

**FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS EN EJERCICIO SOBRE
GESTIÓN ESCOLAR**

**LADY DIANNE DURÁN REY
LEYDY YOJANA URREA BURGOS**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2009**

**FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS EN EJERCICIO SOBRE
GESTIÓN ESCOLAR**

**LADY DIANNE DURÁN REY
LEYDY YOJANA URREA BURGOS**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana**

**Director:
CESAR AUGUSTO ROA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2009**

Contenido

CAPÍTULO I	10
1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO	10
CAPÍTULO II	11
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	11
CAPÍTULO III	13
3. JUSTIFICACIÓN	13
CAPÍTULO IV	15
4. OBJETIVOS	15
4.1 OBJETIVO GENERAL	15
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:.....	15
CAPÍTULO V	16
5. MARCO DE REFERENCIA.....	16
5.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	16
5.2 ANTECEDENTES LEGALES.....	21
5.3 HORIZONTE TEÓRICO	23
CAPÍTULO VI	38
6. PROCESO METODOLÓGICO	38
6.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
6.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	39
6.3 FASES O ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	40
CAPÍTULO VII	42
7. CRONOGRAMA.....	42
CAPÍTULO VIII	43
8. BIBLIOGRAFÍA	43

RESUMEN

TÍTULO: FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS EN EJERCICIO SOBRE GESTIÓN ESCOLAR.*¹

AUTORAS: LADY DIANNE DURÁN REY
LEYDY YOJANA URREA BURGOS**²

PALABRAS CLAVES:
FORMACIÓN CONTINUA Y PERMANENTE DE MAESTROS EN EJERCICIO, PERFIL DEL MAESTRO, CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN ESCOLAR.

DESCRIPCIÓN:

El maestro que ejerce su quehacer pedagógico debe estar en una continua formación en el campo de la Gestión Escolar. Los escenarios sociales y educativos están en permanentes cambios lo que implica al maestro como profesional de la educación su constante formación y actualización. Una forma de responder a los nuevos retos de la sociedad que no solo concierne al aula de clase sino a toda la institución, son los programas de formación en Gestión Escolar.

Atendiendo a lo anterior dentro de esta propuesta de investigación se plantea como pregunta central, *¿Cuáles son las características de un programa de formación permanente de maestros en gestión escolar;* para ello se tiene en cuenta algunos aspectos como las dificultades que los maestros en ejercicio tienen para formarse permanentemente y las necesidades de formación en gestión escolar de directivos, maestros, estudiantes y padres de familia. Así mismo es importante precisar que se entiende por formación continua y permanente de maestros en ejercicio, perfil del maestro, calidad educativa y gestión escolar.

Teniendo en cuenta que el maestro es el principal actor generador de procesos educativos se ve la formación del maestro como un compromiso permanente, la calidad educativa como un reto constante, y la gestión escolar como el proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad cual es la de lograr aprendizajes significativos. Permitiendo la etnografía reflexionar constante y profundamente sobre la realidad, se plantea una propuesta de investigación cualitativa-etnográfica, que busca estudiar y comprender los hechos tal como ocurren en el contexto, las funciones y papeles de los miembros de una comunidad así como su sentir y pensar respecto a una situación.

¹ Propuesta de investigación resultado de experiencia de Pasantía

² Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación, Licenciatura en Educación Básica, énfasis en Lengua Castellana. Director: César Augusto Roa.

ABSTRACT

TITLE: PERMANENT TRAINING IN SCHOOL PERFORMANCE FOR TEACHERS IN PRACTICE^{*3}

AUTHORS : LADY DIANNE DURAN REY
LEYDY YOJANA URREA BURGOS^{**4}

KEY WORDS

PERMANENT AND CONTINUOUS TRAINING FOR TEACHERS IN PRACTICE, TEACHER'S PROFILE, EDUCATIVE QUALITY AND SCHOOL PERFORMANCE

Description:

A teacher in practice of his pedagogical exercise should be in a continuous training in school performance. Social and educative scenarios are in a constant change therefore, teachers, as professionals in the field of education, have to be in a permanent training and updating. Training programs in school performance is a way to answer to new society challenges and this is not only relevant to the classroom but also to the whole institution.

Meeting the situation above, in this research proposal the following central question is set out: what are the characteristics of a permanent training program for teachers who are in practice? To answer it, it is taken into account aspects such as the difficulties teachers in practice have to continuously study and the training needs in school performance for principals, teachers, students and parents. It is also important to define what it is understood by permanent and continuous training for teachers in practice, teacher's profile and school performance.

Foreseeing that a teacher is the main generator of educative processes; teacher training is seen as a permanent commitment; the quality of education as a constant challenge and school performance as the process which articulates the multiples moments of school life with the purpose of achieving significant learning. As ethnography allows a constant and deep reflecting on reality, a quality-ethnographic research proposal, that aims at studying and understanding the events as they happen, community members' rolls and functions as well as their ways of feeling and thinking towards a situation, is suggested.

³ Research proposal as a result of a stagiaire experience.

⁴ Department of Human Sciences, School of Education, Basic Education Degree, Spanish emphasis. Dean: César Augusto Roa.

CAPÍTULO I

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

TÍTULO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN:	FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS EN EJERCICIO SOBRE GESTIÓN ESCOLAR.
GRUPO DE INVESTIGACIÓN:	CALIDAD EDUCATIVA Y GESTIÓN ESCOLAR
ESTUDIANTES PASANTES (AUTORAS DE LA PROPUESTA)	LADY DIANNE DURÁN REY LEYDY YOJANA URREA BURGOS
NOMBRE DEL DIRECTOR DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN:	CESAR AUGUSTO ROA

CAPÍTULO II

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Hoy en día se plantea que para lograr la calidad de la educación es necesaria tanto la formación permanente de los maestros en ejercicio como el fortalecimiento de los procesos de Gestión Escolar, entre otros factores determinantes de calidad.

Resultado del conocimiento que hemos ido alcanzando a través de nuestro proceso de formación, de la relación con Instituciones escolares de la ciudad de Bucaramanga, y del diálogo con algunos maestros y directivos, hemos logrado aproximarnos al problema que da lugar a la presente propuesta de investigación, respecto a las necesidades y posibilidades que experimentan maestros y directivos de formarse en gestión escolar.

Se constata por lo general en los maestros, la creencia que la formación en gestión escolar es exclusiva de rectores y directivos, no haciéndose partícipes de ella.

Se evidencia que los cursos de formación permanente que los maestros han realizado no responden en su gran mayoría a sus intereses, necesidades y posibilidades, ni a las necesidades de las instituciones educativas; muchas veces lo hacen por subir escalafón y no existen estudios ni seguimiento para mirar el impacto de estos cursos en la cualificación de su desempeño.

Actualmente las instituciones educativas en la búsqueda de la mejora de sus servicios se han visto abocadas al diseño y desarrollo de planes de

mejoramiento, como programas de formación permanente sobre gestión escolar, resultado de los requerimientos y políticas educativas.

Cabe mencionar que gran parte de los maestros en instituciones que si presentan programas de formación permanente dicen no asistir o participar en ellos por falta de tiempo y dinero; en la gran mayoría de instituciones no se contempla dentro de su PEI, la necesidad de formación permanente de sus maestros.

Teniendo en cuenta lo anterior y resaltando que la formación de los maestros debe ser continua, es decir, que no se quede solamente con el conocimiento que se adquiere en los programas de pregrado, sino que esté en un proceso continuo de formación como profesionales de la educación para responder a los nuevos retos de la sociedad; se hace necesario la formación, actualización y mejora de la práctica pedagógica para participar como miembro activo dentro de la institución en las diferentes actividades que no solo involucran su área y aula de clase, pues actualmente el maestro no solo es el mediador del conocimiento de los estudiantes sino que además participa en los procesos de organización y gestión de la institución educativa.

Atendiendo a la situación presentada, se plantean algunos interrogantes que buscan responder al problema mencionado: ¿Cuáles son las características de un programa de formación permanente de maestros en gestión escolar?, ¿Cuáles son las dificultades que los maestros en ejercicio tienen para formarse permanentemente?, ¿Cuáles son las necesidades de formación en gestión escolar de directivos, maestros, estudiantes y padres de familia?

CAPÍTULO III

3. JUSTIFICACIÓN

Como ya se ha mencionado, los cambiantes escenarios sociales y educativos, le exigen a la institución escolar como al maestro que esté en constante formación y actualización para responder a los nuevos retos que la sociedad plantea a la mejora de la calidad de la educación.

El maestro como generador y dinamizador de procesos debe ser consciente de la importancia que implica el mejoramiento constante de su desempeño como profesional de la educación, pero no solo en lo que respecta a su práctica pedagógica dentro del aula, sino en todo lo relacionado a la institución educativa, pues ella incide formativamente en sus distintos actores, por ello es necesario que se le de importancia a la formación en gestión escolar a través de pertinentes programas de formación permanente que respondan a las necesidades y posibilidades de los maestros en sus distintos contextos escolares.

Siendo la formación permanente del maestro un reto continuo, por los cambios constantes que se presentan en su contexto social, cultural y político, se hace necesario conocer las necesidades de formación en gestión escolar tanto de directivos como de maestros, estudiantes y padres de familia pues se tiene en cuenta que todos ellos son miembros activos de la institución; de igual forma, indagar sobre las dificultades que los maestros en ejercicio tienen para formarse permanentemente en el ámbito de la gestión escolar para identificar las características de un programa pertinente de formación permanente de maestros en gestión escolar, de manera que el

presente estudio contribuya a la formulación de pertinentes programas de formación permanente de maestros en Gestión Escolar.

CAPÍTULO IV

4. OBJETIVOS

La presente investigación pretende la búsqueda de los siguientes objetivos:

4.1 OBJETIVO GENERAL

- Identificar las características de un programa pertinente de formación permanente de maestros en gestión escolar.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar las dificultades que los maestros en ejercicio tienen para formarse permanentemente
- Determinar las necesidades y expectativas de formación en gestión escolar de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia.

CAPÍTULO V

5. MARCO DE REFERENCIA

Se hace necesario en este trabajo indagar sobre las investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y regional relacionadas a la temática para concebir una visión general del objeto de estudio.

5.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

La formación permanente de maestros en gestión escolar actualmente se constituye en una necesidad fundamental para el desarrollo y la calidad de la educación puesto que por medio de ésta el maestro se apropia de los conocimientos teóricos y procedimentales para como actor y gestor transformar su práctica educativa haciéndose partícipe de los procesos de mejoramiento institucional.

Se presenta a continuación algunas reseñas de investigaciones sobre formación permanente de maestros en gestión escolar en el ámbito internacional, nacional y regional.

5.1.1 A NIVEL INTERNACIONAL

Joaquín Viqueira⁵, en su trabajo “El rol de las cooperadoras escolares en el gobierno de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires”, trata sobre el rol de

⁵ VIQUEIRA, Joaquín. “El rol de las cooperadoras escolares en el gobierno de

las cooperadoras escolares en el gobierno de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. El análisis se orienta a la observación y descripción de los alcances y límites de la participación de las familias en las escuelas y el sistema educativo. De un modo especial se pretende observar quiénes deciden y hacen en el interior de las cooperadoras, sobre qué cuestiones, y a través de qué procesos, reparando tanto en lo propuesto por las reglamentaciones oficiales, como en lo que realmente después sucede en el funcionamiento cotidiano de estas asociaciones.

La relevancia del trabajo está en investigar qué alcances y límites tiene el proceso de descentralización de la educación y qué posibilidades reales de participación en el gobierno de las escuelas se ha podido llevar a la práctica, considerando la necesidad de un cambio en el tipo de gestión tradicional de las instituciones escolares más adecuado a las exigencias y desafíos del contexto actual; Un segundo elemento de relevancia de la investigación está en que la tesis se enmarca en un proyecto de investigación de la Universidad de San Andrés sobre el Gobierno de las Escuelas en Latinoamérica (beca Guggenheim otorgada a la Dra. Silvina Gvirtz, quien es la directora de esta tesis).

El objetivo general de esta investigación cualitativa consiste en indagar cuál es el rol de las cooperadoras escolares en el gobierno de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, analizando los alcances y los límites de la participación de las familias en las escuelas y el sistema educativo. Dentro de los objetivos específicos encontramos: Indagar sobre las fortalezas y debilidades en el funcionamiento cotidiano de las cooperadoras escolares, observando principalmente su desempeño en cuanto administradoras de los recursos financieros provenientes del estado y de los fondos propios.

las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires". Buenos Aires, Febrero de 2007. pág. 17.

Cecilia Braslavsky y Felicitas Acosta⁶, en su investigación “La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina”, ésta tiene como objetivo avanzar en la discusión sobre cómo formar para la gestión y la política educativa de cara al siglo XXI en el contexto latinoamericano. Este texto se estructura en tres partes. En la primera, se fundamenta la necesidad de un nuevo tipo de formación para la gestión y la política educativa desde la presentación de los nuevos desafíos que éstas deben enfrentar en América Latina. La segunda, ofrece una propuesta de formación que toma como eje al concepto de competencia profesional y desarrolla el estado del debate sobre esta noción. Finalmente, se proponen seis claves para la formación de las competencias en el marco de la propuesta mencionada.

Esta investigación acoge el modelo *Acción-Reflexión-Acción* que se inspira en el esquema pedagógico elaborado por Kolb (1977) para abordar los cuatro momentos del proceso de construcción de la competencia: la experiencia concreta (al enfrentar a los participantes con situaciones problemáticas), la observación reflexiva (al analizar diversos puntos de vista, sus propias experiencias y las de otros), lo conceptual (para adquirir perspectiva ante la experiencia, obtener lo invariable, los principios rectores, las teorías de acción, las hipótesis) y la puesta en práctica de los conceptos y las teorías de acción y su traducción e interpretación en función de nuevos contextos de intervención.

⁶ BRASLAVSKY Cecilia, ACOSTA Felicitas. La formación para la gestión y la política educativa constituye uno de los grandes problemas que enfrenta la educación superior en los países de América Latina. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, issn 1696-4713, vol. 4, nº. 2, 2006 (ejemplar dedicado a: homenaje a Cecilia Braslavsky) , pags. 27-42

En la investigación realizada por **Carmen Sepúlveda y Mario Lagomarsino**⁷ “Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continua del profesorado” presenta un modelo inductivo, producto de una investigación cualitativa, sobre estilos de gestión y sus efectos en los espacios de la administración municipal destinados a gestionar la Formación Continua del profesorado, realizada en 15 comunas de Chile, basada en información de documentos oficiales y entrevistas a funcionarios encargados de la administración y gestión de la educación comunal, en particular del perfeccionamiento de los profesores. Se encontró que los modelos de gestión que facilitan los consensos, requieren tolerancia y liderazgo para las negociaciones y la expresión de la diversidad. Los estilos de gestión de tipo político autoritario o político burocrático, se sitúan desde la perspectiva del déficit de conocimientos. En los espacios de gestión con poca reflexión o diversidad, puede que la selección de oferentes carezcan del suficiente conocimiento sobre las orientaciones teóricas y didácticas de las Instituciones oferentes, confundiendo y a veces desvirtuando el concepto Formación Continua, el emplearlo como sinónimo de perfeccionamiento o capacitación, alejándose algunas veces de las necesidades locales, tanto en contenidos como en sus formas de desarrollo. Resta estudiar el efecto de los estilos interactivo y político democrático (convergente o divergente) sobre el rendimiento educacional y el resultado de las actividades de Formación Continua.

⁷ SEPÚLVEDA Carmen, LAGOMARSINO Mario. Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continúa del profesorado. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 5, Nº. 1, 2007

5.1.2 A NIVEL NACIONAL

Guillermo Zambrano y otros investigadores, realizan la “Evaluación de los programas de formación permanente”⁸ en Bogotá. Esta investigación de tipo evaluativa surge a partir de la problemática de desajuste entre los programas de capacitación de los maestros y sus intereses o su formación profesional; su principal objetivo fue valorar el impacto de los programas de formación permanente y a partir de dicha evaluación, formular políticas y lineamientos de acción para fortalecer estos programas. Como resultado de la aplicación de los programas mejorados, concluyen que éstos ayudaron a los participantes a mejorar los fundamentos y las estrategias de trabajo en su área de desempeño.

Sarmiento A.⁹ realiza el estudio denominado “Evaluación de la Calidad de la Educación primaria y secundaria en Santa Fe de Bogotá”, cuyo propósito fue identificar los factores relacionados al rendimiento cognitivo de los estudiantes a partir del análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones. El análisis de este estudio se centra en los factores institucionales relacionados con la organización y la gestión escolar, señalando que la escuela puede contribuir a compensar las desventajas producto del nivel socioeconómico de los estudiantes.

⁸ TORRES Zambrano, Guillermo y otros. Evaluación de los programas de Formación Permanente. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico. Santa fe de Bogota, Colombia: 2000

⁹ SARMIENTO, citado por MURILLO, Javier. La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CAB-CIDE) Bogotá, 2003. p. 247

5.1.3 A NIVEL LOCAL

Sandra Milena Villamizar, Sandra Patricia Suárez Medina y Rocy Lizeth Aldana¹⁰, en su propuesta “los procesos de gestión escolar y su relación con la formación inicial y permanente de maestros”, que se desarrollo a través de una investigación cualitativa apoyada en la estrategia de grupos de discusión con la participación de maestros de dos instituciones escolares de la ciudad de Bucaramanga, encontró que la gestión realizada por los maestros se reduce al desarrollo del proceso de aula; desde sus concepciones se capta una visión de tipo técnico y administrativo que se concreta en la elaboración de proyectos y el cumplimiento de funciones. Se destaca en cuanto a la formación inicial, el papel de la Escuela Normal, la que se considera aporta más a la formación como gestores que la recibida en las Universidades; la fundamentación teórica relacionada con administración, proyectos educativos y la experiencia con la comunidad; así mismo reconocen que los profesores a través de su actuar y con sus metodologías fueron modelos de gestión. La formación permanente del maestro es escasa, aislada y descontextualizada; las acciones de cualificación van en contravía con el discurso legal y político que exige del maestro su participación y liderazgo en los procesos de gestión, creándose así la idea de que ésta sólo le corresponde a los directivos escolares.

5.2 ANTECEDENTES LEGALES

El rol del maestro y su formación permanente es esencial para obtener una educación de calidad pues éste es el principal agente dinamizador del

¹⁰ VILLAMIZAR Sandra M, SUÁREZ Sandra P y ALDANA Rocy. Los procesos de gestión escolar y su relación con la formación inicial y permanente de maestros. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2006

proceso educativo. Existe un marco legal a nivel nacional que regula tanto la formación como el desempeño de los maestros, el cual es tenido en cuenta para dar sustento a la propuesta investigativa. Entre las normas a nivel nacional se encuentra la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación y el decreto 0709 de 1996.

La **Constitución Política de 1991** sentó las bases para la promulgación de la Ley General de Educación. La **Ley General de Educación, Ley 115 de 1994**¹¹, concibe al educador como:

“El orientador, en los establecimientos educativos, de procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (art. 104).

Respecto a la formación de maestros, **la Ley 115** estipula que los fines generales de ésta son:

“...formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y finalmente, preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (art. 109).

En el **Decreto 0709 de 1996** se establece el reglamento general para el desarrollo del mejoramiento profesional de los educadores.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación: Ley 115 de 1994. Santa fe de Bogotá, Colombia: MEN, 2000. p.45

“La profesionalización, especialización, actualización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, de postgrado y la formación permanente o en servicio. (art. 4). La formación de pregrado será impartida por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación, a través de programas académicos que conduzcan al título de licenciado. También las Escuelas Normales Superiores, podrán atender la formación de educadores para prestar el servicio en el nivel preescolar. (art. 5). La formación de postgrado está dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de educadores a nivel de especialización, maestría, doctorado, postdoctorado en educación. (art. 6). La formación permanente o en servicio esta dirigida a la actualización y al mejoramiento profesional de educadores vinculados al servicio público, estará relacionada con el área de formación, constituirá complementación pedagógica, investigativa y disciplinar”. (art. 7)

5.3 HORIZONTE TEÓRICO

La investigación a realizar, se fundamenta en la construcción teórica a partir de conceptos claves como son, entre otros, formación permanente de maestros en ejercicio, perfil del Maestro, calidad educativa y gestión escolar.

5.3.1 FORMACIÓN PERMANENTE

Según Francisco¹² la formación permanente de los maestros ha tenido un lugar en los últimos años en el marco de la sociedad cambiante con un avance acelerado del conocimiento sobre la formación. Ello implica nuevas reflexiones como el cuestionamiento de la formación estrictamente

¹² IMBERNON Francisco. Una Educación con Calidad y Equidad. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona España.1.998

disciplinaria y a su vez planteamiento de otros aspectos como los son formación en el currículo, ético, morales, colegiales y también del bagaje

Sociocultural y de otros elementos que hasta este momento no se incluían en la profesión ni en su formación.

Desde estos enfoques se propone un proceso de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos e investigadores; en ellos se considera como eje clave el currículo de formación del maestro en el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre su propia práctica docente, cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la calidad educativa.

La finalidad es la formación de maestros y maestras capaces de evaluar las necesidades de potencial y la calidad de la renovación, que sean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptarse a la diversidad de estudiantes. Ello implica la participación del maestro en un diseño y en la Gestión de su propia formación.

Esta nueva cultura de participación o colaboración en el interior de los centros educativos deberá pasar por favorecer en los claustros de los maestros el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de centros ligados a la formación (detección de necesidades, cultura colaborativa, análisis de la realidad, consolidación de mayorías, establecimiento de reglas básicas de funcionamiento)...intentando eliminarla mismo tiempo los procesos de atomización e individualismo en el trabajo profesional.

FORMACIÓN DEL MAESTRO: UN COMPROMISO PERMANENTE

La realización de muchos de los cambios señalados o propuestos anteriormente depende en primer lugar de que se inviertan recursos en la creación de programas iniciales de formación o capacitación de calidad para el personal, respaldados mediante un sistema de educación permanente de administradores, profesores y personal de apoyo en el que éstos participen de forma entusiasta y activa. No es posible conseguir que la organización sea más flexible, las prácticas innovadoras y las funciones diversificadas sin invertir tiempo, dinero y motivación, tanto en todo el sistema como en el plano individual, en actividades que aseguren la educación permanente del personal docente. Como han señalado anteriormente los mandantes de la OIT, para lograr los ambiciosos objetivos fijados respecto de la preparación, la contratación y el desarrollo profesional y de carrera de los maestros no sólo se requiere que los gobiernos atribuyan la máxima prioridad a la inversión en esas esferas, sino también la mejora de la estrategia actual de inversión y el estudio de «enfoques alternativos rentables y de alta calidad»: las opciones de la tecnología de la información y de la educación a distancia, la creación de redes de cooperación entre sistemas de educación, y dentro de los mismos, y la aportación de recursos compartidos, del sector público y privado (OIT, 1996c).

EDUCACIÓN CONTINUA DEL MAESTRO

Se está llegando a un consenso a nivel internacional en virtud del cual la inversión inicial para preparar a los profesionales de la enseñanza para el desempeño de sus tareas se debe sostener por medio de la educación continuada o permanente a lo largo de toda la carrera; de esta forma, se debe establecer desde el principio un fuerte vínculo entre la educación inicial y permanente, representándose ambas como un proceso único (CEART, 1998; CIE 1996; Torres, 1999). Lo que con frecuencia se califica todavía

como formación en el ejercicio de la actividad docente ha surgido de iniciativas especiales y voluntarias con frecuencia administradas por asociaciones de docentes para convertirse en programas oficialmente organizados, globales y en ocasiones obligatorios en muchos países. Estos programas se ocupan de vez en cuando de objetivos únicos, a veces múltiples, en particular en algunos casos, para compensar las deficiencias muy difundidas de la educación docente inicial; de nuevas asignaturas/planes de estudios y de los retos pedagógicos y tecnológicos en otros, y del fortalecimiento de los objetivos gubernamentales en materia de políticas (por ejemplo, la mejora y la gestión responsable de los centros docentes) en muchos países (OCDE,¹³; UNESCO,¹⁴.

Al mismo tiempo, en la mayoría de los países las posibilidades de formación continua siguen siendo limitadas por la escasez de recursos y, en consecuencia, esa formación no es accesible a un gran número de personas, y mucho menos a todos. En algunos de los sistemas mejor financiados del mundo, los presupuestos para la formación continua son relativamente limitados. Un estudio sobre los países miembros de la Unión Europea desde principios hasta mediados del decenio de 1990 (EURYDICE, 1995) (reveló que el importe del presupuesto nacional de educación destinado a la formación continua excedió del 1 por ciento tan sólo en un número reducido de países, y llegó al 2 por ciento sólo en un país (Noruega).

En consecuencia, a pesar de la necesidad y de los textos legislativos o administrativos en los que con frecuencia se establece la formación como un derecho, una gran parte del personal docente no puede disfrutar de esa posibilidad. Con la descentralización, muchos países europeos incluidos en

¹³ OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 1948

¹⁴ UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1945

el estudio EURYDICE¹⁵ no pudieron determinar cuántos docentes se beneficiaron de las oportunidades de formación, pero los que lo hicieron rara vez comunicaron una tasa de participación efectiva superior al 40 por ciento, ascendiendo a niveles significativos tan sólo en los países en que la formación está directamente vinculada al progreso en la carrera.

La financiación no es el único obstáculo. El contenido, fecha o estructura de los programas no siempre se adaptan a las necesidades de los educadores y contextos donde se desempeñan.

Entre los países de bajos ingresos, la escasez crónica de recursos financieros y un enfoque verticalista que con frecuencia no refleja las ideas del personal docente sobre las necesidades reales pesan aún más fuertemente en la formación en el servicio. Los países africanos tales como Burkina Faso, Malí y Níger señalaron en un estudio efectuado a mediados del decenio de 1990 que pese a la necesidad todavía mayor de subsanar las deficiencias en cuanto a las competencias del personal docente para responder a una multitud de innovaciones pedagógicas, era cada vez más difícil proporcionar incentivos financieros, conseguir suplentes y organizar la formación en el servicio.

Otros países recurren a cursos prácticos polivalentes y a programas especialmente diseñados fuera del centro docente, pero con énfasis en el aprendizaje y las actitudes del personal docente propiamente dicho: formación en varias escuelas y en «subgrupos» en Bangladesh; talleres de actualización utilizando en parte guías autodidácticas para el personal docente desde la educación preescolar hasta la enseñanza secundaria en

¹⁵ EURYDICE. Red Europea de Información en Educación. Producción Diseño e impresión: Les Éditions européennes, Bruxelles, Belgique. 2003

México, y un enfoque de formación mutua en el servicio (PISA)¹⁶ basado en encontrar docentes debidamente capacitados que puedan impartir formación a otros en Nigeria.

El aprendizaje a distancia se considera particularmente atractivo por razones de costo-beneficio y por la necesidad de atender al personal docente destinado en zonas rurales y aisladas. Como sucede con cualquier enfoque de aprendizaje a distancia, la concepción del mismo es importante para compensar el escaso contacto personal entre el educador y el estudiante.

Se puede observar cada vez más una modalidad de aprendizaje a distancia impulsado de manera autónoma a medida que los docentes (y otras personas) adoptan la iniciativa de desarrollar sus propias competencias profesionales por medio de las redes basadas en Internet.

5.3.2 PERFIL DEL MAESTRO

En un mundo donde la globalización cobra cada vez mayor fuerza se hace necesario la preparación de un individuo que pueda recibir cualquier información y procesarla de manera consciente sin que esto afecte en nada a su desarrollo. Por eso es vital la formación de un hombre con cualidades positivas en su personalidad para enfrentar todos los fenómenos que suceden a su alrededor.

¹⁶ PISA. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

La Educación va más allá de la simple transmisión de conocimientos y de la docencia. Es una actividad compleja que requiere para su ejercicio, de la comprensión del fenómeno educativo. El sólo dominio de una disciplina, no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional, es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de su enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se va a ejercer su profesión. La docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que un docente no puede desconocer las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles, pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clases se originan ahí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y por supuesto en el aula en el momento de la interacción.

La OEI¹⁷ fruto de su trabajo en América Latina sobre los lineamientos de formación docente publica hoy en día de modo general el perfil del maestro colombiano, destacando en ellos las siguientes capacidades:

“En Colombia los docentes serán capaces de: resolver los problemas de la educación y de la enseñanza que van a ser objeto de su intervención, las teorías que los explican y ayudan a comprender críticamente, lo mismo que de aquellas que le permitan entenderse a sí mismo y a sus alumnos, los saberes con los cuales va a formar a otros y de las competencias didácticas propias del ejercicio de su actividad formativa, las fuentes de la realidad y del criterio que contextualizan la profesión en los ámbitos local, nacional e internacional, y un dominio de la historia y de la lógica vinculado con la comprensión y la construcción de teorías pedagógicas, en tanto

¹⁷ OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

conocimientos que fundamentan su profesión y le otorgan identidad intelectual, los criterios y las normas que regulan la profesión y su ejercicio ético y responsable”¹⁸.

5.3.3 CALIDAD EDUCATIVA

El concepto de “calidad” procede del mundo empresarial, decimos que un producto es de calidad cuando reúne un conjunto de propiedades que lo hacen mejor que otros de su clase y consigue los resultados para los que había sido fabricado. Sin duda este término se generalizó al conjunto de las demás disciplinas y actividades sociales, por ello en el ámbito educativo hoy en día se habla de “calidad de la educación”.

El término calidad de la educación no es un concepto neutro, hay quienes lo asocian con los criterios de “rango” y “estatus”, considerando como “buenas instituciones” aquellas donde asisten estudiantes de estrato socioeconómico alto; en otros casos según el tipo de medios o recursos con que cuente la institución, adecuación de edificios, dotaciones y equipamientos y calidad de los maestros, currículo etc; una gran mayoría define la calidad en función de los resultados, entendiendo que son éstos los que realmente definen la calidad de un centro educativo.

De lo anterior se evidencia que hay una diversidad en el concepto de calidad educativa. **El Ministerio de Educación Nacional** en su política actual plantea que se habla de calidad de la educación:

¹⁸ TAVÁREZ MARZÁN Miledys. Ponencia ¿Perfil del Docente Latinoamericano: mito o realidad?. Pedagogía 2005. Habana , Cuba

“cuando los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos, cuando las instituciones educativas se centran en las necesidades de los estudiantes con el fin de ofrecer las oportunidades de aprendizaje en forma activa y cooperativa, a través de ricas experiencias y vínculos con la realidad, de manera que se fortalezcan los talentos individuales y los diversos estilos de aprendizaje; hablamos de calidad de la educación cuando, con lo que aprenden, los estudiantes saben y saben desempeñarse en forma competente.”¹⁹

Dice además:

“Que La educación es de calidad cuando todos los niños y jóvenes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas y culturales, alcanzan los objetivos propuestos por el sistema educativo, los cuales están establecidos en la Ley General de Educación, y realizan aprendizajes útiles para su vida y para la sociedad. Esto significa desarrollar competencias básicas para: Comprender lo que leen, expresarse en forma oral y escrita, calcular y resolver problemas (competencias básicas); Convivir con otros, trabajar y decidir en grupo (competencias interpersonales); Actuar con responsabilidad, integridad y autocontrol, y desarrollar la autoestima (cualidades personales)”²⁰.

Ahora bien, la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo plantea un concepto más integral de la calidad de la educación:

¹⁹ Ministerio de Educación Nacional. Cartilla Serie Guías No. 5 Planes de Mejoramiento. Y Ahora... ¿Cómo Mejoramos? Bogotá: Impresiones Periódicas S.A. 2004. p. 5

²⁰ Disponible en Internet en la página del Ministerio de Educación Nacional. Programa Nuevo Sistema Escolar. <http://www.mineducacion.gov.co>

“Por calidad se entiende la coherencia de todos los factores de un sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes. Por lo tanto incluye la calidad de los INSUMOS materiales y financieros que entran a él; la de los AGENTES involucrados en él, entre los cuales los educandos y los educadores son los más importantes, aunque no los únicos; la de los PROCESOS que ocurren día a día; la de los AMBIENTES en los que ocurren esos procesos y la de los PRODUCTOS del sistema, medidas de múltiples maneras y no sólo por indicadores de rendimiento académico”²¹

5.3.4 GESTIÓN ESCOLAR

Al igual que la calidad educativa, el concepto gestión escolar también tiene diversidad de significados en el contexto social y cultural. Al hablar de gestión se habla de un responsable y para que ésta sea adecuada, ha de tener capacidad de liderazgo y estar vinculado con el quehacer diario de la escuela que es el de formación integral y social de las personas. Muchas veces se cree que esta responsabilidad solamente recae sobre el rector o director de la institución cuando no es así pues la responsabilidad es de todos los actores del centro educativo, incluyendo la comunidad externa.

Cabe resaltar que el concepto de gestión escolar no es sinónimo de administración escolar aunque la incluye, así pues en el Plan Decenal de Educación 1997-2006 se establece una relación y distinción entre los términos gestión y administración:

“Precisamos la gestión como la capacidad para visualizar y alcanzar los propósitos de la empresa o institución. Es decir que hay una acción gerencial interna y externa cuando se busca y alcanza cooperación, negociación,

²¹ Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia al Filo de la Oportunidad. Bogotá: COLCIENCIAS. 1994. p. 89

acuerdos, responsabilidad e impacto social. En el mismo orden, se concibe la administración como la capacidad de organización interna de una empresa o institución para desarrollar servicios eficientes. ²²

Pero es preciso aproximarnos a un concepto más amplio de gestión escolar como el que define el proyecto CIGA que considera la gestión escolar *“como un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución.”*²³; así mismo, define la gestión como:

*“el proceso que articula las múltiples instancias de la vida escolar con una direccionalidad cual es la de lograr aprendizajes significativos. Gestionar implica, por consiguiente enhebrar, hilvanar, entretejer todo aquello que acontece diariamente en la cotidianidad de la escuela con miras a un fin, una meta a lograr, es decir hacer posible el propósito de la institución”.*²⁴

5.3.5 CARACTERÍSTICAS DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Las características propias de una Gestión Escolar de Calidad tienen que ver con el liderazgo, la relación personal, el trabajo en equipo, la formación continua y permanente, la autonomía para tomar decisiones y la participación de los actores educativos, principalmente de los maestros.

El Liderazgo: las organizaciones educativas requieren líderes adecuados para dirigir los procesos de transformación y evolución de las mismas.

²² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación. 1996 – 2005 “Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia”. Bogotá: OP Gráficas, 1996.

²³ PROYECTO CIGA. Gestionando una Cultura de la Calidad en la Educación. Chile 2002. [contribution online].

²⁴ Ibid., p.4.

Estos líderes educativos deberán planear y definir nuevas posibilidades de trabajo no sólo en el interior del plantel, sino también fuera de el, es decir, en el contexto exterior. Con relación a las características del líder educativo Martha Tennutto citando a Jaime Grinberg²⁵, aclara:

“Es imprescindible que el líder educativo posea el entendimiento, el conocimiento, la visión, los hábitos de pensamiento y acción, la disposición de indagar, cuestionar y problematizar, la inclinación a tomar riesgos y experimentar y evaluar consecuencias, las habilidades para crear espacios y prácticas cuidadosas, dedicadas, respetables y respetuosas, confiables y estimulantes, preocupadas y que contribuyan a desarrollar comunidades de aprendizaje donde se avance en la democracia, la equidad, la diversidad y la justicia social”²⁶.

El líder ha de buscar la innovación y el cambio a través del cuestionamiento constante de las prácticas cotidianas, además de ser un visionario y a la vez un pragmatista que planifica sus acciones en pos de alcanzar metas sometidas a continuas evaluaciones.

Relaciones Personales: Las instituciones se hallan integradas por personas que se relacionan a través de sistemas tanto formales como informales, por consiguiente, la relación personal, debe enfocarse hacia la creación de ambientes de trabajo propicios donde se manifieste abiertamente la colaboración y participación a través del aporte de ideas y sugerencias que son propuestas como alternativas para incidir en los problemas que aquejan la vida escolar; así mismo, espacios donde se alienta la tarea de otros y se reconozca que todos son importantes como un grupo con deseos y

²⁵ GRINBERG, J. citado por TENNUTTO, Martha et al. Escuela para Maestros. Montevideo: Tercer Milenio, 2004. p.102.

²⁶ Ibid., p. 103.

posibilidades de crear y desarrollar una manera distinta de trabajar en la escuela.

Participar implica intervenir activamente en los diversos procesos que se efectúan en la institución escolar: planificación de acciones, puesta en práctica y evaluación de las mismas. Se debe asumir un estilo cooperativo de trabajo en el cual los conflictos sean abordados, se tomen decisiones en forma acordada y se ofrezcan otras alternativas, generándose de esta manera un clima institucional que permita el trabajo colaborativo, en el que cada una de las personas se sienta cómoda e interesada en trabajar en ese lugar.

Trabajo en Equipo: El trabajo en equipo, se orienta a desarrollar un trabajo colegiado como una forma que crea y sostiene un ambiente escolar integrado, donde se reconoce el trabajo de los actores educativos, como profesionales de la educación pero a la vez como seres humanos. Aquí se entiende la toma de decisiones como el juicio que se hace sobre el valor de la información de la cual se dispone y sobre la conveniencia de algunas alternativas construidas grupalmente, las que conforman un abanico con limitantes y posibilidades para llevarlas a la práctica.

Los aspectos antes mencionados se desarrollan de manera diferente, lo cual requiere una organización que tenga en forma implícita contenidos transformadores los cuales lleven a satisfacer las necesidades básicas del individuo y de la sociedad, donde el objetivo debe incidir en los aspectos educativos que van más allá de los cambios administrativos. En este sentido, la gestión escolar constituye una magnitud de cambio cultural que afecta a los actores y a las instituciones; a los actores, en tanto personas que experimentan un cambio en sus rutinas, concepciones y hábitos y a las instituciones, en las formas de organización y administración.

La conformación de equipos de trabajo, no es equivalente a la constitución de grupos, a pesar de que pueden existir algunos puntos en común. El grupo es considerado como un macro individuo, donde el comportamiento se efectúa en dos niveles: el de la tarea común y el de las emociones comunes, por lo que surge la tendencia a pensar que cada integrante representa una función especializada, que permite entender lo que le pasa a todo el grupo; y por otra parte que los miembros se combinan en forma involuntaria para actuar. De esta forma se corre el riesgo de tomar una parte como el todo, ya que en cada uno de nosotros resuena lo que su historia, experiencia, situación personal y formación le permiten.

Por su parte, la noción de equipo encierra la preocupación central en la creación de organizaciones. Al respecto Ernesto Gore afirma: “los equipos surgen como formas de trabajo capaces de dar respuesta a las necesidades de especialización e integración, a estructuras más flexibles y a la organización del saber”²⁷. En la práctica, la dinámica del trabajo en equipo puede observarse en que los miembros van construyendo acuerdos y significados comunes comprometiéndose con la tarea que asumen.

En conclusión el trabajo en equipo es una modalidad que articula las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, metas y objetivos a obtener. Implica una interdependencia activa entre todos los miembros que comparten y asumen un proyecto, por lo cual debe basarse en la confianza y el apoyo recíproco de los integrantes.

Formación continúa y permanente: una vez la institución haya definido con claridad su horizonte y su visión sobre sus metas académicas, los maestros deben verse en la tarea de profundizar en su trabajo para obtener mejores

²⁷ GORE, E. citado por TENNUTTO, Martha et al. Escuela para Maestros. p.134.

resultados. La institución en su conjunto es consciente de la necesidad del crecimiento profesional de sus miembros e invierte tiempo, presupuesto y esfuerzos en su educación y formación.

Capacidad de Aprendizaje: la institución debe comenzar a poseer mecanismos que permitan que todos conozcan los métodos y procedimientos exitosos de unos para que la escuela como institución, como organización aprenda. Es necesario que las instituciones acumulen conocimiento y estén en capacidad de proponerse nuevos retos, es decir, convertirse en organizaciones inteligentes, en instituciones que aprenden. Esta capacidad de aprendizaje también se refiere a la disposición de la institución a aprender del entorno, a mantenerse actualizada y comunicada con sus pares y con otras entidades aún no afines.²⁸

²⁸ TENNUTTO, Op. cit., p.106.

CAPÍTULO VI

6. PROCESO METODOLÓGICO

6.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación a realizar es de tipo cualitativa-etnográfica, puesto que por medio de ella se busca estudiar y comprender los hechos tal como ocurren en el contexto, las funciones y papeles de los miembros de una comunidad, así como su sentir y pensar con respecto a una situación; se busca no sólo hacer descripciones del problema a investigar sino también comprender e interpretar fenómenos hasta llegar a teorizaciones sobre los mismos.

La Etnografía permite reflexionar constante y profundamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace, desarrollando aproximaciones hipotéticas, redefiniendo continuamente, hasta llegar a construir e interpretar esa realidad sin anteponer el sistema de valores del investigador, lo cual conduce a la reconstrucción teórica.

La Etnografía supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del participante, ésta incorpora las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones de los participantes en los mismos términos y significados que dan a sus acciones, "... tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe" (Watson en Montero, 1982:19).

“Algunos autores utilizan la etnografía como sinónimo de investigación cualitativa, en la que incluyen la etnografía propiamente dicha, la investigación de campo con carácter cualitativo, las historias orales o

historias de vida y los estudios de casos. Para otros, la etnografía la consideran sólo como método o conjunto de prácticas y herramientas

desarrolladas como complemento en el uso de métodos cuantitativos pero con una concepción más amplia, citemos algunos criterios: "...técnicas para recolectar, analizar y presentar datos (observación participante, entrevistas abiertas, análisis cualitativo, descripción narrativa)"²⁹.

Así como también "Puede ser el inicio de una investigación longitudinal, o de una comunidad vista a través de varios aspectos, puede ser usada en el desarrollo de diseño de investigaciones como diagnóstico, puede ser encajada dentro de un estudio cuantitativo para producir las descripciones gruesas y ricas de situaciones y también puede ser utilizada para desarrollo de proyectos curriculares, a los cuales se le da seguimiento con la investigación cuantitativa. Es importante enfatizar que la investigación cualitativa es más que una metodología, es una posición frente al conocimiento, su producción y su uso"³⁰.

6.2 ESCENARIO Y PARTICIPANTES

Esta investigación tiene como escenario fundamental 4 instituciones públicas del área metropolitana de la ciudad de Bucaramanga. Se espera obtener información valiosa de una muestra representativa de actores educativos, discriminada de la siguiente forma:

²⁹ NOLLOA, C. Nidia. Etnografía: Una alternativa más en la Investigación Pedagógica. Rev Cubana Educ Med Sup 1997.

³⁰ NOLLOA, C. Nidia. Etnografía: Una alternativa más en la Investigación Pedagógica. Rev Cubana Educ Med Sup 1997.

Directivos Escolares	8
Maestros	20
Estudiantes *	20
Padres de Familia	10

* Los estudiantes serán de los cursos 10 y 11, por el mayor conocimiento que tienen de la institución.

6.3 FASES O ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

- **Aproximación al problema de investigación:**

Correspondió a las acciones previas realizadas, de conocimiento de la realidad de algunas instituciones escolares y encuentros y entrevistas con maestros.

- **Recolección de Información:**

Se hará a través de las técnicas de observación no participante a lo largo de la investigación, de entrevistas con los actores educativos seleccionados, y de la revisión documental de planes de mejoramiento y PEI, en el aspecto específico de la formación permanente en gestión escolar.; los instrumentos de registro serán el diario de campo, grabaciones en video y audio y cuadros de registro.

- **Análisis e interpretación de la información:**

Busca categorizar las necesidades y expectativas de los actores frente a la formación permanente en gestión escolar de sus maestros, como principales dinamizadores de los procesos educativos y participativos. Resultado de esta etapa se definirán las características que deben tener los programas de formación permanente en gestión escolar

CAPÍTULO VII

7. CRONOGRAMA

Etapas/Actividad	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ETAPA 1. RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN												
. Diseño y aplicación de instrumentos												
. Procesamiento de la información; Identificación de características, necesidades, y expectativas de los programas de formación permanente.												
. Sistematización												
ETAPA 2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN												
. Análisis e interpretación de limitaciones y posibilidades sobre los programas de formación permanente en gestión escolar												
ETAPA 3. SOCIALIZACIÓN DE RESULTADOS												
Encuentro académico local con actores educativos												
Entrega de informe final												

CAPÍTULO VIII

8. BIBLIOGRAFÍA

BRASLAVSKY Cecilia, ACOSTA Felicitas. La formación para la gestión y la política educativa constituye uno de los grandes problemas que enfrenta la educación superior en los países de América Latina. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, issn 1696-4713, vol. 4, nº. 2, 2006 (ejemplar dedicado a: homenaje a Cecilia Braslavsky)

DURÁN PINEDA, Yamile. Concepciones y prácticas predominantes de gestión escolar en cuatro instituciones educativas, del municipio de Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2005

Disponible en Internet en la página del Ministerio de Educación Nacional. Programa Nuevo Sistema Escolar. <http://www.mineducacion.gov.co>

GRINBERG, J. citado por TENNUTTO, Martha et al. Escuela para Maestros, Montevideo: Tercer Milenio, 2004.

IMBERNON Francisco. Una Educación con Calidad y Equidad. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona España. 1.998

MISIÓN CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. Colombia al Filo de la Oportunidad. Bogotá: COLCIENCIAS. 1994. p. 89

MARTÍNEZ M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas; 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cartilla Serie Guías No. 5 Planes de Mejoramiento. Y Ahora... ¿Cómo Mejoramos? Bogotá: Impresiones Periódicas S.A. 2004. p. 5

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación. 1996 – 2005 Educación para la democracia, el desarrollo, la equidad y la convivencia”. Bogotá: OP Gráficas, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación: Ley 115 de 1994. Santa fe de Bogota, Colombia: MEN, 2000. p.45

_____ La Constitución Política de 1991

_____ Ley 115 de 1994

_____ Decreto 0709 de 1996

NOLLOA, C. Nidia. Etnografía: Una alternativa más en la Investigación Pedagógica. Rev Cubana Educ Med Sup 1997.

PROYECTO CIGA. Gestionando una Cultura de la Calidad en la Educación. Chile 2002. [contribution online].

SEPÚLVEDA Carmen, LAGOMARSINO Mario. Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continua del profesorado. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN 1696-4713, Vol. 5, Nº. 1, 2007

SARMIENTO, citado por MURILLO, Javier. La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CAB-CIDE) Bogotá, 2003. p. 247

TAVÁREZ MARZÁN Miledys. Ponencia ¿Perfil del Docente Latinoamericano: mito o realidad? Pedagogía 2005. Habana, Cuba

VILLAMIZAR Sandra M, SUÁREZ Sandra P y ALDANA Rocy. Los procesos de gestión escolar y su relación con la formación inicial y permanente de maestros. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2006

VIQUEIRA, Joaquín. El rol de las cooperadoras escolares en el gobierno de
de
Las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires”. Buenos Aires, Febrero de
2007.