a ocho directores, seis exdirectores de centros públicos y un asesor educativo de la zona 8.

Aun no existiendo programas perfectos ni formulas prefabricadas que garanticen la eficacia de un plan de formación, sus objetivos deberían apuntar a trabajar la confianza en sí mismo de los directores sobre la efectividad de su gestión, incidir en su motivación, y, de forma general, consolidar la práctica y mejora de la función directiva. De hecho, Fullan (1994) enfatiza la necesidad de redefinir la formación para directores, suministrando conocimientos básicos, promocionando el desarrollo de habilidades y encauzando dicha formación hacia el desarrollo de culturas colaborativas. Esto garantizaría el ejercicio de la dirección del centro de manera eficaz. Para Hargreaves y Fullan (2014), la formación es una rentable

inversión en capital profesional, pues a través de ella se incrementan competencias, juicio, perspectiva, inspiración y capacidad de respuesta ante las adversidades. En otras palabras, la formación inicial y permanente ayuda a que el director adquiera una visión crítica del centro y del contexto que le rodea. Esta formación permite valorar la diversidad, el despliegue de actitudes democráticas y la capacidad de impulsar espacios de participación en busca de consensos para garantizar decisiones que respondan a las necesidades del centro y no a pretensiones individuales por parte del profesor u otros miembros de la institución.

Antecedentes

En el escenario ecuatoriano la gran mayoría de los directivos de los centros públicos tienen muy escasa formación, por tanto, la formación es una necesidad. Esta ha de ser rigurosa y a la brevedad que exigen los cambios educativos.

Importancia de la formación específica en la función directiva

Investigaciones como las de Bernal (1992), Gairín, Dominguez, Gimeno, Ruíz, Tejada y Tomás (1995), Bernal (2001), Escamilla (2006), Cantón y Arias (2010), Gómez (2010), López, García, Olivia, Moreta y Ballerín (2014), Vázquez, Liesa y Bernal (2015) y los informes TALIS (OCDE, 2009), entre otros estudios, no solo del entorno español, (lugar donde me encuentro en estancia de investigación) también a niveles internacionales, ponen de manifiesto la importancia de la formación específica para quienes vayan a ejercer la función directiva en un centro educativo.

En efecto, los estudios de Bernal (1992), Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín (1995) y Escamilla (2006) demuestran que los

directores asumen el cargo sin preparación específica y tampoco reciben formación permanente en el puesto de trabajo. Además, los directores reconocen lo importante de una preparación antes de acceder al cargo. Para Gimeno et al (1995), la formación es un problema que debe ser abordado por las autoridades en materia educativa. Sin embargo, dichos autores puntualizan que, si bien una preparación para la función directiva no es el remedio para las múltiples enfermedades que aquejan a la misma, es una ayuda incuestionable para los directores. Por su parte, Gómez (2010) subraya que la formación debe dotar al director de un kit de supervivencia, útil para iniciar su tarea, para mejorar su desempeño y dar respuestas a las necesidades que se presenten en el camino. Por tanto, urge preparar al director antes y durante el ejercicio del cargo (Escamilla, 2006).

Investigaciones como las de Bernal (1992) denuncian carencias formativas en temas básicos como planificación, evaluación de centros, resolución de problemas y técnicas de gestión, todos ellos son asuntos esenciales en el desarrollo de competencias directivas. Para Gómez (2010), los tópicos que deben integrar una formación son, entre otros: las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el compromiso ético del director. Investigaciones como la de Gairín, et al (1995) ponen el énfasis en una formación que trascienda los temas de índole burocráticos y que preparen al director como promotor de cambio. Énfasis que apuesta por la profesionalización de la función directiva, pues se trata de capacitar a la persona para analizar su práctica y hacerla conocedora de modelos alternativos de enseñanza. Capacitación según Gimeno, et al. (1995) permite, en definitiva, identificar los dilemas que lleva implícito el cambio y el actuar, en consecuencia, de manera estratégica.

Estrategias para la formación del director

Frente a los citados estudios, Cantón y Arias (2010) plantean que un programa de formación debe estar vinculado a la realidad concreta y conectar con el proyecto de centro. La preparación en técnicas directivas no debe obviar la particularidad de cada centro, ya que de otra manera nos hallaríamos ante una simple especialización técnica profesional. En consecuencia, toda formación para directores debe incluir: una parte técnica (organización del centro y rendición de cuentas), una parte relacional (estilos de liderazgo, relaciones interpersonales, facilitación de grupos, habilidades comunicativas, resolución de conflictos, clima escolar, entre otros); una parte relativa a la psicología del aprendizaje, la sociología de la educación, y la pedagogía; y por último, una parte específica que guarde relación con la particularidades de cada centro (Campo, 2006; Vázquez et al., 2015; Santos, 2015).

El *Informe TALIS* (OCDE, 2009), resultado de un estudio internacional, entre los países que forman parte de la OCDE, es muy acertado al subrayar que todo director necesita la adquisición de habilidades para ejercer la dirección a través de un liderazgo eficaz, así como la necesidad de hacer de la función directiva una profesión reconocida. Del mismo modo, Bernal (2001) menciona en los resultados de su investigación que tanto el director como los profesores reconocen y a su vez consideran que es importante que el director tenga competencias profesionales.

Una de las últimas investigaciones de Vázquez et al. (2015) sobre la formación en liderazgo pone sobre la mesa que la preparación en liderazgo es escasa, añadiendo que esta no responde a necesidades

reales. Los programas existentes no contemplan de forma prioritaria este aspecto formativo. Por tanto, como señala Lorenzo (1995), la formación prosigue sobre rieles administrativistas, ceñidos al conocimiento de la legislación y a otros ejes temáticos generales. En efecto, las investigaciones de López et al. (2014) subrayan que la formación en liderazgo es fundamental; sin embargo, la preparación del director no está orientada hacia la adquisición de un liderazgo pedagógico (asesoramiento, supervisión de la planificación y evaluación de la enseñanza), tal y como lo puntualiza la literatura existente.

Objetivos

El objetivo principal de esta indagación es conocer las percepciones de algunos directores de centros públicos de Ecuador en cuanto a la importancia de la formación específica para el ejercicio de la función directiva, además de contemplar el valor añadido que para ellos representaría recibirla antes de acceder al cargo y durante el ejercicio del mismo. Asimismo, se escudriñará sobre aquellos conocimientos que ya tenía el director antes de asumir la responsabilidad como tal y otros que consideren imprescindible para la construcción de un futuro programa de formación. Para poder llegar a este objetivo general, se plantearon cuatro objetivos específicos, los cuales se exponen a continuación:

- Comprobar la ausencia de una formación específica para el ejercicio de la función directiva que responda a las dificultades que encuentran los directores en su práctica diaria.
- Analizar la importancia que una formación previa tiene para la persona que va a ocupar un cargo de director.

- Estudiar la formación que los directores tienen previo a su nombramiento y la importancia de la misma.
- Exponer los requerimientos y necesidades del personal que ocupa y/o ocupará el puesto de director de un instituto, con la finalidad de escuchar las opiniones de las personas involucradas y así entender mejor la problemática.

Metodología

Procedimiento

El análisis precedente ha puesto de manifiesto el interés de conocer la percepción que tienen los directores sobre la importancia de la formación. Por ello, la manera de captar, analizar y describir dichas sensaciones es a partir de una metodología cualitativa, teniendo en cuenta la tradición etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994; Goez y Lecompte, 1988; Woods, 1998), para lo cual se ha utilizado técnicas como entrevista en profundidad (Escohotado, 2001) a directores en funciones. Entre la población de estudio se encontraba un director con nombramiento (accedió al cargo a través del concurso de mérito y oposición) y los demás, son directores con acción de personal, emitida por la Subsecretaría de Educación (Zona 08) que los acredita para asumir dicha función, con una antigüedad mayor a quince años y menor a seis meses. No obstante, todos ellos cuentan con una trayectoria docente. En el caso de los exdirectores de centros públicos algunos cuentan con una amplia experiencia en el área educativa. Asimismo, algunos fueron directores por más de 15 años y otros menos de seis meses. En cuanto al asesor educativo (inspector de educación) del sector de Monte Sinaí en Guayaquil (Ecuador, Zona 8), no estaba anteriormente como inspector de educación, por tanto, accedió al cargo a través de concurso de mérito y oposición.

Se recogieron diez entrevistas a directores, en julio del 2015, seis a exdirectores y una con el asesor educativo, haciendo un total de diecisiete entrevistas. Para esta técnica se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas en la que el entrevistado construye la respuesta. Cada entrevista tiene una duración de 40 a 60 mn, y se la llevó a cabo con un protocolo en la cual se le informa al entrevistado: primero, sobre el tema de estudio, segundo, el objetivo de la investigación y en tercer lugar los diferentes tópicos de la entrevista. Asimismo, se desarrollaron seis grupos de discusión (Krueger, 1991; Barbour, 2013) en el mes de marzo del 2016, en los cuales participaron 31 directores (esta población tiene la misma característica que el grupo de directores entrevistados). Cabe recalcar que el muestreo fue incidental (Moreno, 2007), pues para cada una de las técnicas aplicadas la participación de los directores fue de manera voluntaria. En todo momento, tanto las entrevistas como los grupos de discusión estuvieron coordinados por la investigadora. La información fue grabada siempre con la autorización de los participantes, para su posterior transcripción con la ayuda del programa informático Nvivo9 y transcribe. Asimismo, la corrección de sesgos se hizo a través del proceso de triangulación (Guba, 1983; Goetz y Lecompte, 1988). No obstante, fue imposible realizar la revisión de los textos, una vez escritos, debido a que el grupo de informantes, en su mayoría, fueron removidos de sus cargos y trasladados a otra institución y/o Distrito Educativo y una minoría a causa de sus ocupaciones no accedieron a la devolución de los resultados.

Sin embargo, las diferentes técnicas enfatizan el discurso de los agentes, de los cuales hemos obtenido unos datos descriptivos que serán analizados de manera global (Pérez, 1994). Las divergencias y similitudes darán

lugar a una categoría de datos que puedan responder a los objetivos planteados de forma situada en un contexto puntual. De hecho, estos son subjetivos y basados en la descripción que hacen los directores de su realidad.

Resultados

A continuación se plasman los significados que cada uno de los agentes educativos atribuyeron al tema de la formación. En general, las personas entrevistadas y los participantes en los diferentes grupos de discusión centran su concepción en la preparación del director como punto de partida que defina los criterios de la naturaleza del cargo, ya que esta es una actividad que difiere del trabajo docente. Para este estudio se plantearon algunos objetivos a cumplir, los cuales se expondrán a continuación para comprobar su cumplimiento.

a.- Ausencia de una formación específica para el ejercicio de la función directiva que responda a las dificultades que encuentran los directores en su práctica diaria.

De las entrevistas y los grupos de discusión se destaca que para los directores una formación directiva que responda a las dificultades que ellos encuentran en su práctica diaria es inexistente. Además de considerarla una necesidad, pues debería plantearse como factor que influye positivamente en la práctica diaria de quienes ejercen la dirección de las instituciones educativas. Los exdirectores a partir de sus experiencias ponen en tela de juicio la ausencia de una formación específica que permita abordar la complejidad de los centros educativos.

Por otro lado, los directores ponen el énfasis en una formación que trascienda las típicas capacitaciones o cursos breves, utilizados

para tratar un tema puntual, ya que ven la necesidad de que el aspirante a una función directiva desarrolle nuevas competencias profesionales y liderazgo pedagógico. Aquello le permitirá trabajar con destrezas ya desarrolladas y con nuevos conocimientos aplicables a una práctica diaria.

Ellos manifiestan que:

"[...] muchos directores no están formados para ser directores [...] no están formados con estrategias, con metodologías y con técnicas actualizadas. Da mucha pena ver que todavía se habla de una administración educativa que no es democrática [...] y que ni siquiera acepta que el director es persona clave en el centro para fomentar un buen clima institucional con los demás" (ExD¹ 7).

"Es evidente que sí es importante la formación" (ExD4).

"El director ahora tiene que estar un poco más preparado que los demás docentes. La mayoría trabaja de manera empírica [...] Esta labor es sumamente diferente porque conlleva más responsabilidades" (ExD2).

"Yo creo que sí se debería formar al director para que pueda cumplir mejor su función" (ExD2).

"Para estar como directivo es necesaria otra formación más específica [...] va administrar, va a ser un líder de padres, docentes, estudiantes, y por tanto es mayor la necesidad de preparación. Se hace dura la dirección, porque se llega sin una formación, sin una base" (ExD3).

"Nosotros pedimos formación, no capacitación, formación para poder

¹En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología ExD para hacer referencia a las opiniones de los exdirectores

liderar una institución" (GD² -01).

"Yo considero que falta un poco la preparación" (D³ 2).

b.- La formación inicial, materia pendiente.

De las entrevistas se puede discernir que aquellos directores, sobre todo, los que se encuentran en funciones de encargo (designado por el nivel zonal), no tuvieron una formación específica antes de acceder a la función directiva. Ellos reconocen su importancia, pues el director es el responsable último de la dirección de un centro ya que debe tomar decisiones, guiar y coordinar las actividades del mismo y ejercer un liderazgo pedagógico en la construcción de un proyecto de educativo que mejore el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, ubican la formación dentro de un orden lógico para acceder a un cargo superior, pues evita que los docentes, ahora directivos, trabajen de manera empírica. En efecto, resta efectividad a su labor. Es así que en las diferentes entrevistas y grupos de discusión puntualizan:

"Al asumir el cargo, no recibimos formación previa. Yo puedo dar fe y confirmar que todos los directores improvisan, van aprendiendo en la marcha, en el proceso" (D3).

"Durante estos siete años no he recibido formación para mejorar la función directiva" (D3).

"La formación inicial sería importantísimo. Muchos directores llegan a los cargos al azar, muchos no

están preparados para ellos, muchos no conocen la realidad de lo que es ser un director, muchos no cumplen las funciones porque no las conocen" (D1).

De lo anterior se deduce que un docente puede asumir el cargo por necesidad, antigüedad, otros, sin tener en cuenta una formación específica en correspondencia con el puesto a desempeñar.

Hecho un sondeo entre los participantes de los grupos de discusión, a la pregunta qué conocimientos tenían cuando accedieron al cargo, 8 de 31 señalaron haber recibido formación en técnicas de gestión de centro antes de acceder a la función directiva. Algunos de ellos manifestaron que al llegar a la dirección del centro solo sabían diseñar los horarios, planificar los recesos y formar comisiones de trabajo y un algo de la normativa que en materia educativa existe.

Por otra parte, la preparación que reciben los directores, identificada en la investigación, tiene un marcado sesgo administrativista y no se profundiza en liderazgo pedagógico. Esta es recibida a través de las universidades en las distintas carreras que para tal fin existen: licenciaturas en administración educativa, máster en gerencia educativa. Asimismo, por parte del Ministerio de Educación, dentro de la selección de directores, a través del concurso de méritos y oposición, la formación o curso propedéutico, es un requisito dentro del proceso, del mismo, para obtener la elegibilidad (<http://educacion.gob.ec/proceso-para-ser-directivo/>). Sobre este particular en las entrevistas señalan:

"Se dio en el 2003 curso para directores y duro unos meses. Era de gestión administrativa y hablaba de los estándares de gestión" (ExD1).

"Hay universidades que ofertan formación para directores, hay

²En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología GD para hacer referencia a las opiniones de los grupos de discusión.

³En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología D para hacer referencia a las opiniones de los directores.

administradores educativos, hay licenciatura en administración educativa, hay gerencia educativa, hay maestrías en planificaciones micro curriculares. En este momento hay instituciones que preparan directivos" (Asor⁴ 1).

En conclusión, el dilema para este grupo de directores no radica en la no existencia de carreras afines a la dirección escolar, sino que estas no son específicas para el cargo que ellos desempeñan, de ahí que no responden a las dificultades que suelen encontrar en su práctica diaria.

c.- Si la formación inicial está pendiente, la formación permanente continúa en el limbo.

Los directores y exdirectores, independiente del modo en que accedieron al cargo (designado o seleccionado) relatan cómo a lo largo del desempeño de su cargo no cuentan con una formación permanente y continúa para actualizar sus conocimientos y fortalecer sus competencias directivas. Los cursos o seminarios existentes no son percibidos como "formación útil", pues se orientan a temáticas muy puntuales que no guardan relación con el desempeño de su cargo. Entre los directores hay voces que demandan la formación de redes de colaboración y transferencia de experiencias con otros directores que actúan en contextos similares. En efecto, dichas redes les proporcionarían herramientas para dar soluciones a problemáticas puntuales del día a día. Por ello, subrayan que:

"Sería bueno que la formación sea constante para los directores, en este mundo es como la dialéctica nada queda estático, todo cambia, entonces la

formación para los directores debería ser de cada día" (GD- 01).

"La formación continua como directivos no existe. Desde que estoy en el cargo yo no he tenido ninguna capacitación como directivo; solo he tenido capacitaciones de otra índole. Por ejemplo: me llaman para instruirme, cómo aplicar tal programa, cómo llenar una fecha, son cosas del momento que van surgiendo [...] pero encaminado realmente a la función directiva, como llevar y manejar ciertas cosas, no" (D1).

"Formación continua para directores no hay, no se ha dado. Se dieron dos, que recuerde, se llamó gestión y administración educativa...pero que se haya dado seminario a los directores, no. En el 2007 se dio uno en la universidad [...], por un mes, para administradores educativos. Sin embargo, para directores no hay capacitación específica" (ExD1).

Sin embargo, en contraposición a lo señalado por los directores, el asesor educativo señala la existencia de cursos de formación permanente, aunque no menciona la especificidad de la misma, la cual carece de obligatoriedad. Esta particularidad inhibe a los directores a participar. El asesor manifiesta:

"La formación permanente viene del Ministerio de educación, pero carece de obligatoriedad. El ministerio de educación oferta cursos de manera gratuita y los directivos tienen que asistir, lo que pasa es que no es obligatorio y como no es obligatorio, algunos asisten, y otros no" (Asor1).

d.- Los directores consideran importante recibir una formación específica de acuerdo al cargo que ocupan.

⁴En lo adelante, para guiar la lectura de los datos se utilizará la simbología Asor para hacer referencia a las opiniones de los asesores educativos.

Los directores coinciden en que toda formación requiere especificidad y contenidos variados y a su vez trascender los límites generalistas o administrativistas que caracterizan a la formación existente. Por tanto, en esta debe prevalecer:

1. Un equilibrio entre la teoría y la práctica.
2. Seguimiento de la formación recibida por el director en su contexto.
3. Acompañamiento a los directores noveles a través de mentores.

Igualmente, los directores coinciden en que el enfoque de la formación específica para el mejoramiento de la función directiva debe asumir una estructura que contemple jerárquicamente el liderazgo pedagógico, la gestión y resolución de conflictos y en último lugar las técnicas de gestión y legislación educativa. Sobre este particular, expondré algunos fragmentos de las palabras de la ExD7, debido a su gran trayectoria profesional (maestra de centro público, directora de centros públicos, profesora universitaria, ex funcionaria del Ministerio de Educación).

"Yo creo que debería ser didáctica, pedagogía en todas las asignaturas" (hace hincapié en lo que debe dominar todo director) (ExD7).

"La función directiva debe responder a las necesidades de los estudiantes [...] el director se ha convertido en un secretario de escribir datos (léase de corte burocrático) que no son reflexionados para tomar medidas correctivas. El director no investiga los motivos de que 30 niños perdieran el curso, no investiga el porqué, ni le llama la atención si es en un grado determinado" (ExD7).

"Para mí, el director es un orientador

institucional, es la persona que tiene que saber todo, porque tiene que analizar, si no sabe cómo analiza [...] no hay visitas áulicas. No hay reuniones de equipo de orientación con los maestros. No hay reunión con los maestros para encausar una situación o necesidad en un alumno. No tienen un horario fijo para hablar con padres cuyas necesidades son severas... a las familias les enseñan una escuela maravillosa con muebles hermosos, pero la parte más importante, consistente en saber cómo cambiar a esa persona, convertirla en un ser útil para sí, para su familia y para la patria, no hay" (ExD7).

Dentro de este marco investigativo, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, los directores subrayan que su formación debe centrarse en desarrollar competencias sobre liderazgo pedagógico, que respondan a las necesidades de los estudiantes y que potencien las capacidades de los mismos. Es decir, deben preparar a un director para que prescinda de su función burocrática y se dedique a investigar los aprendizajes de sus estudiantes para buscar soluciones a las dificultades que ellos presentan. Además, que sepa cómo orientar al profesorado, que analice las prácticas docentes y las encauce, si la situación lo exige.

Discusión

La formación específica para la función directiva en Ecuador es incipiente. Los directores manifiestan que la preparación con la que cuentan al momento de acceder al cargo no tiene aplicabilidad, pues con ella no dan respuesta a las dificultades que se les presenta en su práctica diaria. Por tanto, tal y como puntualiza Antúnez (2000), sigue sin considerarse la necesidad de preparar al director como profesional que accede a

un trabajo específico porque que trasciende su labor docente. Esto, plasma una tesis de que cualquier persona, por veteranía profesional, pero sin una formación ni cualificación para la función directiva puede ser considerada apta para desempeñar este cargo, minusvalorando así la capacitación necesaria para las tareas directivas. La preparación que reciben los directores para la docencia los especializa en una determinada área curricular. En palabras de Inmegart (1988) "no se ha hecho suficiente hincapié en el hecho de que las destrezas directivas son diferentes de las docentes y de que es necesaria una formación profesional, tanto para los directores como para los profesores", pues un director se ocupa de atender las demandas de los organismos superiores y de lo que, en materia educativa, exige la sociedad en su conjunto. Debe además cumplir con todos los asuntos cotidianos que guardan relación con el funcionamiento del centro y su supervivencia. La improvisación o unos débiles conocimientos difícilmente van a ayudar al director para la consecución de sus cometidos. (Whitty, Power y Halpin 1999).

Como señala Inmegart (1988) en la formación directiva la última palabra, en cuanto a cómo o de qué forma preparar a los directores, no está dicha. Sin embargo, es menester que se reflexione, y se investigue sobre la misma. No obstante, por muy compleja que resulte su preparación esta necesita realismo, actualización y rigor, pues el director debe desarrollar competencias, poseer sentido crítico y analítico del contexto en el cual ejercer su práctica. Particular que se asegura con una formación previa al ingreso, que a su vez permita al director iniciar su trabajo con destrezas y conocimientos específicos ya desarrollados, los cuales se continuarán profundizando a través de la formación continua. Esto es debido a que la dinámica

de los centros es compleja y a su vez cambiante. Por tanto, las dificultades que de ahí emergen son variadas, situación que lleva a los directores a redefinir constantemente su práctica y adaptarla a la singularidad del mismo.

Los resultados del presente estudio muestran una realidad contrapuesta a lo subrayado en la literatura y los datos de algunas investigaciones con respecto a este tema. Sin embargo, tal y como ha podido comprobarse, ambos actores (investigadores y directores) coinciden en enfatizar la importancia de la preparación de los directores y que esta sirve de orientación al profesional (Álvarez, 2004, Whitty, et al 1999; Llorent y Oría 1998; Santos 2015). La misma es valorizada en países como Francia, en la que todo director debe estar formado antes de asumir el cargo. En Inglaterra y Gales la formación directiva es una prioridad nacional en los planes de formación del gobierno y para países como Estados Unidos la función directiva la consideran diferente al de docente, de ahí que es visto como un puesto profesional que exige desarrollo de destrezas concretas realizada durante la carrera de magisterio y la experiencia docente, de tal manera que ofrece la posibilidad al director de desarrollar pos-gradados y doctorado. Por tanto, estamos frente a una titulación imposible de obtener a través de la experiencia (Immergart, 1988).

En resumen, existe unanimidad en reivindicar la necesidad de formar al director con unas competencias que le permitan definir bien su función, tal y como prescriben, entre otros autores, Gairín y Castro (2012). La formación es la mochila que acompaña al director en el ejercicio de su función. Ésta lleva consigo herramientas básicas, pues representa una especie de "Kit de supervivencia" (Gómez, 2010) que ayuda a explorar el terreno, a conocer

sus problemáticas y ayuda a su resolución. De ahí la importancia de la formación permanente para tener actualizado su "kit".

Para investigadores como Gairín et al. (1995), este "kit de supervivencia" (Gómez, 2010) ha de ser global e integrar: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva. Ello permite reforzar vínculos entre directores, intercambiar experiencias y fortalecer la colaboración entre colegas. La formación se necesita de manera continua y con tareas enlazadas para evitar actividades inconexas. Sin embargo, sin obviar las generalidades (parte técnica) y la parte social, todo programa de formación requiere cierta flexibilidad para lograr adaptarlo a aquellas necesidades particulares que emergen de cada contexto (Gairín et al. 1995, Pont, 2008), de tal manera que sea eficaz, pues debe llevar al director a la reflexión de su práctica y a iluminar su acción profesional (Álvarez, 2004, Santos, 2015).

En palabras de Campo (2006) "en la medida que interesa contar con una masa crítica suficiente de directivos escolares, deben existir posibilidades de formación y de desarrollo para todos ellos"(p. 213) En el escenario ecuatoriano, esto incluye a directivos seleccionados a través de concurso de méritos y oposición, directivos designados, a través de terna, para encargarle la dirección del centro (interinos) y para aquellos que tienen una gran trayectoria en el cargo. En conclusión, en Ecuador, la formación en administración educativa y gerencia educativa, e incluso, el curso de preparación para directores, por su corte administrativista, constituye un "saber inerte" (Santos, 2015) pues se aprende en los libros y se valida con un examen. Todo ello, no se acerca a postulados como los de la Comunidad Europea que opta por una

formación amplia, menos técnica y más rigurosa (Immergart, 1988).

Conclusiones

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos en este estudio, la formación de una persona que va a ocupar un cargo de director es de vital importancia, ya que al entender de mejor manera el cargo que la persona ocupa, le brinda las herramientas necesarias para poder resolver problemáticas propias del puesto. Además es importante poner énfasis en técnicas directivas, liderazgo (enfocado en lo pedagógico), relaciones interpersonales, facilitación de grupos, habilidades comunicativas, resolución de conflictos, clima escolar, trabajo en equipo, resolución de problemas, compromiso ético del director. El cultivo de disciplinas como la psicología del aprendizaje, sociología de la educación y la pedagogía, es casi obligatorio para los directores, ya que estas disciplinas son las que proveen las herramientas necesarias para mantener el equilibrio y la armonía en un ambiente que es puramente emocional, haciéndolo capaz de abordar aquellas situaciones particulares de los centros de acuerdo al contexto en el que se sitúa. En síntesis, la formación debe ir de lo general a lo más particular de cada institución educativa. De esta manera se cubren necesidades sin que se requiera homogeneizar los mismos.

Referencias

- Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, pp. 77-102. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20275&dsID=direccion_calidad.pdf
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis*

- y propuestas. Barcelona, España: ICE-Universitat de Barcelona.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bernal, J. (1992). *El equipo directivo en los centros educativos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid, España: CIDE.
- Bernal, J. (2001). Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. *Anuario de pedagogía*, 2, 197-230.
- Campo, A. (2006). La dirección escolar: las tareas básicas y algunos retos pendientes. *Aula abierta*, 88, 201-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2684423.pdf>
- Cantón, I. y Arias, A. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 227-248. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/download/109801/104491>
- Escamilla, S. (2006). *La dirección escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2006/tdx-0412107-125929/saet1de1.pdf>
- Escototado, A. (2001). *Filosofía y metodología de las ciencias sociales. Ciencias políticas y sociología* (3ª ed.). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: El olvido de lo fundamental. *Revista de educación*, 304, 147-161.
- Gairín, J. y Castro, D. (2012). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) Serie informes, Núm. 3.
- Gairín, J.; Domínguez, G; Gimeno, J; Ruiz, J.M; Tejada, J y Tomás, M (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. MEC-CIDE, Madrid.
- Gimeno, J.; Beltrán F.; Salinas, B.; San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Proyecto de Investigación financiado por el CIDE, Núm. 111. Ministerio de Educación y Ciencia. Colección: Investigación.
- Gómez, A. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/4074>
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid, España: Akal
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.

- Inmegart, G. (1988). Selección y formación de directores escolares. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 162-176). Madrid, España: Narcea.
- Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *RIECE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art4.pdf>
- Lorenzo, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid, España: Ediciones Pedagógicas.
- Llorent, V. y Oria, M. (1998). *Dirección Escolar*. Madrid, España: Bruño.
- Moreno, M^a. G. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación educativa II*. México: Editorial progreso.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Pont, B. (noviembre de 2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50-81). Madrid, España: Wolters Kluwer – Educación.
- Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana: El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona, España: Graó.
- OCDE (2009). *TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2009*. Madrid, Ministerio de Educación-Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional-Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial-Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccce04talis2009.pdf?documentId=0901e72b813f69f1>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid, España: Morata.

Para citar este artículo utilice el siguiente formato:

Rodríguez, E. (julio-diciembre de 2016). Formación para la función directiva escolar en la zona 8. Un análisis a partir de las percepciones de los directores. *YACHANA, Revista Científica*, 5(2), 105-117.