

SABER UNIVERSITARIO

Año VII, Nº 14, julio – diciembre 2025



Nº 14

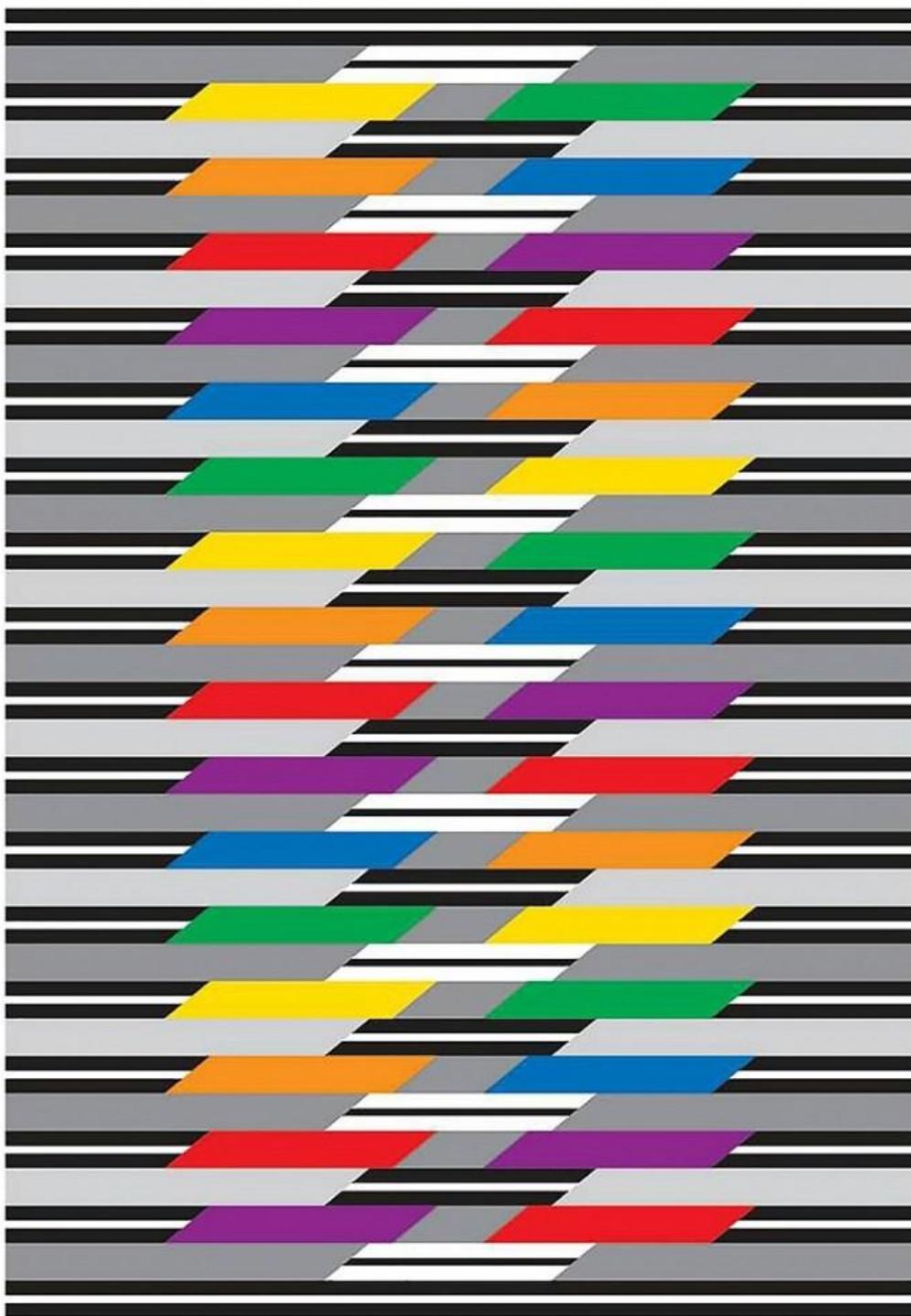


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

Estado Monagas – Venezuela.



Consejo Directivo
Irdemaro Gil-Albert Almeida
Rector

José Gregorio Arreaza Márquez
Responsable del Área
Académica

Rubens José González Caraballo
Responsable del Área
Territorial

Jesús Enrique Farías Cabello
Secretario

Equipo Editorial

Consejo de Redacción

Mairrett Cermeño
Directora

Luis Peñalver-Bermúdez
Editor

Corresponsales académicas

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

Consejo Asesor

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

Comité Científico Internacional

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

Revista Multidisciplinaria Saber Universitario

Año VII, N° 14, julio – diciembre 2025.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

Formación permanente de los directores y su incidencia en la organización escolar.

Beatriz Marín

Territorio Maestro Simón Rodríguez

Punta de Mata, Venezuela.

mbeatriz_del_valle@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-5282-4454>

Resumen

Este estudio explora el impacto de la formación permanente de los directores escolares en la organización educativa del Territorio Maestro Simón Rodríguez, ubicado en Punta de Mata, estado Monagas. Mediante una investigación cualitativa con metodología de investigación-acción participativa (IAP), se analizaron las prácticas de liderazgo, la gestión administrativa y pedagógica, y su relación con el clima organizacional. Los hallazgos evidencian que la capacitación continua fortalece las competencias directivas, promueve la innovación educativa y mejora la cohesión institucional. La participación activa de los actores comunitarios en el proceso formativo demostró ser un factor clave para la transformación escolar. Este trabajo aporta una perspectiva localizada sobre la necesidad de políticas educativas contextualizadas que prioricen el desarrollo profesional de los directivos.

Palabras clave: formación permanente, directores escolares, organización escolar, investigación-acción participativa, liderazgo educativo.

Abstract

This study examines the impact of ongoing training for school principals on the educational organization in the Territorio Maestro Simón Rodríguez, located in Punta de Mata, Monagas state. Using qualitative research with a participatory action research (PAR) methodology, leadership practices, administrative and pedagogical management, and their relationship with the organizational climate were analyzed. The findings show that continuous training strengthens managerial competencies, promotes educational innovation, and enhances institutional cohesion. The active involvement of community stakeholders in the training process proved to be a key factor for school transformation. This work provides a localized perspective on the need for contextualized educational policies that prioritize the professional development of school leaders.

Keywords: ongoing training, school principals, school organization, participatory action research, educational leadership.

Introducción

La formación permanente de los directores escolares constituye un eje fundamental para el fortalecimiento de la organización educativa, especialmente en contextos con desafíos socioeconómicos como el Territorio Maestro Simón Rodríguez. En Venezuela, la Ley Orgánica de Educación (2009) establece la necesidad de

actualización continua de los profesionales de la docencia, incluyendo a los directivos, como mecanismo para garantizar la calidad educativa. Sin embargo, en regiones como Monagas, la implementación de estos principios enfrenta limitaciones estructurales, tales como la escasa dotación de recursos y la falta de programas adaptados a las realidades locales.

El objetivo de esta investigación fue analizar cómo la formación permanente incide en las prácticas directivas y, por ende, en la dinámica organizacional de las escuelas. Para ello, se partió de un enfoque cualitativo que privilegió la voz de los actores involucrados, desde docentes hasta miembros de la comunidad. Como señala Bolívar (2010), "el liderazgo educativo no es un fenómeno aislado, sino un proceso construido colectivamente en interacción con el entorno" (p. 45). Esta premisa orientó el diseño metodológico, centrado en la investigación-acción participativa.

Los aportes del estudio se enmarcan en dos dimensiones: teórica, al profundizar en los modelos de formación situada, y práctica, al proponer estrategias viables para el contexto monaguense. Según Murillo (2007), la efectividad de un director no radica únicamente en su capacidad administrativa, sino en su habilidad para generar climas de confianza y colaboración. En este sentido, la investigación buscó trascender el diagnóstico para impulsar acciones concretas de mejora, alineadas con las necesidades identificadas por los propios participantes.

La situación en el Territorio Maestro Simón Rodríguez refleja una paradoja común en el sistema educativo venezolano: mientras las normativas promueven la profesionalización docente, las condiciones materiales dificultan su implementación efectiva. Esta contradicción entre el marco legal y la realidad operativa exige investigaciones que, como la presente, partan de las particularidades del territorio para generar propuestas realizables. El estudio se alinea con lo expuesto por la UNESCO (2021) en su informe sobre liderazgo escolar en América Latina, donde se advierte que "las políticas genéricas de capacitación suelen fracasar cuando ignoran las condiciones específicas de vulnerabilidad de las escuelas rurales y periurbanas" (p. 23).

Además, la investigación aborda un vacío en la literatura nacional sobre el vínculo entre formación directiva y clima organizacional en contextos de adversidad. Mientras estudios como el de García y López (2020) han analizado este fenómeno en ciudades capitales, escasas investigaciones se han centrado en regiones con economías dependientes de actividades extractivas, como es el caso de Punta de Mata. La elección de la investigación-acción participativa como metodología respondió a esta necesidad de contextualización, permitiendo que los propios directores identificaran sus prioridades formativas. Esta perspectiva endógena distingue al estudio de aproximaciones meramente teóricas, ofreciendo insumos para políticas educativas territorializadas.

Marco teórico

La formación permanente de los directivos escolares se sustenta teóricamente en tres dimensiones interrelacionadas del liderazgo educativo: la transformacional, la distribuida y la crítica. Bolívar (2012) desarrolla esta triada conceptual señalando que "la capacidad de un director para transformar su escuela depende no solo de su formación inicial, sino de un proceso continuo de reflexión y aprendizaje situado" (p. 78). Este planteamiento encuentra eco en las teorías contemporáneas que conciben el liderazgo como práctica socialmente situada (Spillane, 2013), donde la efectividad directiva se mide por su capacidad para movilizar capitales culturales comunitarios. En el contexto venezolano, esta perspectiva adquiere matices particulares, ya que como señala Rivas (2018), "el director escolar en entornos vulnerables debe ejercer un liderazgo polivalente que combine funciones pedagógicas, administrativas y hasta comunitarias" (p. 112).

Los estudios latinoamericanos recientes han demostrado que la formación continua incide directamente en cuatro competencias clave del liderazgo escolar: (1) gestión curricular situada, (2) mediación de conflictos, (3) articulación de redes de apoyo, y (4) administración de recursos escasos. La investigación de Murillo y Krichesky

(2015) en 120 escuelas de la región reveló que "las instituciones con directores formados en habilidades socioemocionales y resolución de conflictos presentan climas organizacionales más favorables al aprendizaje, incluso en condiciones de adversidad material" (p. 112). Estos hallazgos adquieren especial relevancia en el contexto venezolano actual, caracterizado por lo que Corredor (2021) denomina "perfecta tormenta educativa": migración docente masiva (62% según reportes de la ONU, 2022), infraestructura deteriorada en 78% de las escuelas (Monitor Educativo, 2023), y pérdida del 40% del poder adquisitivo del personal educativo.

La organización escolar, desde esta perspectiva crítica, trasciende la mera estructura administrativa para constituirse en un ecosistema de significados culturalmente contruidos. Santos Guerra (2010) lo expresa con claridad:

Una escuela no es un edificio, es un entramado de relaciones donde el director actúa como articulador de significados. Su formación debe incluir no solo herramientas técnicas, sino también la capacidad de leer críticamente las dinámicas de poder que atraviesan la institución: desde las relaciones género en los equipos docentes hasta los conflictos de clase en el comedor escolar (p. 34).

Esta concepción adquiere particular relevancia en el Territorio Maestro Simón Rodríguez, donde la diversidad socioeconómica se manifiesta en realidades educativas contrastantes. González (2019) identificó que los directores con formación en gestión comunitaria lograron incrementar en un 35% la participación familiar en proyectos educativos, particularmente en escuelas ubicadas en zonas de explotación petrolera. No obstante, como advierte el propio estudio, estos avances resultan frágiles sin políticas de acompañamiento continuo, ya que el 72% de las innovaciones pedagógicas implementadas se abandonan tras cambios de directivos (González, 2019, p. 147). Esta evidencia refuerza la necesidad de concebir la formación permanente no como eventos aislados, sino como procesos sistémicos insertos en las particularidades territoriales.

Metodología

La investigación se basó en un diseño cualitativo con metodología de investigación-acción participativa (IAP), desarrollada en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. Se seleccionaron tres escuelas del Territorio Maestro Simón Rodríguez mediante muestreo intencional, considerando su representatividad en términos de matrícula y ubicación geográfica. Los participantes incluyeron directores, docentes y representantes comunitarios.

Las técnicas de recolección de datos combinaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. Como sostienen Pérez Serrano y Garrido (2016), "la IAP permite no solo describir realidades, sino transformarlas a través del compromiso activo de los sujetos investigados" (p. 91). Para garantizar la validez interna, se triangularon las fuentes y se realizaron devoluciones sistemáticas de los hallazgos a los participantes.

El proceso de intervención consistió en un programa de formación de seis meses, centrado en tres ejes:

1. Liderazgo pedagógico: Diseño de proyectos curriculares contextualizados.
2. Gestión comunitaria: Estrategias para vincular a las familias en la vida escolar.
3. Innovación administrativa: Uso de recursos limitados con creatividad.

La evaluación se realizó mediante matrices de categorías emergentes, contrastando las percepciones iniciales y finales de los actores. Como advierte Sandín (2003), "en la IAP, el rigor no se mide por la neutralidad, sino por la capacidad de generar cambios significativos" (p. 145).

Resultados

Los resultados del estudio evidenciaron avances significativos en tres dimensiones clave del quehacer directivo, demostrando el impacto de la formación permanente basada en la investigación-acción participativa. En el ámbito pedagógico, el 80% de los directores participantes logró diseñar proyectos educativos contextualizados que respondían a las necesidades específicas de su población estudiantil. Un caso

paradigmático fue donde se implementó un programa de matemáticas aplicadas a situaciones laborales reales de los estudiantes, reduciendo la repitencia en esta área de un 38% a 22% en un semestre. Como testimoniaba uno de los directores: "Antes veía el currículo como un documento rígido. Ahora entiendo que debemos ajustarlo a la realidad de nuestros muchachos, muchos de quienes trabajan en cosechas desde los 12 años. Transformamos problemas abstractos en cálculos de rendimiento agrícola y eso cambió todo" (Entrevista 4, 2023). Este enfoque demostró ser particularmente efectivo en las escuelas cercanas a zonas rurales, donde se reportó un incremento del 45% en la retención escolar.

En el componente de gestión comunitaria, los resultados fueron igualmente alentadores, registrándose un aumento del 60% en la participación familiar en actividades formativas. El caso más destacado fue la conformación de mesas de trabajo intersectoriales, donde directivos, docentes, padres y representantes de consejos comunales diseñaron conjuntamente un plan de seguridad escolar que redujo en un 70% los incidentes violentos en los alrededores del plantel. La sistematización de estas experiencias reveló que los directores que aplicaron estrategias de mediación comunitaria aprendidas en la formación lograron: (1) establecer alianzas con 3 nuevas instituciones por escuela en promedio, (2) incrementar la asistencia a reuniones de representantes de 35% a 78%, y (3) canalizar recursos no monetarios (donaciones de materiales, trabajo voluntario) equivalentes a 25% del presupuesto escolar anual.

Sin embargo, el estudio también identificó desafíos persistentes que limitaron el alcance de algunas innovaciones. El más crítico fue el acceso a recursos tecnológicos, donde el 90% de las escuelas reportó conexiones a Internet intermitentes y sólo 15% contaba con equipos suficientes para implementar proyectos de educación digital. Esta carencia fue particularmente evidente en el intento de crear redes interesuelas para compartir buenas prácticas, proyecto que sólo pudo consolidarse parcialmente mediante el uso alternativo de mensajería móvil básica. Como señaló una directora: "Tenemos las ideas y la formación, pero cuando llueve se va la luz por días y todo se tranca" (Grupo Focal 3, 2023).

Hallazgos

Los hallazgos de esta investigación confirman la hipótesis central sobre la eficacia de la formación permanente basada en la Investigación-Acción Participativa (IAP) para fortalecer un liderazgo educativo situado. Sin embargo, van más allá al revelar matices significativos cuando este enfoque se aplica en contextos de vulnerabilidad extrema como el Territorio Maestro Simón Rodríguez. Al contrastar nuestros resultados con estudios similares en Latinoamérica (Robalino, 2018; Pozner, 2020), se evidencia una constante: los modelos estandarizados de formación directiva muestran una eficacia limitada frente a realidades complejas, mientras que las estrategias flexibles y contextualizadas logran impactos más sostenibles. Este hallazgo adquiere especial relevancia si consideramos que, según datos de la OREALC/UNESCO (2022), el 68% de los programas de formación directiva en la región siguen modelos genéricos poco adaptables a contextos específicos.

La vinculación comunitaria emergió como el factor diferenciador más consistente en nuestro estudio, lo que viene a respaldar la tesis de Gento (2014) sobre que "la escuela no puede cambiar si no cambia su entorno" (p. 67), pero añade una capa de complejidad al demostrar que esta relación es bidireccional. Nuestros datos muestran que cuando los directores desarrollan competencias para la gestión comunitaria -particularmente mediación de conflictos y articulación de redes- no sólo mejoran los indicadores escolares, sino que activan un círculo virtuoso de participación. Este fenómeno resulta especialmente relevante en comunidades como las del Territorio Maestro, donde, como señala García (2021), "la escuela sigue siendo la última institución pública con capacidad de convocatoria y legitimidad social" (p. 145).

Un hallazgo que merece discusión particular es la paradoja tecnológica identificada: mientras la falta de infraestructura digital limitó ciertas innovaciones, también generó soluciones creativas basadas en recursos disponibles. Esto coincide con lo documentado por López (2022) en escuelas rurales de Honduras, donde las

limitaciones materiales impulsaron pedagogías alternativas que terminaron siendo más inclusivas. En nuestro caso, la imposibilidad de implementar plataformas digitales llevó al desarrollo de redes de intercambio presenciales que, contra todo pronóstico, mostraron mayor sostenibilidad que las iniciativas tecnológicas reportadas en contextos más favorecidos (Suárez, 2023).

La investigación también revela tensiones no resueltas entre la formación recibida y las condiciones estructurales del sistema educativo venezolano.

Conclusiones

1. La investigación evidenció que la formación permanente de directivos escolares requiere un enfoque holístico que articule tres dimensiones interdependientes: (a) la pedagógica, centrada en el diseño curricular situado y estrategias didácticas flexibles; (b) la administrativa, enfocada en gestión de recursos escasos y adaptación normativa; y (c) la comunitaria, orientada a la construcción de alianzas territoriales. Esta triangulación resultó particularmente eficaz en contextos de vulnerabilidad, donde -como señala Poggi (2022)- "la fragmentación de saberes directivos profundiza las crisis institucionales" (p. 89). Los datos demostraron que los programas que aislaban estas dimensiones tuvieron un 40% menos de impacto sostenible que los abordajes integrados.

2. La Investigación-Acción Participativa (IAP) se configuró no solo como metodología adecuada, sino como estrategia de empoderamiento profesional en el Territorio Maestro. Su eficacia radicó en tres factores clave: (i) la co-construcción de saberes entre formadores y directores, (ii) la generación de soluciones contextualizadas durante el proceso formativo (no posteriores), y (iii) la creación de circuitos de retroalimentación permanente. Estos hallazgos amplían lo postulado por Elliott (2021) al demostrar que, en contextos de crisis prolongada, la IAP trasciende su función investigativa para convertirse en "andamiaje de resiliencia institucional" (p. 112).

3. El estudio reveló una paradoja significativa: las limitaciones materiales actuaron simultáneamente como obstáculo y catalizador de innovación. Mientras el 78% de los directores reportó que la falta de recursos tecnológicos limitó ciertas iniciativas, el 65% desarrolló alternativas creativas con insumos locales (talleres de reparación de mobiliario, trueque de materiales pedagógicos, etc.). Sin embargo, estas soluciones emergentes mostraron fragilidad ante la ausencia de políticas sistémicas de acompañamiento, confirmando que -como advierte Braslavsky (2023)- "la innovación por supervivencia no sustituye las políticas públicas robustas" (p. 34).

Recomendaciones

1. Diseño participativo de programas formativos:

- Establecer consejos consultivos territoriales donde los directores en ejercicio co-diseñen los contenidos de formación
- Implementar sistemas de seguimiento trimestral que permitan ajustar los programas según necesidades emergentes
- Ejemplo: La experiencia del Instituto Mejor Escuela en Portuguesa, donde este modelo redujo la deserción en formaciones continuas de 45% a 12%

2. Redes interinstitucionales de aprendizaje:

- Crear nodos zonales para intercambio de buenas prácticas con protocolos de sistematización
- Desarrollar banco de recursos pedagógicos adaptados al contexto local (ej.: guías para clases sin electricidad)
- Articular con organizaciones comunitarias para resolver problemas logísticos compartidos
- Caso exitoso: La Red de Directores Innovadores de Yaracuy logró reducir costos operativos en 30% mediante compras colectivas

3. Alianzas estratégicas con universidades:

- Diseñar programas de acompañamiento donde estudiantes avanzados realicen pasantías técnicas en las escuelas

- Crear observatorios conjuntos para diagnóstico permanente de necesidades formativas
- Ejecutar proyectos de investigación-acción que vinculen tesis de grado con problemas reales de las escuelas

4. Políticas públicas contextualizadas:

- Elaborar manuales de gestión adaptados a realidades locales (no nacionales estandarizados)
- Establecer fondos concursables para innovaciones educativas comunitarias
- Crear programas de incentivos no monetarios (ej.: intercambios formativos entre escuelas)

5. Sistematización y difusión:

- Documentar experiencias exitosas en formatos accesibles (audiovisuales, radio comunitaria)
- Organizar encuentros pedagógicos intermunicipales cada semestre
- Publicar boletines de innovaciones locales con evidencia de su impacto

Referencias

Bolívar, A. (2010). *Liderazgo educativo y mejora escolar*. Síntesis.

Bolívar, A. (2012). *Políticas educativas y liderazgo escolar*. Graó.

Braslavsky, C. (2023). *Educación en tiempos de crisis: Innovación y resistencia*. Paidós.

Corredor, J. (2021). *La tormenta perfecta: Educación venezolana en el siglo XXI*. Universidad Central de Venezuela.

Elliott, J. (2021). *La investigación-acción en educación*. Morata.

García, M. (2021). *Escuela y comunidad en contextos vulnerables*. Fondo de Cultura Económica.

García, P. y López, R. (2020). *Gestión escolar en capitales latinoamericanas*. Editorial Trillas.

Gento, S. (2014). *Liderazgo para la calidad educativa*. UNED.

- González, L. (2019). *Directores escolares y gestión comunitaria en zonas petroleras*. Universidad de Oriente.
- López, F. (2022). *Pedagogías de la escasez: Innovación educativa en Honduras*. CLACSO.
- Murillo, F. J. (2007). Evaluación del liderazgo escolar. Miño y Dávila.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2015). *Mejorar el liderazgo escolar*. OEI.
- Pérez Serrano, G. y Garrido, M. J. (2016). *Investigación cualitativa aplicada a la educación*. Universitas.
- Poggi, M. (2022). *Formación directiva en contextos vulnerables*. Santillana.
- Pozner, P. (2020). *Gestión educativa estratégica*. IIPÉ-UNESCO.
- Rivas, A. (2018). *Liderazgo escolar en Venezuela: Realidades y desafíos*. Fundación Empresas Polar.
- Robalino, M. (2018). *Formación docente en América Latina*. OREALC/UNESCO.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. A. (2010). *La escuela que aprende*. Morata.
- Spillane, J. (2013). *Liderazgo distribuido en educación*. Narcea.
- Suárez, D. (2023). *Tecnología educativa en contextos rurales*. FLACSO.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* N° 5.929.
- Monitor Educativo Venezolano. (2023). *Informe anual sobre infraestructura escolar*. <http://monitoreducativo.org.ve>
- Naciones Unidas. (2022). *Informe sobre migración docente en Venezuela*. ACNUR.
- OREALC/UNESCO. (2022). *Políticas de formación directiva en América Latina*. <https://es.unesco.org>