

28

LA CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS COORDINADORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COLOMBIANAS

THE CONFIGURATION OF THE EDUCATIONAL TRAINING OF COORDINATORS OF THE COLOMBIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

MSc. Leonardo Alexander Garro Agudelo¹

E-mail: Lgarro0001@hotmail.com

Dra. C. Lidia Mercedes Lara Díaz²

E-mail: lilara@ucf.edu.cu

¹Institución Educativa General Francisco de Paula Santander. Cali. Colombia.

²Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Garro Agudelo, L. A., & Lara Díaz, L. M. (2018). La configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas. *Revista Conrado*, 14(65), 217-225. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Los requerimientos que la sociedad colombiana plantea a las instituciones educativas y la realidad, conforman un panorama en el que el ejercicio de la dirección escolar exige de una ardua formación. Se demanda al coordinador que organice y dirija un proceso pedagógico para el cual no ha sido formado; no posee la preparación pedagógica solicitada para administrar una educación de calidad, carece de formación pedagógica para asumir las funciones estipuladas, afrontar una cultura escolar compleja que tiene que conocer y entender para actuar y tomar decisiones. La formación pedagógica del coordinador debe impactar en la comunidad educativa, el contexto, relacionada con premisas orientadoras que sustentan una coherencia con la acción pedagógica en su quehacer cotidiano. El énfasis en el saber pedagógico, coloca a la formación pedagógica de los coordinadores en el estadio relativo a cómo proceder en la gestión académica, para la formación y desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales que la integran. Las contribuciones de este artículo se orientan a fundamentar los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas, los que muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales.

Palabras clave:

Formación pedagógica, configuración, competencias, reflexión, práctica directiva, institución educativa.

ABSTRACT

The requirements that Colombian society poses to educational institutions and reality, make up a scenario in which the exercise of school management requires hard training. The coordinator is asked to organize and direct a pedagogical process for which he has not been trained; he does not have the pedagogical training required to administer a quality education, he lacks pedagogical training to assume the stipulated functions, he faces a complex school culture that he has to know and understand to act and make decisions. The pedagogical training of the coordinator must affect the educational community, the context, related to guiding premises that support a coherence with the pedagogical action in their daily work. The emphasis on pedagogical knowledge places the pedagogical training of the coordinators in the stage relative to how to proceed in the academic management, for the formation and development of the functional and behavioral competencies that comprise it. The contributions of this article are oriented to base the theoretical budgets of the configuration of the pedagogical formation of the coordinators of the Colombian educational institutions, which show the direction to follow in the development of the functional and behavioral competences.

Keywords:

Pedagogical training, configuration, competences, reflection, direct practice, educational institution.

INTRODUCCIÓN

La formación permanente del docente, fue tratada por vez primera en 1965, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1965) a partir de replantear y poner a discusión la noción tradicional de educación. El término educación permanente es analizado en el sentido de abarcar toda la vida humana. El comité internacional en su III reunión precisó que la integración debía referirse a todas las etapas de la vida del individuo y cubrir los diferentes aspectos de su vida y de las sociedades.

Posteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982) planteó que, la formación permanente del docente es un proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad.

En un mundo en constante cambio, la educación permanente aparece como una respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida, otorgando a las personas las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, del pensamiento, los cambiantes requerimientos del mundo laboral y las variables formas de enseñanza.

Delors (1996), plantea que el sujeto (directivo) edifique un futuro común desde la escuela que implica aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Ya que para directivo no se estudia, no hay un espacio de formación que oriente y aporte elementos mínimos de trabajo.

La formación permanente como la formación profesional que continúa después del *“paso por la universidad”*, se considera como, *“un continuo que acaba con el final de las capacidades para el aprendizaje”*. (Fernández, 2000, p. 67)

Llama la atención que Colombia no asuma una política pública clara que dirija el reclutamiento, la selección, la formación (inicial, avanzada y en servicio), la evaluación y el reconocimiento a la buena gestión de los directivos de las instituciones educativas (IE); como tampoco, el diseño y la adopción de un sistema de información que permita tener datos completos, oportunos y confiables sobre los directivos docentes. (Concha Albornoz, 2007)

“La sociedad requiere del proceso formativo de sus miembros, pero también toda formación requiere de la sociedad para poder realizarse... Aún la más individual de las formaciones no se lleva a cabo en el vacío, en la

soledad, siempre se requiere de otro y de un contexto”. (Tabón, 2008, p.10)

Los requerimientos que la sociedad colombiana plantea a la institución educativa y la realidad, conforman un panorama en el que el ejercicio de la dirección escolar exige de una ardua formación, de tal manera que se optimicen las respuestas ante las exigencias sociales y de la administración educativa. Es evidente que las tareas de dirección son distintas de las docentes y, por tanto, su desempeño requiere una formación pedagógica adecuada.

Se le está demandando al directivo docente (coordinador) que organice y dirija en una institución educativa, un proceso pedagógico para el cual no ha sido formado; no posee la preparación pedagógica requerida para administrar una educación de calidad, carece de formación pedagógica para asumir las funciones estipuladas, tiene como desafío el afrontar una cultura escolar compleja que tiene que conocer y entender para actuar, para tomar decisiones.

En el análisis de la categoría pedagógica formación y sus características esenciales, se precisa su proyección social, orientación humanista, carácter transformador (García, 2002). *“La formación debe servir para mejorar a las personas; no es suficiente con equiparlas de un perfil profesional estándar o de un determinado bagaje de conocimientos y hábitos culturales, o simplemente, con adaptarlas mejor a un puesto de trabajo”*. (Herrero & Valdés, 2009, p.9)

Por otra parte, la reflexión de la práctica ofrece una vía de formación permanente, dado que parte del presupuesto de la posibilidad y necesidad que tiene el hombre de desarrollo a lo largo de toda su vida. De manera que la formación permanente para un coordinador se engloba como una reflexión de su práctica directiva en torno a su realidad educativa, como elemento para la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles educativos; se estima que con ello se permita desenvolverse con un mayor bagaje de recursos y vislumbrar su futuro y el de los demás con mayor seguridad y autonomía.

Herrero & Valdés (2009), indican que el hombre para estar en mejores condiciones y aceptar los retos normales de la vida actual, necesita de un desarrollo personal equilibrado, la mejora de sus capacidades básicas, su autoestima, autodeterminación, sensibilidad ética y estética, sentimiento de responsabilidad y competencia para estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida, no solo laborales; aspectos con que coinciden los autores de este trabajo.

La formación pedagógica del coordinador debe impactar en la comunidad educativa, el contexto, relacionada con premisas orientadoras que sustentan una coherencia con la acción pedagógica en su quehacer cotidiano dentro de la institución educativa. Los coordinadores deben formular propuestas, demostrar comprensión y entendimiento hacia los problemas educativos, influir e inducir a docentes al cambio, impulsar valores educativos, proponer innovaciones, transformaciones y mejoras, además de tener una fuerte capacidad de liderazgo.

Entre las condiciones que debe cumplir la formación pedagógica del coordinador, para que resulte eficaz y sostenible, las competencias a desarrollar desde su práctica directiva en la institución educativa y la incidencia en la gestión académica de los docentes; se destacan el asumir: los incidentes que se presentan a nivel académico de manera real, las problemáticas que preocupan al docente, las exigencias que demanda el cargo, funcionalidad, aprendizajes útiles, accesibilidad, cambios viables en su práctica directiva, la socialización de información, herramientas, trabajo en equipo.

Las contribuciones de este artículo se orientan a fundamentar los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas, los que muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales.

DESARROLLO

Según el texto Ensayo de un Diccionario Español de Sinónimos y Antónimos, la configuración es disposición, conformación, en la que esta última se refiere a colocación, distribución, modo de forma, estructura (Saínz de Robles, 1998).

El vocablo configuración proviene de latín “configurat o”, está compuesto del verbo activo transitivo **configurar** y **del sufijo ción** que indica efecto, hecho o acción de. Se refiere como la acción y resultado de configurar o de configurarse. Es una colocación o disposición de las partes que componen una cosa, dan su forma, características y sus propiedades.

En el diccionario de la Real Academia Española (2017), se define la configuración como disposición de las partes que componen una cosa y le dan su forma y sus propiedades.

Las configuraciones constituyen expresiones, rasgos y cualidades dinámicas del objeto, que al relacionarse dialécticamente con otras de la misma naturaleza, se integran en un todo que va adquiriendo niveles cualitativamente

superiores de interpretación, más esenciales y que constituyen a su vez configuraciones de orden superior.

A partir del análisis de las definiciones anteriores, se concibe la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores como la disposición de los presupuestos teóricos que la componen y caracterizan, los que muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales, posibilitan la acción y el resultado de la misma en el desarrollo profesional de dichos directivos docentes.

A continuación se detallan los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores de las instituciones educativas colombianas y son:

1. La formación basada en competencias

La formación basada en competencias es una tendencia cada vez más trascendental en el ámbito educativo a nivel mundial como reacción a una educación tradicional, memorística y poco vinculada al mundo laboral.

Formar en competencias es un tema controvertido, la referencia a las competencias, como concreción y síntesis de lo que a nivel práctico ha de promover la formación, no es una cuestión exenta de polémica centrada en disímiles aspectos.

Se considera que los antecedentes de la formación pedagógica basada en competencias tienen su origen en los referentes que se mencionan a continuación:

- A. El proyecto Deseco (**Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos**, 1997).
- B. El Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA).
- C. El Proyecto TUNING (2003). Indica que la educación por competencias es la alternativa para salir de la educación tradicional.
- D. En la Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral, Guía No. 31 (MEN, 2001), relativo a las competencias funcionales y comportamentales de los directivos.
- E. La década del 90 del siglo XX “*marcó un momento de gran turbulencia política, económica y social en el mundo... produce la necesidad de un cambio de paradigma en los sistemas de formación incluyendo la formación de directivos académicos, con un enfoque de competencias, vinculado al desempeño*”. (Alpizar, 2014, p. 35)

El reconocimiento de la complejidad de las condiciones de vida llevó al planteamiento del concepto de competencia, la que significa básicamente **saber de ejecución**

y puesto que todo conocerse traduce en un saber, entonces es posible decir que competencia y saber están relacionados. Se puede hablar de saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes contextos, entre otros.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2001), concibe la competencia como un saber hacer frente a una tarea específica, la cual se hace evidente cuando el sujeto entra en contacto con ella; esta supone conocimientos, habilidades y disposiciones (valores, actitudes, motivaciones, intereses, rasgos de personalidad); *“la competencia es una característica intrínseca que no es directamente observable en el individuo, y se manifiesta en su desempeño particular en un contexto determinado, es demostrable, medible y evaluable cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de formas flexibles y creativas”*.(p. 13)

Una mirada precisa a la literatura científica, en torno a la definición de competencia, permiten apuntar hacia diversas propuestas teórica de autores:

- *“El resultado de la intersección de los componentes: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”*. (De Miguel, 2006, p.25)
- *“Las competencias tienen una clara vertiente aplicativa, aunque no se agotan con la perspectiva práctica”*. (Sarramona, 2007, p.32)
- Es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer. (Perrenoud, 2008)
- *“Puede ser aprendida y enseñada... en el propio proceso formativo; cuestión que identifica su carácter dinámico, admite establecer gradación de dominio y desarrollo en un contexto temporal”*. (Cano, 2008, p.6)
- *Debe integrar “aquello que hemos de aprender, cómo hemos de aplicar y poner en práctica lo que hemos aprendido y las actitudes, emociones y valores que subyacen al proceso de enseñar y aprender”*. (Medina, 2009, p.13)
- *“Supone valores, actitudes y motivaciones, además de conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas... una persona inserta en un determinado contexto, en el que participa e interactúa... aprende de manera constante y progresiva a lo largo de toda su vida”*. (Sevillano, 2009, p.7)

“Adquirir competencias significa, básicamente, orientar la enseñanza de modo que los educandos sean capaces de aplicar los conocimientos para estar en condiciones de responder a los interrogantes de la vida...siendo conscientes de que los conocimientos y competencias

adquiridas durante la enseñanza formal son solo una parte de lo que irá necesitando a lo largo de su vida”. (Ibáñez-Martín, 2009, p.19)

Los atributos de las competencias son: “los conocimientos, las habilidades y destrezas, actitudes y valores”. (Leví & Ramos, 2013)

“Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber, saber hacer, saber ser y saber estar en relación con lo que implica el ejercicio profesional”. (Tejada & Ruiz, 2016)

“La competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos”. (López, 2016, p. 316)

“El valor de la experiencia y de la actividad es relevante en tanto que pretende integrar los saberes: conocimientos, habilidades y actitudes, en su doble dimensión, teórica y práctica”. (López, 2016, p. 318)

En síntesis, el concepto de competencia es diverso, el más generalizado y aceptado es el de *saber hacer en un contexto*, que requiere de conocimientos teóricos, prácticos o teórico-práctico, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, que se expresa en el desempeño de tipo teórico, práctico o teórico-práctico.

Se puede resumir que varios autores conciben que las competencias desde un enfoque holístico, soportan las siguientes dimensiones: desarrolladas en un contexto, necesitan recursos materiales, conllevan obligaciones, integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes, se movilizan para instruir y educar a los estudiantes, utilizan estrategias que permiten ser comprensibles, se adquieren progresivamente dentro de un determinado tiempo, fijan los plazos para la consecución de objetivos, requieren de trabajo colaborativo y cooperativo.

Las competencias solo son definibles en la acción, en el desempeño profesional exitoso, son características en permanente desarrollo en los sujetos, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad y se desarrollan en la propia actividad, pueden ser generalizadas a más de una actividad, combinan las dimensiones cognitiva, motivacional y afectiva de la personalidad.

Las competencias se refieren a las funciones, tareas y roles de un profesional; incumbencia para desarrollar idóneamente su puesto de trabajo; suficiencias, que son resultado y objeto de un proceso de cualificación, referido

básicamente a la formación necesaria para obtener la competencia deseada.

Se requiere que el coordinador no se limite al saber o al saber hacer, sino que incluye el compromiso con el saber ser, a través del fomento de actitudes y valores como el respeto, la responsabilidad y el compromiso con la equidad social.

Es representativo en la concepción de la formación pedagógica de los coordinadores la ejercitación de las competencias funcionales y comportamentales declaradas en la Guía No. 31 del MEN de Colombia.

Dentro de las competencias funcionales se resaltan las que están relacionadas con el área de gestión académica: diseño pedagógico, seguimiento académico, prácticas pedagógicas, y gestión del aula, las que en la práctica cotidiana son las menos atendidas por el coordinador, en su desempeño existen carencias en su formación pedagógica.

En las competencias comportamentales se destacan: liderazgo y motivación al logro, sensibilidad, comunicación asertiva, trabajo en equipo, negociación y mediación.

La formación basada en competencias exige que los coordinadores actúen de una manera competente y con el mismo modelo que quieren enseñar a los docentes, combinen los contenidos conceptuales con las prácticas directivas, utilicen estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsen la práctica reflexiva individual y en grupo, y fomenten al máximo el aprendizaje permanente que relaciona a los profesionales en distintos momentos de su vida laboral.

El diseño del proceso formativo por competencias y su desarrollo, en los coordinadores, en gran parte de su éxito depende de la manera en que se organiza y desarrolla la formación pedagógica del coordinador, por lo que se sugiere atender a: las concepciones pedagógicas que promuevan el aprendizaje permanente; el pensamiento autónomo, curioso, tolerante, abierto, innovador, reflexivo; el transformar su papel para acompañar, facilitar, motivar y provocar a los docentes para la mejora de la educación, al trabajo coordinado y colaborativo de los directivos; el diseño de estrategias pedagógicas que sean más flexibles y relevantes que las tradicionalmente empleadas; la reflexión de la práctica directiva sobre los problemas que emergen de sus funciones.

En la formación basada en competencias, se vincula la teoría con la práctica, contextualiza la formación, orienta la organización de los contenidos, articula el saber conocer con el saber hacer y el saber ser, establece mecanismo de evaluación permanente.

La formación pedagógica en su carácter de proceso y resultado a la vez, al colocar al coordinador en una posición activa de aprendizaje permanente, de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes personales y profesionales, requiere de la realización de la reflexión de su práctica directiva reflexiva.

Se considera que la práctica directiva es la acción que el coordinador desarrolla en los procesos institucionales, en la que conjuga sus funciones en correspondencia con las áreas de gestión; dicha práctica está condicionada por las lógicas de gestión y organización de la institución educativa en cuestión.

El coordinador debe reflexionar sobre su práctica directiva; cuestionar sus conocimientos pedagógicos y la adecuación de los mismos a su actividad profesional, apostar por una relación de interdependencia entre teoría y práctica, iniciar procesos que posibiliten mejoras en su desempeño.

Con la reflexión de su práctica directiva, el coordinador puede manifestar la posibilidad de posicionarse ante los dilemas que le surgen en el desempeño de sus funciones, tales como: reformas educativas auspiciadas por planteamientos políticos, cambios constantes en la relevancia de los contenidos que integran el saber vigente, conocimiento y adecuación a los nuevos modelos y métodos didácticos, desacuerdos en lo ordenado a los docentes, relaciones comunicativas inadecuadas, deficiencias en los procesos colaborativos, entre otros.

La actividad espontánea del coordinador en la institución educativa y fuera de ella, cuando es mediada por la reflexión, puede lograr que se convierta en un profesional competente.

Schön (1998), plantea que la reflexión del profesor es una **herramienta** para profundizar en la comprensión de la actividad docente, progresando en el detalle y análisis de lo que los profesores hacen. Puntualiza que en la reflexión, el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, se comporta como un investigador. Estas aseveraciones son válidas para el caso de los coordinadores, dado que son incluidos dentro la carrera docente.

El autor antes citado, propone una tipología para conocer cómo los docentes aprenden a enseñar, y una vez que aprenden cómo toman decisiones complejas sobre cómo es su enseñanza y cómo pueden mejorarla; establece una distinción entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La primera es aquella acción estrechamente unida a la práctica inmediata, la actuación

generada por la costumbre, de reacción rápida ante una determinada situación de enseñanza-aprendizaje. En el contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y en cualquier caso se corrigen, modelan, depuran sobre la marcha.

Es imprescindible también la reflexión sobre la acción, por medio del análisis y la evaluación sobre la validez y la eficacia de las intervenciones docentes; ha de producirse, en consecuencia, una distancia entre el momento de la práctica y el de la reflexión. Este es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente del coordinador.

Canfux (2000), concibe la reflexión como una cualidad fundamental del pensamiento, que garantiza el funcionamiento de este como sistema autorregulado, es una forma de actividad teórica del sujeto que le permite interpretar sus acciones propias.

Esta cualidad del pensamiento permite a los coordinadores enfrentar diferentes situaciones que se presentan en su contexto, mediante la búsqueda de su solución que posibilite el análisis de sus propias actuaciones.

Se comparte el criterio de Bravo (2004), cuando se realiza la reflexión de la práctica se combina la indagación y el pensamiento flexible, se es responsable y entusiasta; se cuestionan las metas, las prácticas y resultados, se observa y evalúa la propia acción.

Pérez De Obanos (2009), destaca la utilidad de la actividad sistemática y ordenada de una reflexión crítica de la actuación del profesor en el aula, señalando la finalidad de tal práctica. Al respecto menciona: "**1. Acelerar la formación y el desarrollo profesional, 2. Relacionar la teoría con la práctica, es decir, el conocimiento con la actuación, 3. Resolver problemas en la propia actuación docente, y 4. Desarrollar una vida profesional responsable y comprometida**". (Pérez De Obanos, 2009, p.6)

Los coordinadores han de analizar de un modo objetivo su labor y reflexionar sobre lo que descubre con el objeto de proceder a la acción, llegando a modificar lo que consideran oportuno o emprendiendo iniciativas, según las estrategias correspondientes.

En definitiva, la tarea del coordinador reflexivo es hacer explícito el conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción.

Entre las principales herramientas de reflexión que puede emplear el coordinador se pueden destacar: las orientaciones relativas a planes de área y aula institucionales, posiciones asumidas ante modelos pedagógicos y enfoques de aprendizaje, los informes de visitas a clases, los

planes de clase elaborados por el docente, cuestionario aplicado a estudiantes respecto al desempeño del docente, las propuestas de superación emanadas por los docentes.

La reflexión que hace el coordinador sobre su práctica directiva implica:

- El examen de las experiencias acumuladas como base para la evaluación y la toma de decisiones, así como para posibles cambios.
- El plantear preguntas sobre cómo y por qué las cosas son como son, qué sistema de valores representan, qué alternativas son viables y cuáles son las limitaciones por hacer las cosas de una manera y no de otra.

Se considera que en la reflexión de la práctica directiva, el coordinador comprende que su saber aún no está acabado y que son las exigencias sociales, institucionales y las necesidades de los docentes que dirige, los que guían el proceso de búsqueda y reflexión sobre las opciones pedagógicas que pueden existir para resolver problemas de diferente índole.

De acuerdo con el más reciente estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014), para Colombia, el rol que desempeñan los directivos docentes en la calidad de los sistemas educativos es considerado como "el segundo factor intra-escolar" de mayor trascendencia, después de la calidad de los maestros. De aquí la importancia que tiene, la formación pedagógica de los coordinadores desde la escuela (institución educativa), su rol cobra relevancia cuando se trata del mejoramiento de su establecimiento en cuestión.

Los lineamientos para la formación permanente, que orientan al Ministerio de Educación en Colombia contienen propuestas que intentan redireccionar los vestigios de la formación en las prácticas de los directivos, orientado a un desarrollo profesional comprometido con la mejora de los aprendizajes en las instituciones educativas.

Así, para rescatar aciertos, revertir faltas, producir conocimiento concreto, las actuales políticas de desarrollo profesional, provienen de las investigaciones sobre la formación permanente abordadas en la actualidad, en las que se revisan modelos, programas, cursos desarrollados, progresando hacia concepciones más integrales, mediante el reconocimiento de alternativas valiosas y probadas a lo largo de años.

Sandoval-Estupiñán, et al. (2008), declaran que "**es bien sabido que el directivo es un actor clave de los cambios y transformaciones de las instituciones educativas; sus cualidades personales, su formación y experiencia**

profesional, sus saberes, desempeñan un papel decisivo en la dinámica institucional y en el logro de la finalidad educativa: la formación integral del ser humano”. (p. 12)

Tanto organismos multilaterales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2014), como académicos de todo el mundo (Bolívar, López & Murillo, 2013; Vaillant, 2015) coinciden al proponer que el rol del directivo docente que requieren hoy los sistemas escolares debe tener su centro en la gestión pedagógica, en particular, en la gestión de los docentes, el currículo y los aprendizajes de los estudiantes.

Desde la formación pedagógica de los coordinadores, se tributa a sus competencias y por ende al desarrollo profesional, lo que ofrece nuevas oportunidades de progreso en la institución educativa.

Un desarrollo profesional que *“se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar”* (Vezub, 2009, p.15), es una condición fundamental para una mejora de la institución educativa desde dentro.

Se precisa que la mejora de la institución educativa se alcanza cuando la formación pedagógica está orientada a: lograr el desarrollo profesional del coordinador que tenga como foco su desempeño, en la reflexión sustentada y compartida de las prácticas directivas; perfeccionar los procesos de aprendizaje; autoformación acompañada; liderazgo colegiado, declarar la escuela como escenario apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje.

Según Vezub (2009), a este modo de pensar los contenidos y las acciones de desarrollo profesional docente se le conoce con *“distintos nombres como asesoramiento de centros, formación centrada en la escuela, formación “desde dentro”, apoyo profesional o desarrollo profesional autónomo”*. (p.9)

El propio autor citado, plantea que para la concepción de la formación centrada en la escuela: *“el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva”*. (Vezub, 2009, p. 9)

De esta manera *“la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el*

profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza”. (Vezub, 2009, p.10)

Para recuperar los conocimientos provenientes de la práctica, se impulsa la realización de un trabajo colaborativo entre los coordinadores y docentes en las instituciones educativas, tendiente a conceptualizar la experiencia surgida en la acción mediante la práctica directiva realizada, de manera que se articule con la teoría.

La formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. En las escuelas se detectan situaciones reales y significativas para los coordinadores, las que se convierten en objeto de reflexión en y sobre la práctica directiva, que puedan dar respuesta tanto a las necesidades de actualización como a las de recontextualización.

Esto no significa que el lugar físico sea en todos los casos la escuela. De lo que se trata, es que sus contenidos se remitan a las situaciones surgidas de la práctica directiva, aun cuando las acciones se produzcan en un ámbito distinto. Se requiere crear variedad de modalidades de formación en las cuales el foco de atención esté siempre en los docentes y sus problemáticas en la institución educativa. La formación centrada en la escuela alterna espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, Jornadas de debate, talleres de reflexión, mesas redondas, entre otros.

Resulta significativo considerar que *las estrategias de formación centradas en la escuela consideran que a través de la práctica reflexiva los docentes son capaces de tomar conciencia de sus teorías implícitas, de las razones que subyacen a sus decisiones, evaluar métodos alternativos para mejorar y transformar sus prácticas* (Vezub, 2009, p.10). Esta afirmación no es ajena al coordinador; este puede formarse desde la institución educativa, reconstruir sus trayectorias directivas y otorgar sentidos particulares a sus experiencias, tomar conciencia de aspectos no explorados desde su práctica directiva, de las dificultades que afrontaron y de las acciones que emplearon en cada situación problemática enfrentada.

CONCLUSIONES

La educación a lo largo de toda la vida como formación permanente demanda que el coordinador actualice, mejore sus capacidades y métodos de gestión dentro del sistema actual, pero le exige además que no descuide su formación pedagógica.

La formación pedagógica del coordinador para que resulte eficaz y sostenible, las competencias a desarrollar y la incidencia en la gestión académica de los docentes;

debe cumplir condiciones que les permitan desplegar las funciones a él asignadas.

Los presupuestos teóricos de la configuración de la formación pedagógica de los coordinadores, basada en la formación por competencia; en la reflexión de la práctica directiva y la formación centrada en la escuela; muestran la dirección a seguir en el desarrollo de las competencias funcionales y comportamentales, siendo un gran reto su ejercitación; posibilitan la acción y el resultado de la formación en el desarrollo profesional de dichos directivos docentes.

Desde la perspectiva de la formación basada en competencias, el coordinador debe: saber (poseer conocimientos especializados y relacionados con su ámbito profesional); saber hacer (aplicar los conocimientos a situaciones de orientación concreta, utilizando procedimientos adecuados a las tareas relativas a sus funciones); saber estar (demostrar un comportamiento orientado hacia la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás); saber ser (actuar conforme a sus convicciones, responsabilidades, tomar decisiones).

Durante la reflexión de la práctica directiva, el coordinador aprende a conocer de manera proactiva ante la necesidad de resolver problemas inmediatos en la institución educativa; que lo movilizan a investigar, buscar, dialogar y reflexionar desde lo individual y colectivo. Con ello se desarrollan formas de compromiso mutuo que llevan a comprender la práctica directiva, ajustarla, si es necesario, para desarrollar un estilo y discurso propio, capaz de renegociar, producir, adoptar, registrar, crear y romper rutinas.

En la concepción de formación centrada en la escuela, se trata de pasar de acciones, en las que la formación permanente de los directivos aparece instrumentalizada y descontextualizada, a situaciones de formación pedagógica de los coordinadores en sus contextos específicos de experiencia profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpizar, R. (2014). *Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos universitarios*. Cienfuegos: Universidad Cienfuegos.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). *Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación*. Revista Fuentes, 14, 15-60. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bravo, G. (2004). *Una estrategia para la formación permanente del profesorado de Secundaria Básica desde la formación didáctica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Canfux, V. (2000). *La formación psicopedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del pensamiento del profesor*. La Habana: Universidad de La Habana.
- Cano, M. E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Bogotá: MEN.
- Concha Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de Instituciones Escolares. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025019.pdf>
- De Miguel, M. (2006). Modalidades de enseñanza centrada en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior EEES. Oviedo: Universidad Oviedo.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Fernández, A. (2000). El formador de formación profesional y ocupacional. Citado en Preparación pedagógica integral para profesores integrales. 2006. La Habana: Félix Varela.
- García, G. (2002). Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Herrero, E., & Valdés, N. (2009). Problemas actuales de la pedagogía y la formación del profesional universitario. La didáctica en el contexto de las Ciencias Pedagógicas. En, R., Collazo y E., Herrero, Preparación pedagógica para profesores de la nueva universidad cubana. Compiladores: La Habana: Félix Varela.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). La fundamentación filosófica de los nuevos planes de estudios. En, A. Medina, M^a. L., Sevillano y S., De la Torre, Una universidad para el siglo XXI: EEES. (17-19). Madrid: Universitas.

- Leví, G., & Ramos, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/362244.pdf?documentId=0901e72b8163d6f6>
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia. Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev-201COL4.pdf>
- Medina, A. (2009). Fundamentación de las competencias discentes y docentes. En, A. Medina (ed.), *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. (11-44). Madrid: Universitas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1965). Documento de trabajo elaborado con ocasión de la III reunión del comité internacional de especialistas para la promoción de la enseñanza de adultos. París: UNECO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1982). *Ho sabíeu? El correo de la UNESCO. El mundo en la encrucijada. Una ventana abierta al mundo* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000747/074721so.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos**. (2014). *El liderazgo escolar en américa latina y el caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). La definición y selección de competencias clave. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/dese-co/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pérez De Obanos, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: Hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. V Encuentro Brasileño de profesores de español. Belo Horizonte: Instituto Cervantes.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo II. Madrid: Espasa-Calpe.
- Saíenz de Robles, F. C. (1998). *Ensayo de un diccionario español de sinónimos y antónimos*. La Habana: Revolucionaria.
- Sandoval – Estupiñán, L. Y., et al. (2008). *Institución educativa y empresa. Dos organizaciones distintas*. Pamplona: Eunsa.
- Sarramona, J. (2007). *Las competencias profesionales del profesorado de secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Schön, D. (1998). *La estructura de la reflexión desde la acción, en el profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente*. Madrid: Pearson Educación.
- Tabón, S. (2008). Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. En libro *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). *Evaluación de Competencias Profesionales En Educación Superior: Retos e implicaciones*. *Educación XX1*, 19(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/706/70643085001/6>
- Unión Europea. (2003). TUNING Proyecto para Europa. Enfoque por competencias. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/enfoque-porcompetencia.pdf>
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Informe Final*. París: UNESCO.
- Vezub, L. F. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.