

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA
MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS
DIRECTORES DE ESCUELAS

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en
Ciencias Pedagógicas

ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA

Ciego de Ávila

2018

REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE CIEGO DE ÁVILA
MÁXIMO GÓMEZ BÁEZ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANÍSTICAS
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS
DIRECTORES DE ESCUELAS

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas

Autor: Prof. As. ORUAM CADEX MARICHAL GUEVARA, M. Sc.

Tutores: Prof. Tit. José María Ramos Bañobre, Dr. C.

Prof. Tit. Carmen Fausta Rey Benguría. Profesora, Dr. C.

Ciego de Ávila

2018

PENSAMIENTO

Convertirse en líder no es fácil, como convertirse en doctor o poeta tampoco, y cualquiera que diga lo contrario está engañándose a sí mismo (...) Pero aprender a liderar es mucho más fácil de lo que muchos de nosotros pensamos, porque cada uno posee capacidades para el liderazgo. De hecho, cualquiera de nosotros puede señalar alguna experiencia de liderazgo.

(Bennis, 1997, p. 51) Citado por (Codina, 2014, pp. 52-53)

AGRADECIMIENTOS

- ✓ A la Revolución por ser tan grande y darme la oportunidad de crecer profesionalmente.
- ✓ A mis padres por su paciencia en todo el proceso de formación doctoral.
- ✓ A mi familia por su apoyo firme.
- ✓ Al Dr. José Luís Sardiña Companioni, por sugerirme en mayo de 2010 continuar estudios doctorales y siempre estar dispuesto para cualquier duda.
- ✓ A la Dra. Marilyn Fabá Crespo y al Dr. Luís E. Rodríguez Rodríguez, por saber conducir el proceso de formación de doctores. En el diplomado pre doctoral y el doctorado curricular.
- ✓ A mi tutor y amigo el Dr. José María Ramos Bañobre, por ser mí guía, en todo el proceso de formación como doctor.
- ✓ A mi tutora, la Dra. Carmen Rey Fausta Benguría, por el apoyo, consagración y confianza brindada incondicionalmente.
- ✓ A todo el departamento de Dirección Científica Educacional de la antigua Universidad de Ciencias Pedagógicas de Ciego de Ávila, en especial a Ángel Lázaro Cervantes Cervantes, por todo el apoyo y la bibliografía suministrada.
- ✓ A todos los profesores del centro de estudio porque de una forma u otra han colaborado con esta investigación, en especial al Dr. Ramón Vidal Pla López por su consagración en la formación de doctores.

- ✓ A todos los colaboradores del grupo “El Liderazgo en la Educación” y el debate “Liderazgo Pedagógico” que pertenecen a la comunidad de aprendizaje emagister en Barcelona, con dirección electrónica <http://grupos.emagister.com>.
- ✓ Al claustro y consejo de dirección del Centro Mixto “Rafael Morales y González” en especial al director M. Sc. Eladio García Padilla.
- ✓ A la Dirección Municipal de Educación del municipio Morón, por permitirme introducir los contenidos para transformar la población (directores de escuela).
- ✓ A los directores de escuela del municipio Morón, por su disposición e interés en recibir los contenidos del diplomado en liderazgo educacional.
- ✓ A todos los profesores del departamento de Humanidades de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanística de la Universidad de Ciego de Ávila, por su apoyo en todo momento.
- ✓ A todas las personas que participaron en calidad de experto, por el valioso conocimiento que aportaron para poder desarrollar la investigación.

A todos muchas gracias.

DEDICATORIA

- ✓ A la memoria de mi tutor, padre y amigo, Dr. C. José María Ramos Bañobre, ejemplo de pedagogo, de ser humano, cargado de humildad y sabiduría.
- ✓ A mi familia por su apoyo, su dedicación y amor, muy en especial a mi mamá, mi papá y mis dos hermanos.
- ✓ A la Revolución Cubana, la obra social más grande de Latinoamérica, sin ella no hubiese sido posible realizar esta investigación. En especial a Fidel Castro Ruz.
- ✓ A todas las personas que se dedican a educar y llevan a cabo tan ardua tarea. Por su consagración y entrega.

SÍNTESIS

Esta investigación aborda la problemática de la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela que se expresa en las limitaciones que manifiestan en el desempeño de su actividad pedagógica profesional de dirección. Como solución a la problemática se trazó el siguiente objetivo: proponer una estrategia para formar la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas del municipio Morón. La misma se dirige a los componentes pedagógicos, de dirección y psicológicos por considerarlos básicos en su formación, se estructuró sobre la base de las características del ideal del director como líder y los componentes funcionales de la competencia. Se utilizaron diversas formas organizativas en la educación de postgrado, uso de herramientas tecnológicas, y se asumió un diplomado como eje vertebrador de las acciones. En el transcurso del trabajo se emplearon métodos del nivel teórico, empírico, matemático y estadísticos que permitieron el éxito de su desarrollo. Para elaborar el constructo teórico competencia liderazgo educacional se utilizaron varias fuentes: revisión de la bibliografía, grupos de discusión, foro debate virtual, diagnóstico de la práctica y el criterio de expertos. Para evaluar la calidad de la propuesta se utilizó el taller de socialización mediante el criterio de especialistas, el cual reveló resultados positivos. La efectividad de la estrategia se constató, mediante grupos de discusión que permitieron confirmar la elevación del nivel de formación de los directores.

ÍNDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELAS	12
1.1 La formación de las competencias profesionales en la actividad de dirección educacional	12
1.2 La evolución del liderazgo, estudio desde lo genérico y conceptual	26
1.3 Presupuestos teóricos para el estudio de la competencia liderazgo	35
1.4 La formación de la competencia liderazgo como proceso de formación permanente del directivo educacional	40
1.5 Construcción del constructo teórico competencia liderazgo educacional	45
1.5.1 Caracterización de la competencia liderazgo educacional	45
1.5.2 Componentes funcionales de la competencia liderazgo educacional (evidencias de un desempeño eficiente)	66
Conclusiones del Capítulo 1	74
CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELA	76
2.1. Fundamentos de la estrategia para formar la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas	76
2.2. Proceso de elaboración de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas	82

2.3. Evaluación de la calidad y pertinencia de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional para la dirección de las instituciones educativas	102
2.4. Valoración de la efectividad de la estrategia para la formación de liderazgo educacional en los directores de escuela	110
Conclusiones del Capítulo 2	117
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se evidencian constantes cambios y transformaciones en los diferentes procesos que se llevan a cabo en el devenir de la vida, desde el punto de vista social, tecnológico y desde las diferentes ciencias. Estos cambios no soslayan a la educación como fenómeno social, la cual contribuye a la formación de la personalidad del ser humano.

Un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), publicó que una de las barreras principales que deben vencerse para que las escuelas resuelvan con éxito los desafíos que se presentan en el entorno escolar es que la profesión está envejeciendo y en consecuencia argumentó: “el líder escolar promedio en los países de la OCDE tiene 51 años de edad y se retirará dentro de los próximos cinco a 10 años. Además de mejorar la calidad del liderazgo escolar actual, es imperativo desarrollar planes claros para el liderazgo futuro y para procesos eficaces de sucesión del liderazgo”. (Pont, Nusche, y Moorman, 2009, p. 14)

En Cuba la formación del personal docente ha sido una preocupación desde el propio triunfo de la Revolución cubana hasta la actualidad, como lo ha sido la capacitación y superación de quienes dirigen a dichos docentes.

El desarrollo histórico de la superación de directivos educacionales cubanos ha transitado por tres períodos: primer período (desde finales del siglo XVIII hasta la primera mitad del XIX), segundo período (durante la segunda mitad del XIX) y un tercer

período (durante la primera mitad del siglo XX). Además, cuenta con tres etapas de desarrollo: primera etapa (entre 1959 y 1971) descentralización de la preparación de los directivos, segunda etapa (entre 1971 y 1999) centralización de la preparación de los directivos y tercera etapa (desde 1999 a la actualidad) la combinación de centralización – descentralización de la preparación de los directivos. (Vázquez, Martínez, Bazán, Medina, y Miliam, 2013, pp. 4-5)

Sobre la actividad profesional de dirección se ha expresado con acierto que: “Solo puede dirigir a los maestros, quien haya demostrado en la práctica ser un verdadero “maestro de maestros”; y solo puede dirigir a cuadros de los distintos niveles de dirección del organismo, quien se haya ganado -en la práctica- a fuerza de consagración y ejemplaridad, el título moral de director de directores”. (Alonso, 2002, p. 47)

Investigadores avileños plantean que son muchos los factores que intervienen en el logro de la armonía del proceso educativo, pero, es decisiva “la acertada dirección de la institución educativa”. (García, Ulloa, Peñate, y Reyes, 2017, p. 80)

Hoy se evidencia en la literatura científica y desde la propia práctica, que no es suficiente con que el directivo cumpla cabalmente con las clásicas funciones de la dirección: planificación, organización, ejecución y control. Para dirigir el proceso educativo que se genera en la propia institución, se necesita “motivar e influir significativamente en otros para la consecución de metas compartidas de manera espontánea, recibir suficiente respaldo de aquellos que los rodean y realizar contribuciones de significación a la solución de los problemas que se plantea el grupo, en el interior de la organización. (Casales, 2015)

En otros estudios se observan ciertos requerimientos para la dirección educacional. “La educación transita por una época en la que se necesitan menos administradores que mantengan las escuelas como están y más líderes que las cambien”. (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, pp. 47-48)

Peter Druker (1999), el “gurú” más connotado del llamado “management contemporáneo”, afirma: “Lo que conocíamos sobre administración ya no nos sirve, los gerentes tendrán que aprender a olvidar lo que sabían sobre cómo administrar, con tanta rapidez como aprenden las cosas nuevas que deben saber”, y, en otro momento: “En las condiciones actuales hace falta más liderazgo y menos administración”. (Codina, 2014, p. 157)

El estudio realizado sobre la formación del liderazgo educacional en los directores de escuela del municipio Morón pertenecientes a la provincia Ciego de Ávila, evidencia que éstos poseen insuficiencias en su preparación para desempeñarse de manera eficiente en la actividad pedagógica profesional de dirección. Dentro de ellas se manifiestan: la centralización, el verticalismo en las líneas de mando y el empleo de estilos autoritarios, lo anterior limita la creatividad de los potenciales líderes. Se destaca el predominio de la dirección por crisis, adopción de posiciones defensivas de carácter operativo y se emplean prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos empíricos no idóneos.

Existe pobre aprovechamiento de las potencialidades de los directivos subordinados y docentes para trabajar de manera colectiva, la tendencia a esperar orientaciones para actuar, la insuficiente motivación de los educadores mejor preparados y con mayores

posibilidades de convertirse en líderes para aceptar responsabilidades de dirección, entre otras.

Las insuficiencias son provocadas por las siguientes causas: El proceso de selección de los cuadros no contempla el liderazgo como requisito esencial. (Decreto - Ley No. 196, 1999, pp. 22-23). Insuficiente articulación de las formas de postgrado para preparar al director de escuela en el ejercicio del liderazgo y las acciones de formación para los directores no siempre se gestionan a partir de un diagnóstico integral de sus necesidades y potencialidades.

Al estudiar la literatura existente sobre la formación del liderazgo educacional en los directivos y su eficiencia, se encuentran reiterados señalamientos e inconformidades sobre la necesidad de perfeccionar el trabajo en esta dirección, pero son muy escasos los trabajos que han centrado la atención en la articulación de las figuras del postgrado como vías de formación para lograr que los directivos transiten desde el nivel de desempeño actual al deseado.

En la literatura internacional se destacan autores que investigan sobre el liderazgo. Entre ellos se encuentran Lewin, Lippit, y White (1939); Hersey y Blanchard (1977); Sergiovanni (1984); Bass (1985); Watkins (1989); Michael Fullan en su clásica obra "Change Forces" acerca de las tensiones que conlleva un proceso de cambio Fullan, (1993); Pascual, Villa, y Auzmendi (1993); Bass y Avolio (1994); Conley y Goldman (1994); Lashway (1995); Stoll y Fink (1999); Short y Greer (2002); Northouse (2004); Murillo (2005); Crawford (2005) y Spillane (2006), entre otros.

La mayoría abordan el tema desde el enfoque de la administración empresarial. Sin embargo, son muy escasas las referencias al liderazgo como una competencia

integradora para la dirección educacional. Entre ellos se encuentran los estudios de (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017).

Las acciones de capacitación, emprendidas para la preparación de los directores de escuelas, obedecen a criterios emergentes para la solución de las insuficiencias detectadas en su desempeño. Estas se basan en necesidades de la práctica y el traslado de manera acrítica a la labor de estos directivos de patrones de desempeño de otras instituciones educativas e incluso de otros sectores.

Todo lo anterior muestra la existencia de una contradicción esencial entre la demanda social, de la necesidad de formación de líderes educacionales para la dirección de las instituciones educativas, como vía de perfeccionar su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional y la insuficiente formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.

Por lo que el estudio del tema nos conduce al siguiente problema científico: Insuficiencias en los directores de escuelas para ejercer el liderazgo en la actividad pedagógica profesional de dirección.

Teniendo como objeto de estudio: El proceso de formación de las competencias profesionales en la actividad pedagógica de dirección.

Definiendo como campo de acción: El proceso de formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela.

El objetivo general: Proponer una estrategia para formar la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas del municipio Morón.

Para alcanzar el objetivo propuesto se formularon las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas?
2. ¿Qué características presenta la competencia liderazgo educacional en los directivos de escuelas desde la actividad de dirección?
3. ¿Cuál es el estado actual que presenta la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela del municipio Morón?
4. ¿Qué acciones de preparación diseñar para acercar el estado real de formación de la competencia liderazgo educacional en los directivos educacionales al estado socialmente deseado?
5. ¿Cuál es la calidad de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en la actividad de dirección educacional?
6. ¿Cómo evaluar la efectividad de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas?

Como tareas investigativas se ejecutaron las siguientes:

1. Sistematización de los fundamentos teóricos en los que se sustenta la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.
2. Caracterización de la competencia liderazgo educacional en el contexto de la actividad de dirección.
3. Diagnóstico del estado de formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas del municipio Morón.
4. Elaboración de una estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela.

5. Valoración mediante criterio de especialista de la calidad y pertinencia de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en la actividad de dirección.
6. Validación en la práctica de la efectividad preliminar de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela.

Se realizará una investigación cuanti-cualitativa de enfoque dialéctico materialista, al concebir al objeto de investigación como un proceso que se desarrolla a partir de relaciones contradictorias internas. Para el desarrollo del proceso de investigación, se emplearon los siguientes métodos y técnicas:

Métodos del nivel teórico

Histórico-lógico: se empleó para el conocimiento de la evolución y desarrollo del proceso de formación de los directivos educacionales y en particular la formación del liderazgo, el estudio de sus antecedentes, situación actual y proyección, evolución de los fundamentos teóricos, las tendencias de la actividad pedagógica de dirección educacional, y la formación de las competencias pedagógicas profesionales de dirección educacional.

Analítico-sintético: para establecer regularidades cognitivas y analizar los presupuestos teóricos que posibilitan sintetizar la fundamentación de las competencias pedagógicas profesionales de dirección educacional, en particular la del liderazgo, para elaborar conclusiones y generalizaciones.

La modelación: se empleó para modelar la competencia pedagógica profesional de liderazgo.

Inductivo-deductivo: permitió pronosticar posibles vías para la solución del problema

a partir de la superación de los directivos, establecer abstracciones y generalizaciones, procesar el contenido y corroborar las interrogantes científicas.

Sistémico–estructural–funcional: se utilizó para la elaboración de la estrategia, establecer relaciones entre los componentes de la competencia liderazgo educacional y la determinación de los componentes de la estrategia y sus relaciones.

Hipotético –deductivo: posibilitó pronosticar desde el inicio de la investigación una posible vía de solución del problema mediante la preparación del director para perfeccionar la competencia pedagógica profesional de liderazgo.

Métodos del nivel empírico

Observación directa al proceso educativo y al proceso de dirección: que permitió diagnosticar el estado real de la preparación y desempeño de los directores y la evaluación de la efectividad de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional.

Grupos de discusión: se utilizó para el análisis y reflexión en cuanto a la formación de los directores de escuelas y la efectividad de la estrategia. Se utilizó el Foro Debate Virtual como herramienta para el intercambio con la comunidad científica internacional sobre la formación del liderazgo en directores de escuelas.

Encuesta: se utilizó para contextualizar el fenómeno que se estudia y los factores que lo condicionan. Para precisar, diagnosticar y obtener información relevante sobre la preparación y desempeño de los directores de escuelas.

Análisis documental: para la consulta de información inherente de las competencias pedagógicas profesionales de dirección que condicionan la necesidad de su preparación para convertirse en líderes.

Triangulación de métodos y de fuentes: para integrar la información (síntesis) ofrecida por las encuestas, observación y revisión de documentos, así como para contrastar los datos obtenidos.

Sistematización de la práctica educativa: como proceso permanente de registro ordenado y sistémico de la experiencia, que permite su interpretación crítica, colectiva, participativa e intencionada; descubre, explica e interpreta la lógica del proceso y las causas de su desarrollo. Aporta a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría) conocimientos surgidos de la práctica sobre la superación de los directivos educacionales.

Criterio de expertos: para la construcción del constructo teórico competencia liderazgo educacional, conocer cuál es su concepto genérico, las características, insuficiencias y vías de solución de los problemas, a través de método Delphi.

Talleres de socialización: para evaluar la calidad de la estrategia de formación de la competencia liderazgo educacional, a partir del debate con especialistas en el tema.

Estadísticos–matemáticos

Métodos matemáticos: Estadística descriptiva y análisis porcentual para el registro, procesamiento, comparación y análisis de los datos obtenidos con la utilización de métodos y técnicas del nivel empírico.

La población la constituyen 35 directores de escuela del municipio Morón de la provincia Ciego de Ávila: educación infantil (4), educación primaria (16), educación especial (3), secundaria básica (4), media superior (5), educación de adultos (2) y centro mixto (1), representan el total de directores de escuela de dicho municipio; su promedio de edad es de 49 años, 24 pertenecen al sexo femenino y 11 al masculino.

La contribución a la teoría consiste en la caracterización de la competencia liderazgo educacional y la modelación de su componente funcional que permite el desempeño de los directores en la actividad pedagógica profesional de dirección.

El aporte práctico: lo constituye la estrategia dirigida a la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas, en correspondencia con las demandas expresadas, además el diseño de una página web que contribuye a la actualización de sus conocimientos.

La novedad: radica en la utilización del Foro Debate Virtual como herramienta para la elaboración del constructo teórico competencia liderazgo educacional. La integración de varios métodos para la elaboración del constructo teórico a través una nueva vía (Foro Debate Virtual) y la utilización del Foro Debate Virtual como una de las acciones de la estrategia para reflexionar acerca de las teorías y el proceso de formación del liderazgo.

Estructura del informe investigativo

La tesis está estructurada en Introducción y dos capítulos: en el capítulo 1 se exponen los fundamentos teóricos del objeto y el campo, con énfasis en los principales referentes de la competencia liderazgo educacional para la actividad pedagógica profesional de dirección, se describe el camino científico para la caracterización de dicha competencia y sus componentes funcionales. En el capítulo 2 se presenta la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional, la evaluación de su calidad y efectividad. Además, presenta conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

**CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA FORMACIÓN DE
LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS DIRECTORES DE
ESCUELA**

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELAS

(...) “el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación”. (Bolívar, 2010, p. 10)

El avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología como procesos y productos de la sociedad, obliga a formar en los directivos educacionales ciertos conocimientos, habilidades y valores para desempeñarse y actuar en un mundo donde se requiere de la configuración de estos elementos vitales para el desempeño en la actividad práctica, pues ellos deben dar solución a un sin número de problemas en la práctica educativa. Es por ello que resulta necesario dotar a los directivos de conocimientos, habilidades y valores que estimulen y activen su proceso de formación para la conducción de la actividad pedagógica profesional de dirección.

En este capítulo se hace un estudio de las concepciones que han existido respecto a la dirección, la evolución del liderazgo educacional, las competencias profesionales y la formación del liderazgo.

1.1 La formación de las competencias profesionales en la actividad de dirección educacional

“No hay cambios sin directivos. El desarrollo de competencias directivas constituye un elemento clave para la mejora de los centros educativos”. (Teixidó, 2007, p. 1)

La dirección surge a partir de los grupos de hombres y las colectividades (comunidad primitiva), para resolver sus necesidades de alimentación y vestimenta. A partir de esto se hace necesario coordinar los esfuerzos del colectivo para trabajar, según las características de cada grupo. Uno de los miembros es el encargado de conducir al resto para lograr sus fines.

Al transformarse el sistema social en el (esclavismo) aparece el Estado y las leyes jurídicas para regular el funcionamiento de enormes imperios; se desarrolla una estructura estatal y múltiples órganos para dirigirlas, además desaparece el carácter intuitivo de la dirección. Con el surgimiento del sistema social (feudalista) se desarrollan formas de explotación más avanzadas y la iglesia católica desarrolla principios y métodos para su funcionamiento, convirtiéndose en el sistema de dirección más completo de esta época.

Con el triunfo de la revolución industrial surge un nuevo sistema social (capitalismo), donde se desarrollan las fuerzas productivas y avanzan las relaciones capitalistas de producción, surgen enormes empresas con miles de obreros. En este momento Carlos Marx define las relaciones de cooperación como la piedra angular de cualquier sistema de trabajo. A finales del siglo XIX y principios del XX en el sistema social capitalista manufacturado surge la administración científica, la cual era una disciplina con carácter independiente, aún los mecanismos de dirección surgen mediante el método ensayo – error.

En esta época la gestión económica exige sistematizar el conocimiento de la dirección. Sus principales exponentes fueron Frederick Winslow Taylor (1846-1915) de Estados Unidos, más reconocido como el padre de la administración científica, junto a Henry

Fayol (1841-1925) de Turquía, estos investigadores a partir de la exigencia de su tiempo declaran las funciones y principios para la administración.

Con el surgimiento del sistema social (socialista) Lenin crea las bases del sistema teórico y práctico de principios, leyes y métodos de la dirección socialista, donde la misma tiene su base metodológica en la filosofía marxista leninista y su método principal es el dialéctico materialista.

Por dirección se debe entender un proceso consubstancial al “trabajo directamente social o colectivo”, que establece “un enlace armónico entre las diversas actividades individuales”, por lo que constituye una “condición material de la producción” y una “función especial que se desprende de la naturaleza del proceso social del trabajo”. (Marx, 1867, p. 286)

En estudios contemporáneos se ha definido la Dirección Científica Educativa como “la ciencia de la dirección que estudia las relaciones de dirección que se establecen entre dirigentes y dirigidos en la esfera educativa y el impacto de las mismas en el perfeccionamiento continuo de la actividad de dirección de todos los profesionales que trabajan en el sector”. (Gómez y Alonso, 2007, pp. 194-195)

En los tiempos actuales se requiere de transformaciones en los procesos formativos del hombre, en el que un lugar especial lo ocupa la formación por competencias.

Un estudio acerca de las definiciones de competencias profesionales, llevó al autor a mostrar la que un grupo de autores resume en lo siguiente: “Se entienden las competencias profesionales como las configuraciones didácticas que sintetizan la riqueza de la profesión y del profesional, en tanto resultado de las relaciones dialécticas que se establecen entre el problema profesional, el objeto de la profesión y

el objetivo de la formación del profesional, siendo expresiones totalizadoras de las cualidades que debe poseer el directivo para su desempeño profesional y social en un contexto histórico concreto y que permiten generar el proceso de selección, preparación, promoción y evaluación de los directivos y sus reservas”. (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, pp. 39-40)

Estos investigadores consideran que las competencias profesionales son el eje del modelo del profesional que permite trasladarse desde la profesión al proceso de formación profesional del directivo, asumiendo el término eje como el aspecto esencial para generar movimiento o el fundamento de un razonamiento o comportamiento determinado. Atraviesa todo el currículo de formación y se expresa en la integración de contenidos, criterio con el que concuerda este autor. Se han delimitado tres tipos de competencias, a saber: competencias interpersonales, competencias directivas generales y competencias pedagógicas específicas para la dirección educacional.

Las competencias interpersonales de dirección “son las configuraciones de la personalidad del directivo educacional que lo hacen idóneo para establecer sus relaciones con otros directivos, con sus subordinados, colaboradores y con ellos mismos, en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección”. (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, p. 40)

Las competencias directivas generales “son configuraciones de la personalidad del directivo educacional que lo hacen idóneo para diagnosticar, planificar, organizar, regular, evaluar y perfeccionar la actividad pedagógica profesional de dirección”. (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, p. 40)

Las competencias pedagógicas específicas para la dirección educacional “son configuraciones de la personalidad del directivo que lo hacen idóneo para desempeñarse de manera eficiente en cada una de las esferas de la actividad pedagógica profesional de dirección”. (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, p. 40) Este tema ha sido abordado por numerosos autores como Gutiérrez (2003), quien propuso un sistema de formación basado en la gestión de competencias para directores educacionales con el fin de perfeccionar el modo de actuación en el proceso de dirección, Martínez (2009) abordó el perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los maestros en las condiciones de universalización de la Educación Superior Pedagógica.

Otros autores como Gairín y Castro han incursionado en este tema en el ámbito iberoamericano y coinciden con el criterio de que el desempeño efectivo de un directivo de escuela descansa en tres competencias reconocidas: la competencia política, ideológica, técnico profesional y la competencia para ejercer el liderazgo. (Gairín y Castro, 2011, p. 76). Igualmente, Martínez, Alonso y Salvador sustentan la relación entre “la calidad educacional que ofrece una institución educativa y las competencias que a través de su funcionamiento exhiban los cuadros y docentes que la representan”. (Martínez, Alonso, y Salvador, 2010, p. 1), criterio con el cual también coincide el autor de esta investigación, avalado por el estudio y por el ejercicio de la profesión.

“La mayor preocupación hoy, la constituye la brecha que existe entre el tipo de director que necesita la escuela cubana en total transformación y el director que tenemos actualmente ocupando esa responsabilidad”. (Gairín y Castro, 2011, p. 74)

En los estudios de Gairín sobre la dirección de centros educativos en Iberoamérica, al abordar las competencias en la dirección para una nueva organización se diferencian nueve categorías de funciones y se seleccionan 14 competencias directivas, donde se incluye al liderazgo como una competencia sistémica para dotar de trascendencia y capacidad transformadora la labor de dirección.

La comunidad científica estudiosa del tema coincide en que la función del directivo ha cambiado significativamente en los últimos 20 años. Se reconoce que la función del directivo ha pasado de ser una función de organización y control a una de gestión permanente, orientada a la mejora de la calidad de la educación y están reclamando a la investigación científica la necesidad de mostrar en la práctica las competencias profesionales del director, de tal forma que puedan ser evaluadas en procesos donde tiene lugar su actividad.

Esta demanda social conlleva al análisis del proceso de selección y formación de directivos educacionales. En general, los autores que han abordado la preparación de los directivos educacionales lo han hecho desde diferentes posiciones teóricas que sustentan la dirección, como son: “Planificación Estratégica” o la “Administración por Objetivos”, el estudio o utilización del “Enfoque de Contingencia” o la “Teoría General de los Sistemas”. La mayoría de los autores reconocen que la actividad de dirección posee un marcado carácter educativo y por tanto es una actividad pedagógica, que depende en gran medida de la personalidad del directivo, de sus cualidades y características personales, que le permitan relacionarse de manera efectiva con sus colaboradores y con toda la comunidad.

Tradicionalmente, ser un buen docente era condición necesaria y suficiente para asumir responsabilidades de dirección. Asimismo, tener un título académico en educación podían ser condiciones suficientes para ocupar puestos de alta responsabilidad. Hoy esas condiciones son insuficientes. Cada vez más resulta imprescindible desarrollar una nueva concepción de la gestión de los sistemas educativos y en este contexto, la comunidad científica estudiosa del tema, aunque utiliza diversos términos para referirse al proceso de preparación de los directivos, entre los que se encuentran profesionalización González (2004), formación permanente Andreu (2005), gestión del conocimiento Ramos, García, Dorta y Marichal (2015), preparación Tristá (2003), capacitación Castillo (2005), superación Añorga (1997); Manso (2006); Valiente, (2002) e incluso Educación en la red Barberá (2004); Puga y Martínez (2008); coincide en que el enfoque de las competencias parece ofrecer una respuesta innovadora relacionada con los desafíos de la educación, porque implica profesionalidad que involucra nuevos saberes de acción y de reflexión que abren el desarrollo de nuevas identidades institucionales, percepciones y prácticas.

Haciendo una incursión por el comportamiento de esta variable en Iberoamérica, se puede señalar que muchas de las actividades de formación y desarrollo profesional han sido dirigidas con frecuencia por los gobiernos para promover cambios y reformas educativas. Así, Gairín ha resaltado que se han fomentado “encuentros masivos, talleres, cursos presenciales y a distancia, proyectos de innovación que incorporan programas de formación, que más que responder a las necesidades de los directivos

respondían a intereses informativos de la administración educativa” (Gairín, 2011, p. 249), así mismo no siempre prima el enfoque por competencias.

En Argentina, por ejemplo, “existen acciones para preparar a los directivos, aunque no de forma masiva y se señala, asimismo, la inexistencia de procedimientos de evaluación del desempeño directivo por competencias”. (Gairín y Castro, 2011, p. 12)

En el caso de Bolivia, la única oferta enmarcada en la formación por competencias la tiene la Universidad Católica Boliviana y es solo para el pregrado, sí ofrece un Diplomado en Administración y Gestión Educativa. En Chile “no existen procesos de formación inicial para directores, que le permita asegurar estándares de desempeño profesional. Los temas de preparación de los directivos educacionales obedecen a temas administrativos más que de gestión pedagógica”. (Gairín y Castro, 2011, p. 37)

Las principales competencias que se utilizan para la formación de los directivos educacionales son: gestión institucional, gestión curricular, gestión de la convivencia escolar y competencias conductuales. En España “se hace un intento de formar las competencias del director escolar, sin embargo, cada comunidad autónoma (17) tiene programas de formación diferentes, se hace énfasis en la dirección pedagógica y liderazgo del director, organización y funcionamiento, jefe de personal, gestión, relación con la comunidad y representación”. (Gairín y Castro, 2011, p. 84)

Estas competencias se forman a través de cursos de profesionalización del director escolar y una maestría en planificación y gestión de la educación. En Nicaragua el ascenso al cargo de dirección se da por afinidad política, en su formación se les ofrece el curso de Gestión Educativa, no existe evaluación del desempeño, ponen en práctica competencias como: planificación, comunicación, negociación, espíritu emprendedor

y liderazgo, sin embargo, no existe una preparación previa al asumir una dirección docente.

En otros países como México se les imparten cursos de formación a los directivos en ejercicio y no a los que en un futuro serán los directores de escuelas que estarán frente al proceso de dirección. En Panamá “se exige que el director tenga ciertas competencias para optar por el cargo de director de escuela, se imparte un diplomado en Gestión Directiva con énfasis en supervisión pedagógica y no existe un Sistema específico de Evaluación de los Directivos o de Centros Educativos”. (Gairín y Castro, 2011, p. 98)

En Paraguay la selección del director escolar sí es por competencias. En Perú se realiza la selección por competencias, en dos etapas: una nacional y otra local, a través del programa de Capacitación en Gestión del Ministerio de Educación y el Diplomado Gestión empresarial aplicada a la Educación: lo ofrece el Instituto de Administración de Empresas (IPAE) y las Maestrías en Gestión de la educación.

En Portugal se refuerza el liderazgo del director a través de programas de formación, sin embargo, no están explícitamente definidas las competencias directivas indispensables al ejercicio de los cargos de gestión en las escuelas, sean públicas o privadas. República Dominicana cuenta con “14 programas de formación de directivos entre ellos se encuentran una Maestría en Formación de Líderes Educativos y un Doctorado en Liderazgo Educativo, sin embargo, muchos de los programas no son diseñados para formar las competencias”. (Gairín y Castro, 2011, p. 186)

Se muestra que, aunque (...) “el Sistema Nacional de Universidades se encuentra en un proceso de transformación en el que muchas carreras tanto de universidades

estatales como privadas, están planteando su oferta académica desde el enfoque por competencias, éstas aún no han enraizado con fuerza en la carrera administrativa”. (Gairín y Castro, 2011, p. 39)

Como se ha podido constatar todos los países comparados disponen de regulaciones y normativas sobre la selección de directivos escolares, aunque en la práctica su aplicación es variada. Un requisito básico es ser docente en todos los casos, lo que considera muy acertado el autor de esta investigación, pero no suficiente. Se precisa definir las competencias de formación para desempeñar las funciones de dirección educacional. Según estudio realizado por Gairín y Castro, en ninguno de los estudios sobre el desarrollo de competencias de los países de Iberoamérica se abordó el desarrollo profesional, y no se realiza un abordaje de la formación, selección y evaluación de directores por competencias.

En Cuba la selección de cuadros se explicita dentro del Reglamento Ramal para el trabajo con los cuadros del MINED. Los requisitos generales que deben cumplirse se exponen a continuación: a) comportamiento laboral y personal ético, b) capacidad de dirección y organización, c) grado de conciencia y responsabilidad ante el trabajo, d) dominio y conocimiento de la actividad que va a dirigir, e) nivel profesional o técnico adecuado, f) resultados satisfactorios en el trabajo, g) prestigio y reconocimiento social. Sin embargo, no se considera el liderazgo como elemento esencial en el logro de la calidad educativa. (Decreto - Ley No. 196, 1999)

El Sistema de Formación de Cuadros ha sido objeto de numerosas investigaciones, una clasificación bastante extendida establece tres grandes grupos: los que teorizan acerca del origen, esencia, estructura e importancia del Sistema de Formación de

Cuadros, entre las cuales se encuentran Valiente (2001a); Cuesta (1999); Pinto y Gómez (2000); Valiente (2001b) y Manso (2006); las que presentan experiencias particulares en la instrumentación del Sistema de Formación de Cuadros, como la de Linares (2000) y la de Valiente (2002); y las que abordan sólo la formación de los miembros de la Reserva Especial Pedagógica, entre las que se destacan la de Carrazana (2001); Fuentes (2002); González (2003); Bencomo (2004) y Consuegra (2007).

Sobre la formación de los dirigentes educacionales se asevera “el éxito en el proceso de la formación, superación y desarrollo de los dirigentes puede asegurarse a partir de una concepción del mismo con un enfoque de sistema e integral, lo que se reconoce como una necesidad que se puede fundamentar con diversas razones”. (Valiente, 2002, p. 41)

Un ejemplo importante de ello es la concepción contenida en la Estrategia Nacional para la preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno, que establece “el proceso de la superación de los dirigentes como un sistema conformado por cinco componentes: la preparación política, la preparación técnica y profesional, la preparación económica, la preparación en técnicas de dirección y la preparación para la defensa de la Patria”. (Valiente, 2002, p. 42)

Al referirse a los primeros sistemas de superación en Cuba, la primera experiencia de su diseño y ejecutoria en Cuba fue el Sistema de Superación de los Cuadros Científico-Pedagógico de la Educación Superior (SSCCP) puesto en práctica a partir de 1978 y perfeccionado en 1989.

Lo más reciente es la nueva Estrategia Nacional de Superación de los Cuadros en el curso 2009-2010, se incorpora un nuevo objetivo general, el cual se considera relevante: capacitar a los directivos y reservas desde métodos y técnicas de dirección fundamentados desde el punto de vista científico y en plena correspondencia con las proyecciones políticas. (Vázquez, Martínez, Bazán, Medina, y Miliam, 2013, p. 16)

En la investigación de Martínez y Pedraza se proponen requerimientos metodológicos para la preparación y superación de los cuadros en la planificación, organización, ejecución y control de todo el proceso. (Martínez y Pedraza, 2010, p. 13) y Alonso (2002) diseñó una estrategia de superación con el objetivo de elevar la profesionalidad de los directivos educacionales.

Valiente al referirse al modelo de la profesionalidad del dirigente educacional: “representa un sistema en el que están presentes y se interrelacionan las competencias fundamentales que lo hacen idóneo para desempeñar su responsabilidad con eficacia.” (Valiente, 2001, p. 43), por tanto, constituyen elementos esenciales de este modelo las competencias y los elementos que la configuran: la competencia político ideológica, competencia técnico profesional, y la competencia para ejercer el liderazgo.

Este modelo, antecedente directo del investigador de esta tesis, permite un referente acerca de las habilidades y capacidades que contiene la competencia de liderazgo, sin embargo, quedan sin considerar aspectos necesarios que la distinguen desde su configuración teórica.

Investigadores como Martínez, Torres, y Hernández ofrecen un proceder metodológico que consta de siete fases para contribuir a la preparación de los directores de la

enseñanza primaria mediante el incremento de conocimientos, desarrollo de habilidades y el refuerzo de la motivación para dirigir la escuela enfocada al desarrollo local. (Martínez, Torres, y Hernández, 2018, pp. 14-15)

“el director escolar requiere de un tipo especializado de formación, orientado a su preparación y adiestramiento, antes y después del acceso al cargo” (...) “La formación especializada del director escolar distingue dos procesos fundamentales: el proceso pedagógico que tiene una naturaleza propiamente pedagógica y el proceso de dirección de naturaleza eminentemente directiva”. (Valiente, Del Toro, y González, 2017, p. 7)

El autor de esta investigación considera pertinente en la formación del directivo educacional su formación psicológica, relacionada con las características específicas de la personalidad del individuo para desarrollar mecanismos de comunicación, relacionarse de forma asertiva, saber manejar conflictos y mediar, entre otros.

Las tendencias relacionadas con el proceso de dirección de la formación especializada del director escolar son: necesidad de una transición, mayor implicación de las instancias estructurales de los sistemas educativos, en el diseño de estrategias y programas, formas organizativas para la gestión administrativa como modelos, concepciones, sistemas, programas, estrategias y escuelas de directores, el predominio de formas de la superación profesional de postgrado, la necesidad de tomar en cuenta ciertos elementos orientadores, emplear la evaluación como mecanismo para gestionar la calidad y el reconocimiento y empleo del enfoque sistémico como herramienta metodológica. (Valiente, Del Toro, y González, 2017, pp. 8-14)

Se reconoce la necesidad de emplear métodos especiales en combinación con los que son propios de la formación de directivos, la docencia postgraduada y la educación de adultos: métodos de discusión, de simulación, de situaciones, de reflexión y autorreflexión, de observación, expositivos e investigativos. En cuanto a las formas de organizar el proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar, “son cada vez más empleados los grupos de trabajo, la autosuperación o trabajo individual, la participación en eventos científicos, las prácticas en establecimientos educacionales, las visitas a terreno y la tutoría de acompañamiento. Muchas de ellas pueden soportarse en el empleo de herramientas y aplicaciones de las TIC, lo que ha derivado en formas de organización específicas como son el intercambio mediante correo electrónico, las listas de discusión, los foros y las audio y videoconferencias”. (Valiente, Del Toro, y González, 2017, p. 19) Estos elementos han servido de orientación a la investigación para las acciones emprendidas en la práctica con los directores de escuela, sujetos de la población.

Pese a la existencia de estas investigaciones para el perfeccionamiento de la formación de las competencias del directivo educacional en Cuba, el autor considera que aún son limitadas e inefectivas las acciones de preparación del directivo previas a la asunción del rol. No existe la formación inicial para directores, se realiza durante el ejercicio de sus funciones mediante cursos, seminarios, diplomados y posgrados, no siempre obligatorios, que le permita asegurar niveles de desempeño profesional y los procesos de selección no tienen en cuenta exigencias sobre la personalidad del director que lo haga idóneo para el cargo. No están definidas oficialmente las competencias directivas en documentos normativos.

Dentro de la dirección siempre se ha dado la relación líder – miembro y por ende el fenómeno del liderazgo como proceso, es por ello que en el siguiente epígrafe se hace un estudio de esta categoría.

1.2 La evolución del liderazgo, estudio desde lo genérico y conceptual

El liderazgo no es un término de la última década, pero, ¿qué es el liderazgo directivo? Antes de especificar qué hacen o no los directivos líderes escolares que logran resultados, conviene señalar brevemente qué significa el término liderazgo. La palabra liderazgo no tiene una raíz latina, como la mayoría de los vocablos del español, su origen es de la lengua inglesa y se deriva del vocablo lead.

“El verbo to lead se refiere a la capacidad de conducir hombres. Conducirlos a las batallas, llevarlos a conquistar otros territorios, conducirlos por un camino o una línea de pensamiento o creencia. De allí la cercanía o familiaridad del término con otros como héroe o rey”. (Rojas y Gaspar, 2006, pp. 15-16)

Sobre las diferencias entre los términos líder y liderazgo, se expresa que el primero se refiere a la persona, el segundo al proceso. En consecuencia con esto se ha planteado “(...) el líder es una persona con una alta capacidad de influir en los demás, motivarlos, inspirarlos, aglutinarlos y atraerlos para la consecución de metas compartidas” y “Liderazgo es el proceso de motivar e influir significativamente en otros de manera espontánea para la consecución de metas compartidas; recibir un alto grado de respaldo de aquellos que los rodean y realizar contribuciones de significación a la solución de los problemas que se plantea el grupo, a la solución de los problemas que se plantea en el interior de la organización”. (Casales J. , 2015, p. 2)

En los estudios de Fiedler y Chemers sobre liderazgo y administración efectiva se encuentra que: “la primera investigación empírica de liderazgo fue publicada en 1904, pero los principales impulsos en este campo se produjeron durante la primera guerra mundial”. (Fiedler y Chemers, 1985, p. 11), en estos estudios se marcó un gran interés por identificar las características del liderazgo y la manera en que estos hombres ocupan puestos directivos, muchos han sido los intentos para definir el liderazgo, encontrar sus huellas, sus evidencias, la manera en que este fenómeno se desarrolla en el ser humano.

Sobre el conocimiento del liderazgo se ha escrito que proviene de diferentes fuentes, como es la experiencia, los análisis filosóficos, conceptuales y críticos, y la investigación empírica. (Leithwood, 2009)

En 1939 Kurt Lewin y sus colaboradores hacen un experimento único para establecer los efectos de distintos estilos de liderazgo (autocrático, laissez faire y democrático) analizando la forma en que la gente se comporta en los grupos. Fue interesante conocer que los niños mostraron los índices más altos de motivación, originalidad y mayor intercambio de elogios cuando se utilizó el liderazgo democrático. (Lewin, Lippit, y White, 1939)

Sin embargo, se han hecho otros intentos a lo largo de la historia para estudiar este fenómeno y explicarlo desde un punto de vista conceptual. En la literatura científica se encuentran 202 conceptos sobre liderazgo, a continuación se muestran algunos ejemplos de ellos. Su primer hallazgo obedece a 1948 precisamente de la autoría de Stodgill quien lo definió como “el proceso de influir en las actividades del grupo encaminadas a establecer y alcanzar metas” citado por (Fiedler y Chemers, 1985, p.

14), Dubin en 1951 plantea que es “el ejercicio de la autoridad y la toma de decisiones” citado por (Fiedler y Chemers, 1985, p. 13), tres años después, Hemphill plantea que el liderazgo es “la iniciación de actos que resultan en un patrón consciente de interacción de grupos dirigida a la solución de problemas mutuos” citado por (Fiedler y Chemers, 1985, p. 14).

En la obra Elementos Básicos de la Dirección Científica de la Sociedad se afirma: “el clima de interrelaciones en el seno del colectivo se caracteriza y se debe en gran medida a tal fenómeno típicamente sociopsicológico como el liderismo. La naturaleza del liderismo se forma por el medio social”. (Omarov, 1977, p. 114), investigadores norteamericanos hacen alusión a la energía del poder del ser humano, dicen del liderazgo que “es el recto uso de este poder: Liderazgo Transformativo”. (Bennis y Nanus, 1985, p. 12)

El estadounidense John Koptter en 1990 lo define como “(...) el proceso de mover a un grupo (o grupos) en una determinada dirección, fundamentalmente por medios no coercitivos”. Y afirma, un “liderazgo eficiente lo definimos como aquel que produce un movimiento hacia el logro de lo que es mejor, a largo plazo para el grupo”. Citado por (Codina, 2014, p. 52), otra referencia “es tanto una ciencia como un arte. La primera parte científica es la de aprender acerca del bloque de principios; la artística es aplicarlos de acuerdo en su propio estilo”. (Hammons, 1993, p. 13)

Para Robbins 1993 “el liderazgo es la capacidad para influir en un grupo con el objetivo de alcanzar metas” citado por (Seprúm y Fue mayor, 2007, p. 351), otros estudios plantean que es “ejercer una influencia de una manera visible” (Beil, 1994, p. 65). Para

Stoner 1995 significa “el proceso de dirigir e influir en las actividades de los miembros de un grupo”. En (Codina, 2014, p. 157)

En el libro “The Change Masters” se plantea que “el liderazgo consiste en mantener la mente de todos en la visión compartida en ser explícitos acerca de áreas fijas no abiertas al debate y a la coacción acerca de las decisiones, en estar alerta ante la participación desigual, o las precisiones del grupo, en mantener un manejo adecuado y limitado del tiempo”. citado por (Quigley, 1996, p. 39)

Para Richard y sus colaboradores el liderazgo es “el arte de influir sobre las personas positivamente para que trabajen con entusiasmo en la consecución de objetivos en pro del bien común”. Citado por (Seprúm y Fue mayor, 2007), Whetten y Cameron en el 2011 lo definen como “(...) el ejercicio del poder, como el “enriquecimiento” (empowerment) de otros (es decir, el desarrollo del poder de otros)”. Citado por (Codina, 2014, p. 348), estos investigadores mediante estudios teóricos han hecho un intento por encontrar las evidencias del liderazgo, pero en todos los casos desde el sector empresarial.

Sin embargo, la sociedad exige tener mejor preparados a sus ciudadanos, para que puedan contribuir al bien común, para enfrentar la vida con un pensamiento que les permita actuar mediante su ejemplo personal ante la comunidad, lo anterior no es posible lograrlo, si no se educa con la calidad a las nuevas generaciones. Para cumplir con esta máxima se necesita que las instituciones educativas dispongan de una dirección eficiente, eficaz, aspectos que se pueden lograr mediante el liderazgo en las actividades educativas.

Históricamente se ha pensado que el director de una empresa o industria, el rector de una universidad o el director de un equipo deportivo es el líder del grupo, por lo tanto, él debe desarrollar el proceso de liderazgo, pero los estudios que obedecen a determinar la efectividad del liderazgo muestran que no es lo mismo un jefe o un directivo que un líder de grupo.

El directivo es una persona que ha sido designada para ocupar un puesto de dirección y por lo tanto tiene cierta responsabilidad ante la masa de trabajadores y la comunidad, ha sido nombrado para un puesto de dirección y que por su nombramiento posee cierta autoridad y poder de decisión, pero un poder de decisión que es consustancial a las normas y estatutos de la organización a la cual pertenece por lo tanto se ha definido como “alguien que ha sido designado para ocupar un cargo, en el sistema de relaciones formales de un grupo. Posee un estatus (jerarquía) autoridad y poder de decisión sobre las cosas que se hacen; refrendado dicho poder en las normas, reglamentos o estatutos de la organización para la que se trabaja” y “el líder es aquel individuo con una alta capacidad de influir en los demás para el logro de metas compartidas”. (Casales J. , 2015, p. 9)

Es importante tener presente que la efectividad del proceso de influir en las personas resulta más armónico a través del ejercicio del liderazgo que cuando se utilizan los reglamentos o normas que se establecen en la organización para poder conducir la actividad pedagógica profesional de dirección entendida como:

“La que despliegan los dirigentes educacionales de todos los niveles directivos, que se distingue por el marcado carácter técnico-metodológico y científico-pedagógico con que desarrollan el proceso de dirección, lo cual les exige además tener una amplia

cultura general integral, basada en una sólida preparación política e ideológica. Implica, la conjugación armónica de tres elementos esenciales para la elevación de la calidad educacional: la rigurosa administración de los recursos materiales y financieros, la dirección del trabajo técnico-metodológico y el desarrollo de la actividad científico-pedagógica, supone la planificación, organización, preparación y ejecución de un marcado enfoque político-pedagógico de todas las actividades relacionadas con la formación del hombre nuevo y la aplicación de métodos de dirección colectiva, que propicien la activa participación de las organizaciones políticas, estudiantiles y de masas en la toma de decisiones, para lograr que la institución educativa sea el proyecto anticipado de la sociedad en construcción”. (Gómez y Alonso, 2007, p. 195)

Por tal razón, se presta atención al estudio de este proceso a nivel mundial. Donde se transita del sector empresarial al educacional, encontrándose las primeras investigaciones en Fernández y González (1997); Cortés (2005); Salasar (2006); Murillo (2006); Seprúm y Fueamayor (2007); González y González (2007); Gil, Muñiz, y Delgado (2008); Leithwood (2009); Ramos y Dorta (2010); Rodríguez (2011); Küester y Avilés (2011); Gento, Palomares, García , y González (2012); Figueroa (2012); Maureira y Rojas (2013); Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero (2013) y Maureira, Moforte y González (2014).

En estas investigaciones se hacen definiciones de este proceso en el contexto de la escuela entendiéndose como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”. (Leithwood, 2009, p. 20)

Sobre las características de los líderes en el contexto educacional se evidencian valoraciones. “Si bien las características de los líderes no son innatas, tampoco basta

que se “aprenda” acerca de ellas, se requiere una elección consciente y consagración plena al ejercicio de la actividad de dirección. Por lo menos se sabe que para llegar a ser líderes ejemplares se requiere personas apasionadas, auténticas, creíbles y éticas”. (Ramos y Dorta, 2010, p. 38)

En una valoración de la obra de Pascual (1987), se plantea que “el liderazgo implica interrelación de las cualidades, habilidades y necesidades del líder, las necesidades y expectativas del grupo y las exigencias o requisitos de la situación”. “Esta interrelación sugiere que ningún estilo de liderazgo sirve perfectamente para todas las situaciones, por lo que el mejor estilo será aquel que sea considerado el más apropiado para una situación en particular”. (Küester y Avilés, 2011, p. 66)

En otros estudios se observan las dimensiones para evaluar el liderazgo mediante un cuestionario sobre liderazgo educativo en instituciones de educación, ellos recrean carisma, emocional, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa y administrativa como dimensiones a tener en cuenta para observar el proceso de liderazgo. (Gento, Palomares, García , y González , 2012, p. 15)

Por otra parte, Maureira y Rojas hacen un estudio de las características del liderazgo transformacional en docentes, donde se aporta evidencia, aunque bastante incipiente debido a su diseño, sobre la influencia que tiene el liderazgo del docente sobre los resultados de aprendizaje. (Maureira y Rojas, 2013)

En una reflexión sobre direcciones escolares para el cambio, se precisa que, para el cambio de la cultura escolar, es clave modificar el modelo de dirección escolar y su liderazgo, y se sugiere el enfoque compartido o distribuido. (Murillo, 2006)

En otra investigación se define al liderazgo en el aula como “(...) un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula”. Se describe la necesidad de que el liderazgo individual se extienda y se comparta al centro de la organización. “El liderazgo individual no desaparece, sino que se multiplica distribuyéndose a lo largo del centro”. (Gil, Buxarrais , Muñoz , y Reyero , 2013, p. 2)

En los estudios sobre las variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa se precisa que al menos “(...) tres factores están afectando negativamente la gestión de las organizaciones educativas” declarándose como primer elemento, (...). La ausencia de un liderazgo efectivo de quienes dirigen estas organizaciones”. (López, 2010, p. 148)

En la investigación realizada sobre liderazgo educativo por Waite y Nelson se destaca que la administración educativa ha cambiado en los últimos 25-30 años traduciéndose en la evolución de prácticas de liderazgo más contextualizadas, destacan que estos cambios no producen cambios en los paradigmas referentes al campo. (Waite y Nelson, 2005)

Numerosas investigaciones destacan la importancia de llevar cabo una acertada dirección para la calidad del proceso educativo, en los tiempos actuales ningún investigador lo cuestiona. Sin embargo, otras investigaciones le atribuyen mucha importancia a la formación del liderazgo en el contexto educacional, pero si pretendemos lograr la calidad educativa “(...) realmente no es posible de ejercer lo uno sin lo otro, los líderes deben estar capacitados para dirigir y los directores deben superar grandes dificultades si no lideran”. (Gómez, 2012, p. 24)

Entiéndase que el liderazgo educativo se debe observar como un proceso colectivo y no como las tareas relacionadas directamente de un individuo, como se ha podido evidenciar. La investigación sobre liderazgo aplicada al mundo educativo comienza a desarrollarse con fuerza en la década entre el 60 y 70, su fuente fueron las investigaciones dedicadas al liderazgo empresarial.

Si bien el término se ha conceptualizado de diversas formas, existe cierta coincidencia de los teóricos en verlo como resultado de percepciones y atribuciones de los seguidores, influenciados por las cualidades y comportamientos del líder, por las situaciones de contexto, y por las necesidades individuales y colectivas de los seguidores.

El uso del concepto genérico del liderazgo es muy variado en la comunidad científica, se utilizan términos para definirlo como, conocimiento práctico en los estudios de Zarate (2011); Monárrez y Jaik (2016), el de habilidad en las investigaciones de Nájera, Murrillo, y Santos (2013); Ángel (2014), el de capacidad, uno de los más utilizados en las investigaciones sobre liderazgo se encuentra en los estudios de Bennis y Nanus (1985), Quijano (2003) y Silvio (2006).

Otro término utilizado es el de cualidad y se encuentra en los estudios de Palomo (2007), el de conducta o comportamiento evidenciándose en las investigaciones de Gorrochotegui (1997) y Flores (2010), aparece en la literatura el de característica de la personalidad en las investigaciones de Fiedler (1961) y Maxwell (2006), el término aspecto socio-psicológico lo destaca Omarov (1977), el de condición natural de la personalidad es asumido por Antonakis, Avolio, y Sivasubramaniam (2003), se hará alusión a un término introducido en los últimos tiempos para definir el liderazgo, el de

competencia de dirección el cual es definido por los investigadores Ingvarson, Anderson, Gronn, y Jackson (2006).

1.3 Presupuestos teóricos para el estudio de la competencia liderazgo

El término competencia tiene dos acepciones etimológicas: la primera, del verbo competir, viene del griego agón, agón/síes, que quiere decir ir al encuentro de otra cosa, encontrarse, para responder, rivalizar, enfrenarse para ganar, salir victorioso de las competencias olímpicas que se jugaban en Grecia antigua. La segunda se deriva del latín, competeré, que quiere decir te compete, eres responsable de hacer algo.

La palabra competencia se ha estudiado desde varios puntos de vista, como el lingüístico, psicológico y el pedagógico, a este último se presta mayor atención en nuestra investigación.

“El concepto de competencia es introducido en el campo de la lingüística por Noam Chomsky hacia finales de la década de 1950”. (Correa, 2007, p. 8), a partir de estos estudios los investigadores decidieron indagar sobre esta temática en otras áreas del desarrollo del conocimiento incluida la educación, donde se introduce por el alemán Gerhard Bunk el término competencia en el ámbito del mundo educativo en la década del 70, afirmando en su propuesta que dicho término “se refiere entre otros aspectos a la formación y perfeccionamiento profesional”. (Bunk, 1994, p. 9)

“(…) en cuanto al origen del término competencia, éste se le atribuye a McClelland en el año 1973 en el campo de la psicología. en su artículo Testing for competence rather than intelligence”. Citado por (Páez, 2005, p. 81)

Las competencias son clasificadas de varias formas en la literatura, evidenciándose que depende su clasificación del contexto donde corresponda: competencias

laborales, metodológicas, sociales, participativas, centrales, de gestión, culturales, técnicas, afectivas, discursivas, argumentativas, entre otras. “En el contexto educativo, la categoría de mayor consenso es la centrada en términos de desempeño en contexto”. (Correa, 2007, p. 20)

Diferentes autores a nivel internacional en la esfera educacional han destacado la importancia de la formación de competencias para enfrentar el mundo laboral nótese en: Salas (2005); Díaz (2006); Barbera, Bautista, Espasa, y Guasch (2006); Villa y Villa (2007); Bolívar (2008) y Yániz (2008).

Estudios de la UNESCO (1998) plantean que “la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea”. Citado por (González, 2002, p. 45)

En Cuba se ha intentado introducir el término competencia desde la ciencia a través de propuestas de investigación, tal es el caso de Fernández, Castellanos, y Llivina (2003); Fuentes (2004); Pla, y otros (2005) y Ramos, y otros (2010). A pesar de los intentos que se hacen desde el nivel internacional y nacional por destacar la importancia de la formación por competencia para enfrentar el mundo laboral mediante un desempeño eficiente, en la práctica educacional cubana no se constata el proceso de formación por competencia.

Sin embargo, el Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación Superior en su artículo número uno declara que: “La formación de los profesionales de nivel superior (...) se concreta en una sólida formación científico-técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr

profesionales revolucionarios, cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad en general”. (Ministerio de Educación Superior, 2007, p. 210)

A pesar de que se declara en la Resolución Ministerial 210/2007 la necesidad de formar personas competentes, no es suficientemente abordado en la política educacional cubana, y esto provoca que no se cumpla con ciertas exigencias la formación por competencia.

Para entender más el término competencia desde su concepto genérico, a continuación se muestran algunas definiciones que brindan las características de este término con un enfoque y una óptica desde el desempeño profesional del individuo.

El Proyecto Tuning entiende “competencia”, como “una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”. Citado por (Bolívar, 2008, p. 7)

Para la Organización Internacional del Trabajo es la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”. Citado por (García y Pérez, 2008, p. 6)

Para Boyatzis las competencias son un “conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo”. Citado por (González, 2006, p. 176)

En todos los casos anteriores se observa que las competencias están relacionadas con el desempeño de la persona en el mundo laboral. Sin embargo, otras investigaciones brindan nuevas características tal es el caso de Wordruffe, la define

como “una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente”. Citado por (González, 2006, pág. 176)

En consecuencia, cuando González, (1994, 1998a, 1998b, 2000, 2002a, 2004) afirma “concebimos la competencia profesional como una expresión del desarrollo de la personalidad y la hemos definido como una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”. Citado por (González, 2006, p. 179)

Para Benavides es “el conjunto de atributos personales visibles que aportan al trabajo, o comportamientos para lograr un desempeño idóneo y eficiente. Las competencias laborales integran elementos característicos del ser humano”. Citado por (González, 2009, p. 178)

En relación con lo anterior, los investigadores Fernández, Castellanos, y Llivina en su investigación declaran la diferencia que existe entre capacidad y competencia al definir a una persona competente como el “(...) sujeto que tiene capacidades y tiene condiciones para ponerlas al servicio de un desempeño eficiente, que moviliza todos sus recursos para ello”. (Fernández, Castellanos, y Llivina, 2003, p. 25)

Dejan claro que las capacidades no necesariamente implican una actuación eficiente en el desempeño de una actividad, fundamentado en que estas funcionan más dentro del campo de las potencialidades que del desempeño real, donde pueden intervenir factores motivacionales y personológicos. Las capacidades hacen al sujeto apto para realizar la actividad con ciertos niveles de calidad.

Debemos entender que el término competencia tiene un sentido muy dinámico, el cual hace referencia “(...) a la activación de una serie de mecanismos, procesos, recursos personológicos que regulan la actuación del sujeto en situaciones concretas y desencadenan una actuación eficiente en ella”. (Fernández, Castellanos, y Llivina, 2003, p. 26)

La eficiencia es uno de los indicadores de la calidad en la educación, este último elemento se ha explicado en la investigación sobre los indicadores del Sistema Nacional de Educación de México donde se plantea que “se refiere a una dinámica permanente de mejora tendiente a eliminar las barreras que limitan la asistencia de todos los niños y jóvenes a las escuelas y asegurar su permanencia en ellas hasta culminar sus estudios; garantizar que estas cuenten con infraestructura y materiales educativos apropiados; con docentes y directivos preparados; así como con planes de estudios y programas relevantes, pertinentes y significativos para el desarrollo de los individuos y las sociedades”. (INEE, 2015, p. 19)

En tal sentido, se espera que los líderes educativos del futuro desarrollen la competencia de un liderazgo efectivo, en busca de soluciones novedosas e innovadoras, preocupándose porque el trabajo siempre tenga un significado y un propósito para sus seguidores, logrando que el producto final tenga un significado para todos los involucrados en el proceso. (Cervera, 2012, p. 29)

Por tal motivo “la administración renovada exige del director no un jefe clásico sino de un director líder”. Citado por (Flores, 2014, p. 43)

Para entender la formación de la competencia liderazgo educacional en directivos se dedica el siguiente epígrafe de este capítulo.

1.4 La formación de la competencia liderazgo como proceso de formación permanente del directivo educacional

Sobre la formación de directivos se afirma “de acuerdo con estas tareas y prácticas que deban desarrollar líderes instruccionalmente efectivos, se debe configurar la formación de directivos, tanto inicial como en servicio”. (Bolívar, 2010, p. 85)

Con el objetivo de constatar orientaciones sobre la formación de la competencia liderazgo educacional en los documentos normativos que rigen la labor del director de escuela se analizaron varios documentos (ver anexo 1).

La práctica del liderazgo escolar requiere de habilidades y competencias específicas que pueden no haberse desarrollado con años de experiencia docente únicamente. (...) El desarrollo del liderazgo ha de verse como un continuo, para lo que se debe alentar la capacidad inicial de liderazgo; organizar programas de inducción; y asegurar la formación continua para asegurar las necesidades y el contexto. (Pont, Nusche, y Moorman, 2009, p. 142)

En las aspiraciones que se tiene sobre las escuelas como unidades de cambios se argumenta (...) “no parece que esto sea posible sin un director formado para ello. De aquí que sea preciso un proceso formativo que tenga en cuenta tanto la vertiente inicial de la misma como la permanente durante los años de ejercicio del cargo.” (Cuevas y Díaz, 2005, p. 7)

En las escuelas se evidencian muchos factores que condicionan la mejora del centro en particular, la formación de los directores. En esta investigación se entiende la formación como una categoría de la Pedagogía como ciencia, este proceso permite

explicar los resultados de acumulación de aprendizajes, conocimientos, habilidades, valores, capacidades, competencias, facetas, que se encuentran en las formaciones psicológicas de la personalidad”. (Pla , y otros, 2012, p. 25)

Se hace referencia a la formación como un proceso que tiene como medios a la instrucción y a la educación en su sentido estrecho y que orienta según nuestro criterio al desarrollo. Está ligada a lo social y el desarrollo a lo individual del sujeto cognoscente. “Se utiliza el término formación como sinónimo de educación en su sentido estrecho. En este caso vinculado a la categoría instrucción. Las categorías: instrucción y educación o formación en su sentido estrecho se usan para designar los dos procesos esenciales contenidos en el educativo general”. (Chávez, 2005, p. 31)

Sobre el liderazgo se ha expresado que (...) “es, en la propuesta, una competencia básica del director” (Lorenzo, 2005, p. 382). Lo mismo considera Goleman (2002) al proponer su modelo de competencias, diversificándolo en tres tipos: competencias de conocimiento y dominio personal; competencias de gestión de relaciones y competencias cognitivas.

En las conclusiones de una investigación realizada en Chile, Murillo sostiene que “sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección”. (Murillo, 2006, p. 22)

Al referirse al liderazgo escolar Campos, Bolbarán , Bustos, y González señalan que este se encuentra confirmado por la comunidad científica y es de gran relevancia pero

que al mismo tiempo de esta confirmación (...) “adquirió importancia en el proceso de formación que debían seguir los directores para lograr resultados”. (Campos, Bolbarán , Bustos, y González, 2014, p. 92)

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores y la exigencia social que requiere la formación del liderazgo en los directores de escuelas se propone el Foro Debate Virtual como herramienta dentro del método grupos de discusión para contribuir al proceso formativo de la competencia liderazgo educacional.

Sobre el Foro Debate Virtual se ha expresado que representa “un espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente (...) son herramientas que se pueden consultar en cualquier momento, sino que las aportaciones de los demás participantes quedan recogidas permanentemente. (Pérez, 2007, p. 3)

Para la Organización Mundial de la Salud los foros virtuales representan una solución de encuentro a través de medios electrónicos en situaciones en las que los participantes no pueden reunirse personalmente y que los proyectos permiten debates asíncronos. (Organización Mundial de la Salud, 2015)

El debate es una forma de elocuencia deliberativa, que propicia un intercambio directo, inmediato, recíproco y asincrónico, donde participan varias personas. Es una técnica de orientación de grupos en la que la palabra adquiere decisiva significación para la formación de conceptos y convicciones. Es un espacio que favorece la discusión amplia de un tema y permite elaborar de forma conjunta criterios sobre el mismo.

Para Jabif, Blanco, Souto, y Arcas el Foro Virtual tiene características muy especiales como: favorecer mayor reflexión e investigación antes del envío, posibilita más

organización del contenido y de la forma del texto a ser enviado, exige expresión correcta y clara de ideas. Permite profundizar ideas y conceptos, facilita la práctica consciente de diferentes funciones cognitivas, como: observar, identificar, relacionar, comparar, analizar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar, etcétera; posibilita el registro del proceso de construcción del conocimiento y posibilita una mediación más direccionada por parte del profesor. (Jabif, Blanco, Souto, y Arcas, 2014, p. 25)

Sin embargo, Arango al referirse al desarrollo del pensamiento crítico alerta que “un foro por sí solo no constituye un ambiente virtual suficiente para el aprendizaje”. Citado por (Fëdorov, 2006, p. 68), por tal razón, es necesario combinarlo con otros métodos de formación e investigación científica como lo es el grupo de discusión de forma presencial, para contribuir a la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.

Lewin y colaboradores formalizaron la práctica de discutir en grupo, poco a poco, conformando el grupo como una técnica de análisis, pero también como una herramienta de recogida y producción de información. Para ellos, “el grupo no es una suma de miembros, sino una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce cambios en los mismos, afirmando que el comportamiento de un individuo en grupo está siempre determinado por la estructura de la situación presente”. (Lewin, 1949, pp. 347-365).

Sustentado en la teoría de las dinámicas grupales surgen los grupos de discusión como técnica de investigación, los cuales provienen de la psicología, concretamente de las teorías de la Gestalt, la Teoría de Dinámica de Grupos de Lewin (1949) y del Psicoanálisis, cuyo principal exponente fue Sigmund Freud alrededor de 1896.

El grupo de discusión es definido por Mucchielli como “aquel que tiene como objetivo llevar a cabo una confrontación de opiniones, de ideas o de sentimientos de los participantes, con vistas a llegar a unas conclusiones, a un acuerdo, a unas decisiones”. (Mucchielli, 1972, p. 102)

Son delimitados de otros procesos grupales, sobre la base de una serie de características que los definen: “constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa, que reúne a un número limitado de personas (generalmente entre siete y diez), desconocidas entre sí y con características homogéneas en relación con el tema investigado, para mantener una discusión guiada en un clima permisivo, no directivo”. (Krueger, 1991, p. 24)

Tiene características especiales, en primer lugar, su naturaleza es cualitativa, es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, logra la transformación en la toma de decisiones, en las prácticas y escenarios socioeducativos, y contribuye a partir del descubrimiento la construcción del conocimiento científico. (Sadin, 2003)

Se afirma que “el grupo de discusión permite, a partir del discurso parcial de los participantes, generar información que puede analizarse en su totalidad, durante y después de su realización, confirmando la aseveración”. (Bonilla, Del Valle, y Martínez, 2012, p. 105)

Se destaca que el grupo de discusión manifiesta ventajas e inconvenientes, un estudio realizado manifiesta el carácter abierto y flexible, la interacción grupal producida entre los participantes. En cuanto a los inconvenientes destacan la formación previa por parte del moderador, el proceso de captación de participantes, generalización de los

datos obtenidos y la complejidad del análisis e interpretación de los datos recogidos en lenguaje no verbal. (Huertas y Vieger, 2010, p. 194)

1.5 Construcción del constructo teórico competencia liderazgo educacional

En el presente epígrafe se describe el algoritmo utilizado en la elaboración del constructo teórico, se exponen los métodos utilizados en este proceso, se caracteriza la competencia liderazgo educacional y se establecen los contenidos del componente funcional de la misma, a partir de su eficiencia desde la actividad pedagógica profesional de dirección.

1.5.1 Caracterización de la competencia liderazgo educacional

El enfoque de competencias en el ámbito laboral y en los procesos formativos con el propósito de garantizar la calidad de los egresados, es una tendencia creciente desde la segunda mitad del pasado siglo. (Salas, Díaz, y Pérez, 2013). Esta situación constituye un desafío para las instituciones académicas universitarias, tanto en lo referido al diseño de los perfiles de salida de sus graduados del pregrado como en la formación permanente de los directores de escuelas.

Dentro de las ventajas que se han atribuido a la formación profesional por competencias están la de adaptarse a la necesidad de compartir esquemas de formación presentes a nivel internacional y poder hacer comparaciones entre las competencias que adquieren los profesionales en diferentes países, de modo que se facilite el reconocimiento mutuo de la formación adquirida. (Arteaga, 2009)

Se pretende revelar una perspectiva nueva de análisis, una manifestación hasta ahora poco desarrollada para comprender la actividad de dirección educacional y contribuir

a elevar la eficiencia en el desempeño de los directores para dirigir de manera eficiente los centros educacionales desde una concepción científica integradora.

El proceso de construcción de la caracterización de la competencia y su componente funcional transitó por los siguientes pasos:

- ✓ Análisis de las características, cualidades y relaciones esenciales del liderazgo establecidos en la teoría a partir de la bibliografía consultada.
- ✓ Contrastación con los datos recopilados a partir de una práctica sistematizada.
- ✓ Sistematización de las principales ideas del Foro Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”.
- ✓ Consulta a expertos de Iberoamérica para conocer las características que distinguen al director de escuela como líder de su colectivo.
- ✓ Empleo de grupos de discusión para debatir y reflexionar sobre las teorías del liderazgo.

Este análisis está sustentado en los elementos que sustentan la interpretación.

- ✓ Manipulación mental de la representación actual a partir de referentes teóricos.
- ✓ Descubrimiento de nuevas aristas de análisis.
- ✓ Cuestionamiento, contrastación, manejo de diferentes alternativas.
- ✓ Reordenamiento a partir de las nuevas posiciones asumidas y de los propósitos planteados.

Se muestra en un gráfico de manera sintética la modelación del proceso de construcción de la competencia liderazgo educacional del director de escuela en la actividad pedagógica profesional de dirección de la institución educativa:

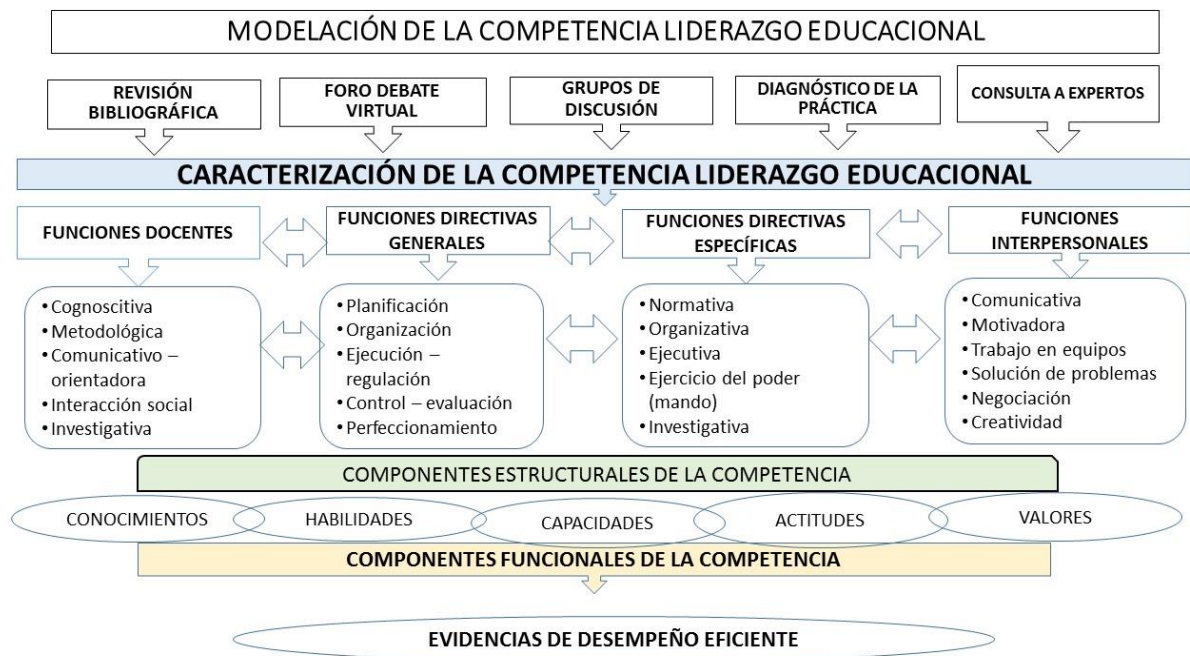


Figura 1. Modelación de la competencia liderazgo educacional

Se consultaron 202 definiciones sobre liderazgo provenientes de la literatura científica publicadas entre 1948 y 2017. Del total de definiciones 65 (32,2%) pertenece al siglo pasado, 120 (59,4%) pertenecen a este siglo, 17 (8,4%) de ellas no evidencian fuentes ni año de publicación, 26 (12,8 %) fueron publicadas en la actual década. De estas definiciones, 129 (63,8%) están contenidas en libros, en artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales de alto impacto 39 (19%), en tesis de maestría y doctorado 11 (5.4%), en ponencias presentadas en eventos científicos 6 (2.9%), así como en informes de investigación, enciclopedias, diccionarios, entre otras fuentes procedentes de 16 países, de los cuales los más representados fueron: España (44), EEUU (40), México (39), Perú (13), Colombia (13), Inglaterra (8), Chile (6), Argentina (6), Venezuela (5), Cuba (4), Ecuador (2), Rusia, Canadá, Costa Rica,

Francia y Australia (1). Estas definiciones han sido publicadas y localizadas a través de buscadores como Google en diversas páginas web.

Se interpretaron cada una de las definiciones y se utilizó la búsqueda avanzada de Word para determinar las categorías que más se repiten. Ellas son: influencia (105), proceso (70), capacidad (41), situación (24) motivación (23), contar con seguidores (23), lograr entusiasmo (23) relaciones interpersonales (22), producir cambios (17), habilidad (15), comunicación (14), dirigir (14), y trabajo en equipo (14).

Desarrollo del Foro Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”.

Se tuvo en cuenta el Foro Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”. Este foro surgió por las inquietudes de un grupo de docentes, investigadores y directivos del Centro Mixto “Rafael Morales y González” del municipio Morón, en la provincia Ciego de Ávila en Cuba, que se dieron la tarea de realizar una búsqueda bibliográfica e intercambiar opiniones sobre el tema, inspirados en la idea de que la educación necesita menos administradores que mantengan las escuelas como están y más líderes que las cambien. (Ramos y Dorta, 2010)

Fue diseñado y conducido por el autor de esta tesis, se desarrolló durante los últimos seis años (a partir del 12 de mayo de 2011), se empleó una plataforma virtual dentro del grupo de Pedagogía en la comunidad de aprendizaje grupos.emagister.com. (ver anexo 1 digital)

Este sitio web brindó la oportunidad de crear un grupo propio de discusión virtual, donde se añadieron imágenes sobre el proceso de investigación, cursos virtuales, documentos para estudiar los contenidos que se expresan en el debate, videos

didácticos, debates, además intercambiar con profesionales de la educación a nivel internacional.

El foro, como herramienta de investigación virtual empírica fue creado a partir de preguntas para generar el intercambio entre docentes, directivos e investigadores de diferentes partes del mundo que sirvieron como vía para iniciar el debate sobre el tema.

Dentro de la preguntas inicialmente formuladas se encuentran:

- ✓ ¿Cuáles son las características que debe tener un líder educacional?
- ✓ ¿Cómo formar el liderazgo en los directivos educacionales?
- ✓ ¿Cuál es el tipo de líder que se necesita en una institución educativa actual?
- ✓ ¿Cómo evaluar el desempeño de los líderes educacionales?

En el debate se insertaron 110 profesionales, pertenecientes a instituciones de diferentes niveles educativos de 20 países. Los participantes son universitarios con título de licenciatura en diferentes especialidades relacionadas con la educación. Del total de participantes, 35 son máster en Ciencias de la Educación, 5 son doctores en Ciencias Pedagógicas, 10 son especialistas de reconocido prestigio a escala internacional por sus resultados investigativos, participación en eventos científicos y publicaciones sobre el tema en revistas de alto impacto.

Los países representados en el debate fueron: Colombia (15 participantes), Cuba (15), Argentina (13), México (13), Guatemala (9), Venezuela (9), España (9), Chile (6), Perú (4), Costa Rica (2), Ecuador (2), El Salvador (2), Estados Unidos (2), República Dominicana (2); Uruguay (2) Panamá (1), Paraguay (1), Puerto Rico (1), Bolivia (1) y Brasil (1). Desde su creación, se fue incrementando el número de participantes, de

participaciones y la calidad y profundidad de las intervenciones, en lo que se alcanzó un total de 456 post con 12 903 visitas.

Para ver la relación de participantes y consultar los criterios expuestos por cada uno de ellos, se puede consultar la dirección electrónica:
http://grupos.emagister.com/debate/liderazgo_pedagogico/1012-787534.

La sistematización de las respuestas y opiniones ofrecidas por los participantes muestra cómo fueron evolucionando sus concepciones y cómo se fueron construyendo ideas en común. (Ver anexo 1 digital)

El análisis realizado en el foro permitió resumir las ideas más importantes en esta etapa del debate, que demuestran la amplia diversidad de criterios teóricos y prácticos sobre el tema, aunque existe bastante consenso en cuanto a su importancia, a la necesidad de replantearse el modelo de dirección educacional desde sus bases. Se considera la necesidad de lograr un liderazgo distribuido, con una dirección centrada en el desarrollo de las personas, tanto individual como colectivamente; una dirección visionaria que asuma riesgos, directamente implicada en las decisiones pedagógicas, y bien apegada a procesos de cambio.

Sobre las características que debe tener un directivo educacional para desempeñarse como líder de su colectivo 63 (57,2%) de los participantes dicen que debe ser motivador, 60 (54,5%) debe influir en su colectivo, 59 (53,6) ser ejemplo, 49 (44,5%) reconocen que deben tener la capacidad de comunicarse con las masas, 30 (27,2%) ser creativo, 29 (26,3%) tener la capacidad para escuchar a sus colaboradores, 29 (26,3%) tener excelentes relaciones humanas con su colectivo y ser capaz de formar en sus subordinados el liderazgo para desarrollarlo en su contexto de actuación.

Los participantes 70 (63,6%) reconocen el estilo democrático como el idóneo para elevar la calidad en el proceso de dirección de una institución, donde exista una participación real en la distribución del poder en las líneas de mando de la institución, para que provoque autoridad en el equipo directivo.

Reconocen 60 (54,5%) que existen factores generales o universales que pueden favorecer, o no la formación del liderazgo en una institución, como la madurez del grupo, la condición de líder y las relaciones humanas que existen en un contexto determinado. Como se explica en (Marichal, Ramos, Rey, y Hernández, 2017).

Desarrollo del grupo de discusión

En el año 2011 se crearon dos grupos de discusión en el Centro Mixto “Rafael Morales y González (ver anexo 2), integrados por diez miembros de diferentes áreas de trabajo y diversos contextos, con previa recopilación de información de los perfiles de cada integrante del grupo, así como experiencia laboral, experiencia en dirección educacional y evidencias de prácticas de liderazgo.

Para la constitución de los grupos se tuvieron en cuenta elementos teóricos publicados desde 1949, en la que la selección de los miembros de los grupos estuvo a cargo de un agente externo, con un propósito predeterminado; estos grupos fueron contextualizados en un espacio y tiempo prefijado. Los sujetos no se conocían entre sí, para evitar que existiera algún vínculo previo que dificultara la adaptación a la nueva situación grupal.

Una de las primeras acciones de estos grupos de discusión fue realizar una búsqueda bibliográfica que le permitiera profundizar desde el punto de vista teórico sobre la competencia liderazgo educacional e intercambiar opiniones sobre el tema.

Se diseñó y desarrolló un sistema de reuniones para cada grupo de discusión, con el objetivo de intercambiar ideas, buscar consenso, proponer vías, métodos, conceptos y acciones estratégicas que contribuyeran a la formación de esta competencia. La conducción del diálogo estuvo centrada en el tema social objeto de estudio, lo que propició la reproducción y producción del conocimiento científico, que posteriormente fue introducido en la práctica directiva.

En el texto fueron incluidos no solo los diálogos, se describieron los sucesos no verbales relevantes (risas, silencio, indicaciones e interrupciones), lo que propició mayor organización para su lectura y comprensión. Se hizo énfasis en la trayectoria de los contenidos, el desarrollo del grupo y no en las individualidades.

Después de analizar el discurso de los participantes, se aportan características necesarias e imprescindibles para que el director escolar se desempeñe eficientemente como líder de su colectivo, se destaca la capacidad de comunicar, trabajar en equipo, motivar, tener excelentes relaciones interpersonales en el centro de trabajo, conocimiento de la actividad que dirige, ser un planificador estratégico y distribuir el poder entre los colaboradores, además debe gozar de autoridad moral, y contar con fuentes de poder como la autonomía para la toma de decisiones y el carisma necesario para la conducción del proceso de dirección.

Diagnóstico de la práctica

La observación del desempeño de los directores de escuela del municipio Morón, da muestra de prácticas de liderazgo en 4 (11%) de ellos. La observación directa y las encuestas realizadas ilustran que estos directivos tienen características que favorecen su influencia sobre el colectivo: comunicación efectiva en la actividad de dirección,

distribución del poder entre sus colaboradores, excelentes relaciones interpersonales, altos conocimientos de su profesión, gozan de autoridad moral, cuentan con seguidores, respaldo a la actividad de dirección y dan espacio a la creatividad.

Consulta a expertos

La consulta por correo electrónico, a expertos para elaborar un constructo teórico sustentado en sus conocimientos, investigaciones, experiencias y estudios bibliográficos se caracteriza por permitir el análisis de un problema complejo dando independencia y tranquilidad a los participantes, que en este caso es el conocimiento y relevancia del liderazgo educativo por parte de los directivos de los establecimientos educacionales.

Se utiliza el método de consulta a expertos (ver anexo 3), el proceso de selección de los expertos (ver anexo 4) se realizó mediante un estudio de la bibliografía del último decenio, provenientes de artículos de revistas de grupo I y II, libros electrónicos y en formato duro, tesis de maestría y doctorados, participación en eventos nacionales e internacionales, y simposios de liderazgo educativo. En la búsqueda de estos materiales se encontraron 330 investigadores de diferentes partes del mundo, se le envió un correo electrónico a cada uno de ellos pidiéndole colaboración en la investigación que se desarrollaba en el municipio Morón, Ciego de Ávila, Cuba, sobre la formación del liderazgo en los directores de escuelas. Respondieron 78, solo 45 de ellos se comprometieron con la investigación, por su coeficiente de competencia entre alto y medio se seleccionaron para participar en la investigación 35 expertos de siete países, la representación se evidencia así, (Cuba 11), (España 11), (Chile 7), (Puerto Rico 1), (Venezuela 2), (México 1), (Perú 2).

Con el fin de conocer el concepto genérico del liderazgo educacional, en consulta por correo electrónico a los 35 expertos de la región Iberoamericana (ver anexo 3), en la primera ronda se les preguntó sobre el concepto genérico para definir el liderazgo educacional, 21 (60%) mencionan el término competencia de dirección como el más idóneo.

Además, identifican 131 características (ver anexo 5) que debe tener un directivo educacional para convertirse en líder de su colectivo, en el propio anexo se observa la matriz de características (C) expresadas por los expertos, estas C fueron reducidas a 48 en la segunda ronda (ver anexo 6) al pedirles que seleccionaran las 10 C necesarias y las ordenaran por jerarquía. Sin embargo, al considerarse que el número de C (48) era elevado, en tercera ronda se les pidió que seleccionaran de ellas las cinco imprescindibles y las ordenaran por jerarquía de mayor a menor significación (ver anexo 7), con lo cual quedaron 20 características. Se realizó una cuarta ronda con el objetivo de reducir las 20 C, se realizó la misma petición que se hizo en la tercera ronda, con ello, se establecieron 9 C, se ubicaron por orden de importancia y ponderación (ver anexo 8).

Para observar los resultados finales se sugiere (ver anexo 8 tabla 5), el proceder empírico se realizó de la siguiente manera, si resulta la concordancia (C_c) $C_c \geq 33\%$ entre los expertos se considera aceptable la concordancia. Las C que obtuvieron valores $C_c < 25\%$ se eliminaron por baja concordancia entre los expertos. Así como las $C < 30$ por ponderación. Por ello es denominado el resultado (R_j) a la sumatoria de ponderaciones por filas, variable con igual denominación en Kendall W. Tal estadígrafo

supera al coeficiente C_c por su rigor estadístico matemático. El proceder seguido obedece a la teoría de (Cuesta A. , 2000, p. 17).

Al utilizar el estadígrafo matemático de ponderaciones por filas, según criterio de los expertos, las C se muestran jerárquicamente de la siguiente manera: ser un planeador estratégico (53) poseer una excelente formación en su profesión y en el área de la dirección (51), distribuir el poder con los miembros de la institución (49), tener la capacidad de influir y convocar a otros a trabajar por un objetivo común (42), autoridad moral (41), poseer conocimiento pedagógico-curricular (38), inteligencia emocional (36), liderazgo transformacional (32) y el trabajo en equipo (31).

Por último, se les pidió en una quinta ronda (ver anexo 9), hacer una valoración de las ponderaciones y el orden obtenido en las tablas 4 y 5 de la cuarta ronda, con el objetivo de darle validez teórica y empírica, para ello se utilizó una escala Likert, muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1). Como resultado final el criterio de 22 (62,9%) expertos es de acuerdo y 13 (37,1%) muy de acuerdo, la opinión de los expertos oscila entre muy de acuerdo y de acuerdo (4.37) con una ligera inclinación a estar de acuerdo.

El estudio analítico de las diferentes fuentes consultadas permite determinar las características esenciales que sustenta la competencia liderazgo educacional:

- ✓ El liderazgo implica la influencia (motivación) del líder sobre otras personas (colaboradores, seguidores, equipo) por medios no coercitivos, si no hubiera a quien mandar o sobre quien influir, las cualidades de liderazgo del directivo serían irrelevantes.

- ✓ La influencia del líder sobre el colectivo ocurre a partir de la existencia o conformación de metas u objetivos compartidos (en pro del bien común), en el caso de la actividad de dirección educacional deben ser lo más integrales posibles y pueden expresarse en términos de calidad de la educación.
- ✓ El liderazgo entraña una distribución del poder entre los líderes y los miembros del equipo de trabajo. Los miembros del equipo no carecen de poder; pueden dar forma, y de hecho lo hacen, a las actividades del grupo de distintas maneras.
- ✓ La influencia del líder ocurre en la interacción con sus colaboradores, en el proceso de las relaciones interpersonales, mediante la actividad y la comunicación.
- ✓ La influencia del líder es consciente y planificada.
- ✓ El líder usa diferentes fuentes de poder para influir en la conducta de los colaboradores que van desde el poder y la autoridad formal que le dan su cargo, el empleo de diferentes formas de persuasión, hasta la influencia natural que dimana de su personalidad (carisma, cualidades de la personalidad, preparación y experiencia).
- ✓ Existen diferentes estilos de dirección y liderazgo (democrático, liberal, autocrático y empowerment), los líderes más eficientes combinan de manera oportuna estos estilos, aunque el estilo democrático es el que más se aviene a los intereses del liderazgo educacional.
- ✓ Los miembros del equipo de trabajo aceptan de manera voluntaria, entusiasta y consciente la influencia del líder.
- ✓ El nivel de influencia del líder depende del grado de madurez o aceptación del colectivo (clima psicológico-moral), de las situaciones y las condiciones.

- ✓ La labor más importante del líder es desarrollar el liderazgo de los restantes integrantes de su equipo (liderazgo distribuido) y de la institución en su conjunto (liderazgo institucional).
- ✓ En el liderazgo es muy importante la personalidad, el carisma y las cualidades positivas socialmente aceptadas del directivo.
- ✓ La efectividad de la influencia sobre el colectivo puede mejorarse a partir del desarrollo de las capacidades directivas del líder (capacidades directivas generales, capacidades directivas específicas para el sector educacional y capacidades para el establecimiento de las relaciones interpersonales).

Del análisis de las diferentes fuentes utilizadas en la construcción de la caracterización de la competencia, se hace necesario resaltar regularidades encontradas a partir de contrastar la teoría con la práctica. Resultan coincidentes por cuatro fuentes las categorías de comunicación, relaciones interpersonales, autoridad moral y distribuir el poder, por tres fuentes, influir en el colectivo, motivar, trabajo en equipo, y conocimiento de la actividad que dirige y por dos fuentes la capacidad de ser un planeador estratégico, contar con seguidores y ser creativo. Es notorio destacar que la categoría inteligencia emocional proviene de una fuente teórica, de los expertos en las teorías de liderazgo. La práctica (grupos de discusión y foro virtual), sin embargo, está apostando por la categoría de ejemplo personal. (ver anexo 10)

Los antecedentes inmediatos de esta investigación se encuentran en los trabajos de Marichal y Ramos, (2015; 2015^a; 2016); Ramos, (2009); Ramos y Dorta, (2009; 2010; 2010; 2011^a); Ramos, Pla, y Dorta, (2009); Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, (2017), Ramos, y otros, 2009; (2010). En estos trabajos encontrados se aborda el

liderazgo como una competencia de dirección educacional, en todos los casos insertada en un modelo de desempeño por competencias conformado por familias: competencias directivas generales, competencias directivas específicas para el sector educacional y competencias emocionales básicas o interpersonales, grupo este último donde se incluye, según estos autores, la competencia liderazgo. El modelo asumido por estos colectivos de investigadores es sumamente analítico e incluye 20 competencias en total, en el mismo no se aprecia la posibilidad de asumir el liderazgo como un elemento integrador del resto de las competencias.

Los autores antes mencionados definen “la competencia para el liderazgo en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional como la configuración de la personalidad del directivo que lo hacen apto para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos interpersonales que le permite influir sobre la comunidad educativa, para conducirla con entusiasmo y voluntad en la consecución de objetivos trazados”. (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, p. 56)

En esta definición se resalta la aptitud o idoneidad del directivo para el éxito en el cumplimiento de la actividad pedagógica de dirección, lo cual es necesario, pero no suficiente para lograr un desempeño eficiente. La aptitud se corresponde más con las capacidades, tal como las definen Rubinstein y Leontiev, cuando expresan que: “las capacidades son propiedades o cualidades del hombre que lo hacen apto para realizar con éxito algunos tipos de actividades socialmente útiles” (Rubinstein , 1986, p. 45) o “las capacidades son propiedades del individuo cuyo conjunto condiciona el éxito en el cumplimiento de determinada actividad”. (Leontiev, 1986, p. 68)

En la definición del liderazgo como competencia, elaborada por Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, (2017) falta incluir la eficiencia y la productividad en la ejecución de la actividad, que van más allá del acabado de las operaciones asimiladas, al decir de Rubinstein, (1986), y que deben ser incluidas en la noción de competencia, para distinguir un término que identifique el funcionamiento eficiente de la personalidad en determinados contextos.

La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Por lo tanto, es definida en relación con “el financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos. Compromete un atributo central de la acción pública: que se ejecute honrando los recursos que la sociedad destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano clave. Desde esta perspectiva, la eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas”. (UNESCO, 2008, p. 10)

Para esto se ajusta mejor el término de competencia, concebida como configuración psicológica, de carácter más complejo desde lo estructural en la personalidad, donde se integran otras unidades y formaciones que se expresan con la presencia de indicadores funcionales como pudieran ser un alto nivel de flexibilidad, de reflexión, un componente alternativo ante la solución de problemas, etc., que apuntan a un nivel de regulación superior, como señalan Fernández, Castellanos, y Llivina, (2003), criterio que se asume en esta investigación.

En la propia definición presentada por Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, (2017) no se precisan algunos rasgos esenciales del liderazgo como competencia que se

expresa en el carácter de configuración compleja y estable de la personalidad que integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades que en estrecha unidad funcional autorregulan el desempeño real y eficiente del directivo, así como la idea de que la influencia sobre la comunidad educativa debe estar encaminada a conducirla con entusiasmo, de manera consciente y voluntaria en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. Otra carencia de dicha definición apunta a la necesidad de lograr la colaboración y participación de todos los miembros del equipo directivo en la formación del liderazgo en su colectivo como señalan las concepciones más actuales sobre el liderazgo educacional (liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico o instructivo). (Bolívar, 2010)

Los elementos antes expuestos evidencian la necesidad de integrar a la definición de competencia liderazgo educacional otros rasgos distintivos que permitan contextualizarla en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional.

La competencia liderazgo educacional, a juicio de este autor se caracteriza por contener tres dimensiones dada su complejidad. Una pedagógica, consustancial al contenido de la formación integral del directivo donde se integran conocimientos, habilidades, capacidades profesionales, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, orientaciones en relación con el desarrollo eficiente de funciones específicas a la profesión, atendiendo al modelo de desempeño socialmente construido, que permite la aplicación de métodos y estilos de dirección que determinan el rol del directivo y la gestión del proceso formativo de sus subordinados.

Una dimensión relacionada con la dirección en estrecha relación con la planificación, coordinación, organización, ejecución, evaluación, control y perfeccionamiento de la

actividad de dirección educacional, así como hacer cumplir las normas institucionales, conducir el proceso de formación de los miembros de la institución desde la investigación, distribución del poder para estimular la autonomía y el desarrollo de redes informáticas que ofrezcan intercambios institucionales.

Y una psicológica, orientada esencialmente a la integración de las cualidades de la personalidad relacionadas con la autoridad moral, que en estrecha unidad funcional autorregulan la comunicación, las relaciones interpersonales, el empleo de diferentes fuentes de poder, que en función del carisma y el grado de madurez del colectivo, permiten al líder influir de forma planificada, persuasiva y colaborativa sobre la comunidad educativa y conducirla de manera consciente, voluntaria y entusiasta en la consecución de objetivos comunes.

Los contenidos de las tres dimensiones conforman el constructo teórico “competencia liderazgo educacional”, el cual debe estar presente en los programas de formación del director de escuela.

De manera análoga, el autor se basó en el estudio de las teorías de las competencias pedagógicas profesionales, Pla, y otros, (2005) la actividad pedagógica profesional de dirección Alonso, (2002), la teoría general de dirección (Fallol, citado por Codina, (2014) que señalan los contenidos básicos que necesita un directivo para el ejercicio de sus funciones y las competencias interpersonales referenciadas en (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017).

Se asume que la primera condición que debe cumplir un líder educacional es la de ser un excelente maestro de aula, como bien se ha expresado por (Alonso, 2002).

El modelo por competencias del desempeño del docente Pla, y otros, (2005) constituye uno de los fundamentos básicos de la propuesta que se hace en este trabajo. De este resultado se asume que, para lograr la misión o encargo social de educar, el docente desarrolla una actividad pedagógica docente que se expresa en cinco direcciones en las cuales se concreta su desempeño. A partir de esta concepción se redimensionan las funciones docentes, las que se asumen, desde este enfoque, como: función de estudio o cognoscitiva, función de diseño o metodológica, función comunicativo-orientadora, función de interacción social y función investigativa. De este propio trabajo se asumen los conocimientos, habilidades y hábitos (capacidades), motivaciones y cualidades de la personalidad que constituyen el contenido principal de la actividad pedagógica profesional del docente.

La esencia y el contenido de la actividad de dirección en cualquier sector se ponen de manifiesto a través de las funciones de dirección, las que pueden definirse como el conjunto de operaciones y actos que corresponde realizar al sujeto de dirección de acuerdo con las facultades y atribuciones que le corresponden, mediante los cuales pueden ser alcanzados los objetivos del sistema de que se trate. Las funciones de dirección son fundamentales en el trabajo de cualquier directivo. Las funciones generales de la dirección y su contenido están definidas en el llamado “ciclo directivo”.

Las funciones directivas generales adecuadas a la actividad pedagógica profesional de dirección educacional, en función del modelo actuante, son: la planificación, organización, regulación-ejecución, control-evaluación y perfeccionamiento.

Se asume la composición del sistema de dirección del Ministerio de Educación enunciada por Alonso, (2002), quien señala que el mismo: “está conformado por seis

subsistemas: el normativo, el de gobierno, el organizativo, el de trabajo, el tecnológico y el de interacción con el medio, cada uno de los cuales constituye un sistema en sí mismo, siendo el sistema de trabajo el subsistema que ocupa el lugar central en el sistema de dirección, propiciando el funcionamiento y la interrelación entre los restantes subsistemas”. (Alonso, 2002, p. 22)

A partir de los subsistemas del Sistema de Dirección se establecen seis esferas de actuación de la actividad pedagógica profesional de dirección (Alonso y Manzo, 2007, p. 24). La actividad del directivo educacional por su complejidad, requiere un saber, un saber hacer, deseos de hacer y saber ser (conocimientos, habilidades, motivaciones y actitudes) para cumplir eficientemente con sus funciones.

El estudio de la diversidad de funciones que debe realizar el directivo educacional, permitió establecer una clasificación de ellas en familias o subconjuntos de funciones que tienen en común la manifestación de saberes integrados, en cada una de las áreas de desempeño del directivo. Estas funciones a las que se ha denominado en este trabajo como funciones específicas de dirección educacional son: función normativa, función organizativa, función ejecutiva, función de interacción con el medio, función del ejercicio del poder, función tecnológica.

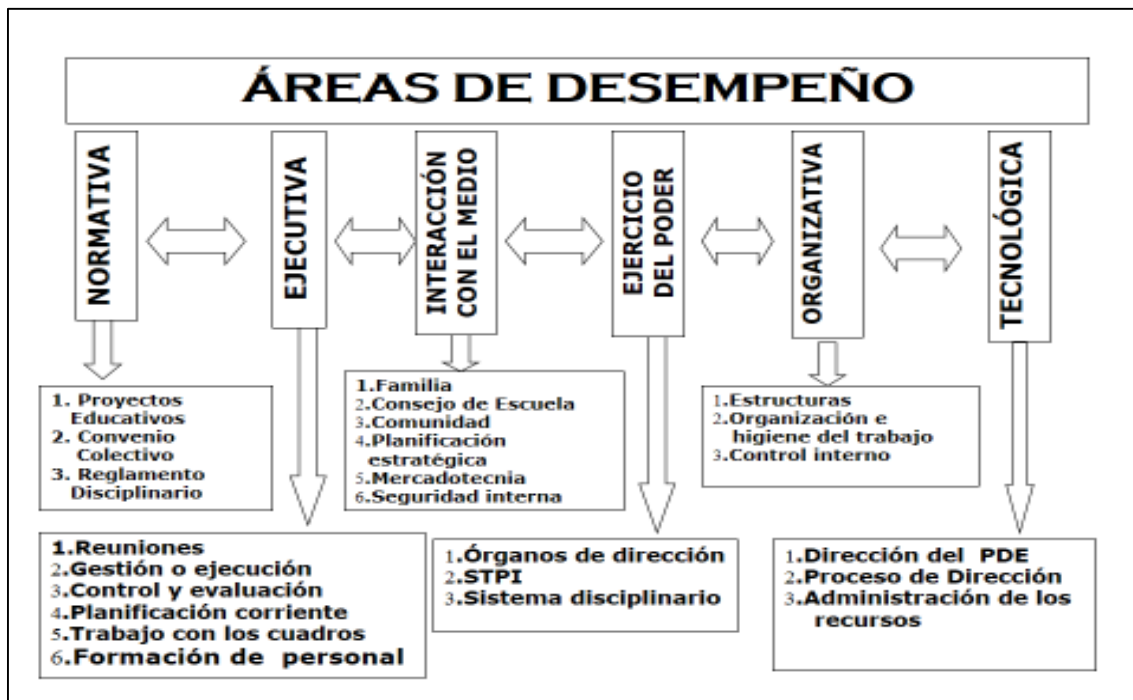


Figura 2. Áreas de desempeño del Director de escuela

Basándose en fundamentos de la inteligencia emocional (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017). proponen las competencias interpersonales para la dirección educacional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales que dan lugar a un desempeño socio-laboral sobresaliente.

Según estos autores las competencias interpersonales de dirección son “las configuraciones de la personalidad del directivo que lo hacen idóneo para establecer sus relaciones con otros directivos, con sus subordinados, colaboradores y con ellos mismos, en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección”. (Ramos y Dorta, 2010, p. 21)

En este trabajo se asumen estos constructos como capacidades, ya que desde su propia definición dejan ver la posibilidad de que el directivo sea idóneo para establecer

las relaciones interpersonales, lo cual es una condición necesaria, pero no suficiente para que el directivo se desempeñe de manera eficiente según un modelo socialmente construido, como requiere el concepto de competencia que se asume en este trabajo. (Fernández, Castellanos, y Llivina, 2003, p. 25)

La competencia supone un entrenamiento en el disenso, en el consenso, en el ejercicio y la aceptación del liderazgo, es decir, la capacidad de enseñar y de aprender con otros.

Esta sistematización permitió la comprensión de que en la formación de las competencias profesionales se requiere la asimilación de conocimientos, habilidades, valores y valoraciones del profesional, así como el desarrollo de sus potencialidades y desempeño ante la transformación de los procesos en su profesión. En ellas se expresan como totalidad los contenidos que deben dominar los profesionales. A partir de ello, se organizaron los conocimientos, habilidades, actitudes, valores que el directivo debe integrar en su formación para devenir un líder en su actividad pedagógica profesional de dirección (ver anexo 11) y como se había caracterizado, permite establecer su funcionalidad desde la necesidad de la eficiencia como categoría esencial en la definición de competencia liderazgo educacional.

Las competencias se forman en cada sujeto, responden a estructuras complejas diferenciables a nivel individual y social, que se configuran en cada sujeto en su relación con los otros sujetos y en un contexto histórico, social y cultural concreto.

A partir de este análisis se pueden establecer dimensiones e indicadores que permiten evaluar al directivo, ellas se señalan en el instrumento creado para ello (ver anexo 12).

La dimensión funcional del liderazgo educacional se ha caracterizado de manera analítica por un sistema de evidencias de desempeño eficiente (socialmente deseable) cuya evaluación integral e integrada (sintética) permite evaluar el nivel de desarrollo del liderazgo como una competencia integradora de dirección educacional, como vía para gestionar (diagnosticar, planificar, ejecutar-regular, controlar-evaluar) el proceso de formación permanente del directivo.

1.5.2 Componentes funcionales de la competencia liderazgo educacional (evidencias de un desempeño eficiente)

Desempeño de sus funciones como docente de aula:

- ✓ Eficiencia en la realización de la actividad cognoscitiva o de estudio: Evaluación del trabajo que realiza en el uso de la información científica (búsqueda, localización, estudio, registro, producción y actualización sistemática de la cultura para el dominio del contenido en sentido amplio relacionado con su labor educativa en la asignatura o disciplina que enseña).
- ✓ Eficiencia en el diseño del proceso educativo (eficiencia en la actividad metodológica en su asignatura): Evaluación de la eficiencia en la planificación de forma creadora y contextualizada del proceso educativo y la realización de la transposición didáctica del contenido de la cultura a la actividad de educación del alumno. (Se deben destacar acciones de diagnosticar, pronosticar, seleccionar y estructurar contenidos, seleccionar fuentes, determinar los métodos, procedimientos, tareas docentes, concebir la evaluación y las formas de organización, para los diferentes tipos de diseño).
- ✓ Eficiencia en la actividad comunicativo-orientadora con sus alumnos: Resultados del

docente en el establecimiento de las interrelaciones en el proceso de educación de los alumnos a través acciones de orientación, organización, control y evaluación en todas sus dimensiones y de su propia actividad pedagógica.

- ✓ Eficiencia en la actividad de interacción social con sus alumnos: Efectividad del proceso de educación social y ciudadana a través de su ejemplo y actuación personal y la dirección de procesos sociales y comunitarios que posibilitan perfeccionar los contextos en los que se desarrolla la educación de los alumnos (se deben destacar las acciones de orientación, organización, conducción, control, evaluación, participación, cooperación y en general de dirección de la actividad social en función de la educación).
- ✓ Resultados investigativos: Resultados en la actividad científica encaminada al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso educativo de los alumnos (precisan las acciones de exploración científica de la realidad educativa, la proyección de la investigación, la ejecución de la investigación, el análisis de los resultados del proceso investigativo, la comunicación de los resultados y la introducción y generalización de los resultados en la práctica educativa. Resultados científicos alcanzados, participación en eventos nacionales e internacionales, publicaciones, obras registradas (CENDA).

Desempeño en el cumplimiento de las funciones generales de dirección (cumplimiento del “ciclo directivo”):

- ✓ Eficiencia en el cumplimiento de la función de planificación: Resultados en la dirección de la planificación (proceso permanente de determinación de los principales objetivos de la institución, los criterios que presiden la adquisición, uso

- y disposición de los recursos, la proyección de las acciones a corto, mediano y largo plazo, que permiten alcanzar las metas de la institución en la actividad pedagógica profesional de dirección).
- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función organizativa: Resultados en la dirección del proceso permanente de división del trabajo, el logro de la interrelación entre las distintas unidades organizativas o funcionales de la institución educativa, (se requiere disponer y preparar a toda la comunidad educativa con los medios adecuados para lograr los objetivos trazados, con los mejores resultados, los menores gastos y en el menor plazo posible en la actividad pedagógica profesional de dirección).
 - ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función de regulación-ejecución: Desempeño en la supervisión y regulación de la acción propia y la de toda la comunidad educativa en función del logro del desempeño profesional adecuado y del cumplimiento de los objetivos trazados en la actividad pedagógica profesional de dirección.
 - ✓ Desarrollo en el cumplimiento de la función de control-evaluación: Desempeño en el desarrollo del proceso de análisis científico y sistemático de las diversas variables de la calidad de la educación para realizar un diagnóstico científico, utilizando las herramientas de la investigación, que permitan formular juicios sobre su adecuación a unos criterios de calidad, previamente establecidos en la actividad pedagógica profesional de dirección.
 - ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función de perfeccionamiento de la institución educativa: Desempeño en la dirección del proceso de toma de

decisiones, sobre la base de un diagnóstico científico; en función de mejorar la toma de decisiones, diseñar un plan de intervención adecuado que ayude al centro a planificar y llevar a cabo estrategias de cambio y mejora de aquellos factores o áreas problemáticas en la actividad pedagógica profesional de dirección.

Desempeño en el cumplimiento de las funciones específicas de dirección educacional:

- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función normativa: Resultados en la aplicación de las regulaciones políticas, jurídicas, militares, laborales, administrativas y éticas que rigen el desarrollo social, adecuándolas al escenario concreto de la institución educativa. (Se destacan aspectos relacionados con la educación de los trabajadores para el cumplimiento de las normativas y la adopción de medidas ante cualquier violación de las mismas. Comprende el dominio y aplicación de toda la filosofía de gestión de la organización, generalmente expresada en su misión, visión, políticas, valores, principios, normas y reglas. Comprende además las posibilidades de aplicación del conjunto de códigos, leyes, resoluciones, indicaciones, reglamentos, planes, acuerdos y decisiones que son de obligatorio cumplimiento).
- ✓ Desempeño en el cumplimiento la función organizativa: Eficiencia en la realización de las acciones encaminadas a conformar, organizar, orientar y coordinar el funcionamiento de los órganos estructurales y funcionales de dirección, establecer las normas de organización, administración e higiene, así como el control interno de los recursos disponibles.
- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función ejecutiva: Resultados del desarrollo de las actividades interactivas entre dirigentes y dirigidos, con objetivos formativos

predeterminados, métodos de dirección que favorezcan el cumplimiento de los mismos y medios que permitan optimizar las relaciones y el funcionamiento del sistema de dirección en la institución educativa.

- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función de apertura de la institución a la sociedad: Desempeño en el desarrollo del proceso de interacción, relaciones y comunicación de la institución educativa con los organismos, organizaciones e instituciones del entorno social, para integrarlos a su sistema de trabajo.
- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la unión del ejercicio del poder (mando): Desempeño en la aplicación de métodos y procedimientos participativos que permitan compartir el poder, crear un clima socio-psicológico favorable en la institución educativa, formar colectivos laborales autodirigidos, gestar el liderazgo, constituir y conducir órganos de dirección colectiva, desarrollar un proceso continuo de toma de decisiones colegidas y ejercer de manera efectiva el poder político-administrativo asignado.
- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función tecnológica: Desempeño en empleo de las más modernas tecnologías, técnicas, procedimientos, instrumentos, métodos y mecanismos de dirección científica que se puedan aplicar en la institución educativa para optimizar la dirección del proceso docente- educativo, el proceso de dirección y la administración de los recursos humanos, materiales y financieros.
- ✓ Desempeño en el cumplimiento de la función investigativa e innovadora en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional: Resultados en la realización del proceso de dirección con un enfoque científico investigativo, para dirigir el proceso permanente de investigación y previsión científica del desarrollo

individual, colectivo e institucional, determinar las causas, condicionantes y características del estado actual, para actuar sobre cada uno de los componentes de la actividad pedagógica profesional de dirección.

Desempeño en el cumplimiento de las funciones relacionadas con el establecimiento de relaciones interpersonales:

- ✓ Desempeño en la actividad comunicativa en la dirección: Eficiencia en la comprensión, expresión y regulación de forma apropiada de los fenómenos emocionales, mediante símbolos y sistemas de mensajes, el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento, la participación activa y el crecimiento personalógico de los integrantes de la comunidad educativa, matizado por cierto carácter planificado y orientado en dependencia de los objetivos planteados en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ Empleo del trabajo en equipos en la actividad de dirección: Aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada integrante de la comunidad educativa en interacción con los demás, en un espacio y tiempo determinados, en la prosecución de un objetivo, con el empleo de una metodología común, que desarrolla habilidades complementarias, se basa en valores compartidos y responsabilidad mutua en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ Desempeño en la solución de problemas en la actividad de dirección: Desempeño en sus relaciones con la comunidad educativa para determinar las causas de las diferencias entre la situación esperada y la real, hallar y evaluar sus posibles soluciones, adoptar la decisión más oportuna y emprender acciones decisivas para

la erradicación de dichas causas y sus efectos negativos en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.

- ✓ Creatividad expresada en la actividad de dirección: Participación en la generación de un estado de creación, identificación, planteamiento y solución relevante, divergente, novedosa, valiosa y original de problemas, que cumplan con las exigencias de una determinada situación social; y en el cual se expresa el vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad en la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ Motivación en el desarrollo de la actividad de dirección: Resultados en el establecimiento de las relaciones con la comunidad educativa y con ellos mismos que lo llevan a perseguir las metas con energía y persistencia, en la consecución de los objetivos trazados y la búsqueda activa de nuevos niveles cualitativos en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ Desempeño en la negociación y solución de conflictos en la actividad de dirección: Participación en la gestión de las pugnas entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos o percepciones “incompatibles” respecto a una actividad determinada, mediante la conducción de un proceso de comunicación diseñado para llegar a acuerdos y soluciones que satisfagan los intereses de las partes y de la comunidad educativa en general.

Resumiendo, la competencia liderazgo educacional es compleja e integradora de lo que en otros modelos se denominan competencias pedagógicas profesionales de dirección. En ella se integran componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad del directivo que en estrecha unidad funcional

autorregulan su desempeño real y eficiente en los diferentes ámbitos de la actividad pedagógica profesional de dirección.

El liderazgo se manifiesta en la comprensión, expresión y regulación de las influencias del directivo sobre la comunidad educativa, para conducirla con entusiasmo, de manera consciente y voluntaria en la consecución de los objetivos trazados para la elevación de la calidad de la educación.

En la investigación se hace referencia a las tres dimensiones de la competencia liderazgo educacional, relacionadas con las áreas de desempeño del directivo educacional en el cumplimiento de sus funciones: pedagógica, generales de dirección (cumplimiento de las funciones del “ciclo directivo”), específicas de dirección educacional y en el establecimiento de relaciones interpersonales. En cada una de estas dimensiones se han definido los componentes estructurales de la competencia: conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores; que son a su vez los indicadores que conforman dichas dimensiones. Estos componentes estructurales funcionan de manera integrada regulados por otros componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad, en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional, atendiendo al modelo de desempeño deseable construido en un contexto histórico concreto.

La dimensión funcional del liderazgo educacional se ha caracterizado de manera analítica por un sistema de evidencias de desempeño eficiente (socialmente deseable) cuya evaluación integral e integrada (sintética) permite evaluar el nivel de formación del liderazgo como una competencia integradora de dirección educacional, como vía

para gestionar (diagnosticar, planificar, ejecutar-regular, controlar-evaluar) el proceso de formación permanente del director de escuela.

Sustentado en la teoría de Pla y otros (2012), sobre la Pedagogía como ciencia, el objeto de estudio de esta ciencia es el proceso educativo, el cual debe ser conscientemente organizado y conducido por componentes personales de dicho proceso, uno de estos componentes es el director de escuela, figura preponderante y esencial en la conducción del proceso educativo, esta investigación enfatiza en la formación de ese componente personal para que influya de manera eficiente en la calidad del proceso educativo.

Conclusiones del Capítulo 1

En resumen, el estudio del liderazgo de los directores de escuelas ha ocupado un lugar destacado en la historia de la humanidad, las investigaciones a nivel nacional e internacional obedecen a concepciones limitadas para el desarrollo de sus funciones, son insuficientes los estudios que utilizan la combinación de métodos tecnológicos para formar la competencia liderazgo educacional, además son limitadas las investigaciones que abordan el liderazgo como un constructo estable para el desarrollo y formación del director de escuela. Sin embargo, se destaca por la gran mayoría de la comunidad científica la urgencia del logro del liderazgo en directivos educacionales para elevar la calidad de la educación.

**CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA
LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELA**

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LIDERAZGO EDUCACIONAL EN LOS DIRECTORES DE ESCUELA

En el capítulo se fundamenta la estrategia y se describe cómo se realizó la evaluación de la calidad de la estrategia por el criterio de especialistas. Con ella se sentaron las bases para lograr la evaluación de la efectividad por medio de una valoración cualitativa de los resultados de la propuesta, a través de su implementación en la práctica educativa.

2.1. Fundamentos de la estrategia para formar la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas

En el proceso investigativo se ha evidenciado una problemática relacionada con la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela, que se manifiesta en insuficiencias para dirigir el colectivo escolar con eficiencia a partir de las necesidades detectadas en la práctica.

Para la elaboración de la estrategia se ha tenido en cuenta lo presentado en los Congresos Internacionales de Pedagogía a partir del 2003 donde desde el ámbito pedagógico, se expresa que la estrategia se refiere a “(...) la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone, por tanto, partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos. El plan general de

la estrategia debe reflejar un proceso de organización coherente unificado e integrado, direccional, transformador y sistémico, (...) debe poseer una fundamentación, partir de un diagnóstico, plantear un objetivo general del cual se deriva la planeación estratégica, su implementación y evaluación”. (De Armas, 2002)

La estrategia se dirige hacia la formación de la competencia liderazgo en los directores de escuela del municipio Morón, en la ciudad de Ciego de Ávila, teniendo en cuenta las características de la población y el contexto social en que se inserta. A partir del diagnóstico, el objetivo general y las metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo, se planifican las acciones, así como su ejecución y evaluación.

La estrategia parte de considerar las transformaciones que se producen en Cuba en el ámbito educacional y la labor del director de escuela en este proceso. Está encaminada a transformar el estado real y lograr el estado deseado en el desempeño del director de escuela, que es donde se manifiestan sus competencias. Es instrumentada a partir del sistema de trabajo que existe hoy en el municipio y la misma consta de tres etapas, la primera, de creación de condiciones previas, la segunda de ejecución de acciones, y la tercera etapa, de evaluación.

La formación de la competencia liderazgo educacional constituye un problema pedagógico de gran complejidad, por cuanto, requiere también del sustento de otras ciencias que lleven a una interpretación más amplia de esta problemática. De acuerdo con tal idea, y en consecuencia con el método materialista dialéctico que se asume, es que se considera necesario integrar como fundamento de la propia estrategia, los filosóficos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos.

En la concepción de la estrategia se asumen los fundamentos del método dialéctico-materialista, así como del pensamiento filosófico cubano en el que se concibe a la educación como un fenómeno histórico-social y clasista que ha acompañado al hombre desde su surgimiento hasta la época actual, donde se ponen de manifiesto los rasgos esenciales de una determinada formación socio-económica, cuyos miembros elaboran sus propios mecanismos de interacción coherentemente en el contexto socio-cultural. Este fundamento indica que en el estudio de los sujetos de esta investigación es necesario tomar en cuenta todos los elementos del proceso que participan en la formación del director de escuela, la realidad contextual cubana y local que es muy compleja y dinámica, así como las particularidades individuales de cada uno de los componentes personales que interactúan en el contexto de la comunidad educativa, donde estos se relacionan.

En el diseño de las acciones con los directores se centra su atención en el papel de la educación para propiciar el desarrollo, partiendo del diagnóstico (nivel de desarrollo real) y el ascenso a niveles superiores, hacia la posible meta (zona de desarrollo potencial). Se tuvo en consideración el carácter mediatizado de la psiquis humana, en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad, la autorregulación y su papel en la transformación de la psiquis, función que tiene como esencia la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, elemento psicológico que se encuentra en la base del sentido que el contenido adquiere para el sujeto. De esta forma el contenido psíquico sobre la base de la reflexión se convierte en regulador del comportamiento, ya sea en función predominantemente afectiva o en función predominantemente cognitiva.

Es un principio teórico-metodológico fundamental que evidencia a la personalidad como sujeto activo que se autodetermina y posee una relativa autonomía en su medio, lo cual debe ser tomado muy en cuenta por el personal dirigente que tutela a los directores de escuela. Por cuanto en la medida en que ellos sean capaces, con su ejemplo y preparación, de motivar a los otros, conocer sus necesidades, provocarles emociones, despertar sus sentimientos, y darles independencia, podrán entonces contribuir a su formación y lograr que ello perdure en sus modos de actuación.

Fundamento de esta estrategia, lo constituye sin dudas el papel de las motivaciones humanas, dado que la labor directiva como cualquier tarea humana requiere estar motivado y es esencial que el comportamiento y la motivación varíen de acuerdo con la complejidad de las tareas. Igualmente, es necesaria en la estrategia de formación para el director, la consideración de los elementos de la inteligencia emocional dada la gestión directiva en medio de las relaciones interpersonales desde una teoría psicológica histórico-cultural.

Es imprescindible dejar sentado en los fundamentos de la estrategia el principio de la comunicación y la actividad, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos de este trabajo, ya que las relaciones se basan fundamentalmente en la comunicación y la actividad para la ejecución de las diferentes acciones; además de que la personalidad posee un carácter activo, ella se forma y desarrolla en la actividad, proceso en el que se produce una transformación mutua objeto-sujeto, sujeto-objeto, mediante la comunicación.

Así, entre todos los componentes personales que participan en la ejecución de acciones de la estrategia, se debe lograr un clima favorable de comprensión,

entendimiento, y satisfacción sobre la base de acciones coherentes, teniendo en cuenta una adecuada comunicación.

La estrategia se fundamenta a partir de las concepciones de una Pedagogía y prácticas emancipadoras que sustentan a la pedagogía cubana y universal, cuyo modelo está encaminado a la formación integral de la personalidad de los educandos en última instancia. La concepción de la estrategia se fundamenta en las teorías educacionales más avanzadas relacionadas con una dirección de proceso educativo que muestra la necesidad de eliminar comportamientos tradicionales rígidos a partir de los fundamentos del pensamiento pedagógico cubano y latinoamericano, sintetizados en el ideario pedagógico de José Martí, al concebir la educación del hombre para la vida, y en las ideas educativas de los pedagogos más avanzados, que se concretan en los planes, programas y proyectos de desarrollo social y se sustentan en el sistema de valores de la sociedad socialista.

Se asume la necesaria interacción entre la instrucción, la educación y el desarrollo en la preparación de los directores desde las concepciones pedagógicas de construcción sistemática de los saberes y la apertura a las prácticas de mejoramiento colectivo.

Queda clara la necesidad del principio del análisis colectivo de experiencias que defiende Paulo Freire y otros seguidores en América Latina, estableciendo adecuadas relaciones con los agentes educativos que intervienen en su formación, a fin de alcanzar un crecimiento personal en esa interrelación dialéctica en que tiene lugar lo instructivo y lo educativo en este proceso.

El desarrollo de esta estrategia se fundamenta en la Sociología de la Educación Marxista, basada en el principio de la relación entre la educación y la transformación

de la sociedad, así como el papel del dirigente de ese proceso. Se aprovecha la comunidad internacional como escenario de influencias que actúan sobre el director para conocer, valorar y poner en relación, prácticas de distintos países que generan espacios de encuentros y enriquecimiento social mutuo.

El principio de la relación individuo-sociedad, o lo que es su expresión individualización y socialización, no se puede dejar de mencionar, a partir de los objetivos de esta estrategia. Así se puede decir que la formación constituye el mecanismo esencial para la socialización del individuo y la misma es inseparable del proceso de individualización; de su articulación dialéctica se logra tanto la inserción del hombre en el contexto histórico social concreto, como su identificación como ser individualizado, dotado de características personales que lo hacen diferente de sus coetáneos.

Rasgos que caracterizan la estrategia

- ✓ Responde a una contradicción entre el estado actual y el deseado del nivel de desempeño real de los directores de escuelas del municipio Morón y el nivel de desempeño ideal construido de la competencia liderazgo educacional.
- ✓ Enfoque sistémico en el que se expresan las relaciones de coordinación, colaboración, subordinación y dependencia entre directores y colaboradores. De igual forma este enfoque pone de manifiesto en la interrelación que existe entre cada uno de sus componentes: diagnóstico, problema estratégico, objetivo general y objetivos particulares, etapas, acciones y evaluación de la estrategia.
- ✓ Estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de creación de condiciones previas, ejecución y evaluación para el perfeccionamiento del nivel

de formación de la competencia liderazgo educacional puestas de manifiesto en el desempeño de los directores de escuela.

- ✓ Carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el nivel de preparación de los directores para desempeñarse de manera eficiente en su actividad pedagógica profesional de dirección (acompañarlos desde del estado actual al estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la dinámica seleccionada para desarrollar la competencia (métodos, formas, medios, evaluación), entre otras.
- ✓ Carácter de aporte eminentemente práctico debido a sus persistentes grados de tangibilidad y utilidad, construida a partir de un sustento teórico que la respalda.
- ✓ Objetividad: Es objetiva porque las acciones de la estrategia surgen a partir del resultado del diagnóstico realizado y de las necesidades y potencialidades en la preparación de los directores para dirigir las instituciones educativas con un enfoque científico investigativo.
- ✓ Flexibilidad: Puede sufrir cambios, en correspondencia con las necesidades, proyecciones y resultados.
- ✓ Carácter contextualizado: Las acciones tienen la posibilidad de adecuarse a las características y nivel de desarrollo real de cada director e interactuar en diferentes contextos. Se inserta en el sistema de dirección del municipio y de cada institución.

2.2. Proceso de elaboración de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas

El gráfico muestra el proceso de elaboración de la estrategia encaminada a formar la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas en su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional.

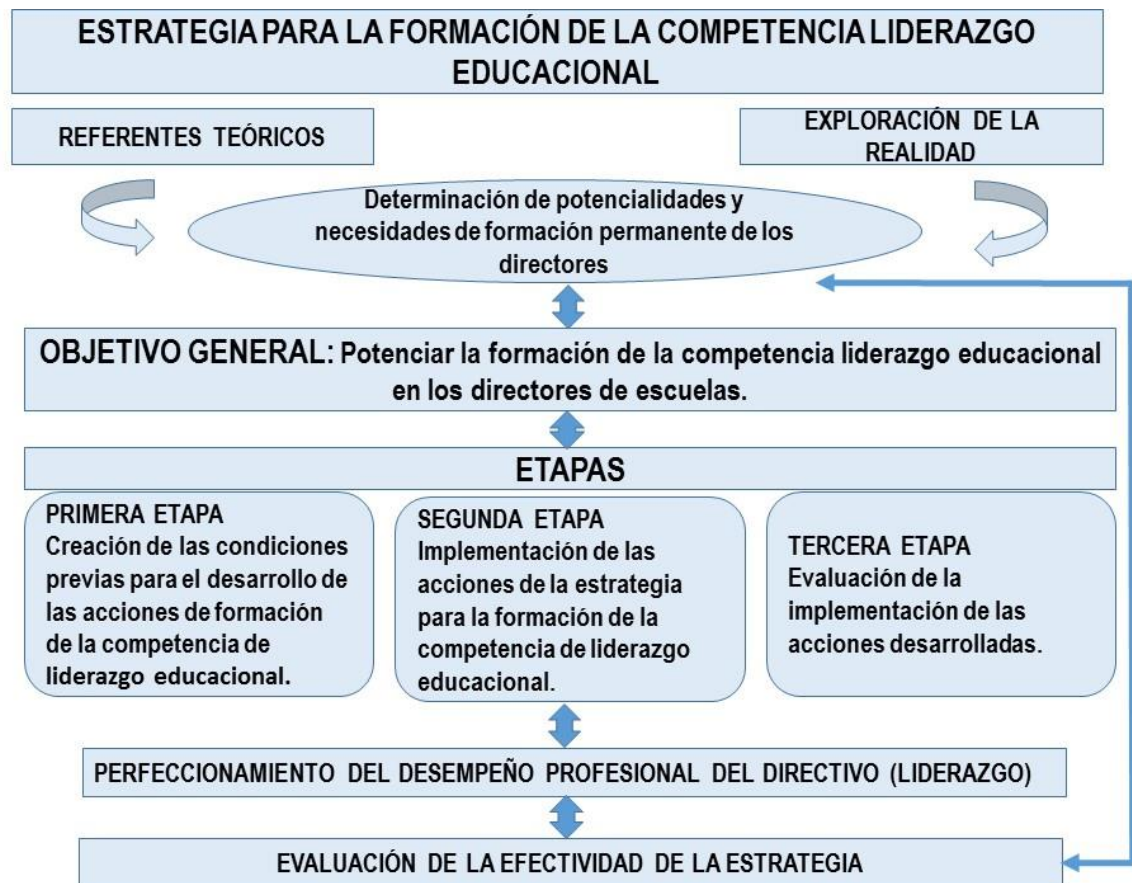


Figura 3. Esquema general de la estrategia

A continuación, el contenido de cada una de estas etapas:

Etapa I. Creación de condiciones previas

En esta etapa se planifican las diferentes acciones, se aseguran las condiciones previas en materiales, en potencial humano, la planificación de los cursos del diplomado, la elaboración de convenios de trabajo con las instancias municipales y provinciales, se planifican las clases, se confecciona el material de apoyo sobre la teoría más actualizada de liderazgo y competencias, se elaboran los instrumentos, se

validan, se someten a criterio de expertos, se coordina con los directores, se aplican los instrumentos y se tabulan, entre otras acciones.

Es esencial en este periodo sensibilizar a todos los agentes participantes, con la necesidad de la aplicación de la estrategia, teniendo en cuenta la demanda social de ser cada vez más eficiente en la labor educativa.

Una acción central será el diplomado, de manera que los profesores de su claustro deben hacer reuniones, ponerse de acuerdo en los métodos y formas en que se abordarán los contenidos, diseñar guías y materiales para los directores, entre otros.

Las acciones son planificadas por el investigador con la guía de tutores, dirigentes de educación en el territorio, las mismas deben ser diseñadas con anterioridad a la ejecución para analizar si es necesario rediseñarlas, igual se someten a criterio de especialistas en aras de lograr el perfeccionamiento de las mismas. Una acción esencial en la estrategia es el diplomado y dentro de esta figura del postgrado se utilizan diferentes formas: la autosuperación, el taller, predominando en ellos el debate científico.

El diplomado está dirigido a la formación básica de los directores a partir de la organización de un conjunto de contenidos con el propósito de complementar o actualizar sus saberes, permitiendo la transformación del estado real del conocimiento, así como la reflexión de sus propias prácticas, para poder enfrentar las acciones en los contextos en que se desenvuelven. La autosuperación posibilita a los directores cumplir con las tareas orientadas en las diferentes formas organizativas que hayan sido determinadas, permite la retroalimentación de los resultados que se van obteniendo. Es imprescindible tener en cuenta que constituye una responsabilidad individual del que se supera, donde la motivación y el interés de cada uno es esencial. Se selecciona el taller por constituir una forma organizativa que posibilita el intercambio y la interacción profesional sobre lo que se analiza, la posibilidad de intercambio

colectivo, la confrontación de ideas, juicios y opiniones, el ejercicio de la crítica. El debate científico permite que los profesores demuestren sus experiencias como resultado de la identificación de las problemáticas y el desarrollo de acciones de investigación como vía para aplicar el contenido de la superación en la actividad pedagógica profesional de dirección a partir de la implicación consciente en la búsqueda de soluciones.

Objetivo: Proyectar el trabajo para la implementación de las acciones de formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.

Acción 1. Establecimiento de coordinaciones

Objetivo: Establecer contactos con los miembros de la estructura provincial y municipal de centros educacionales para el apoyo en la ejecución de la estrategia de formación de los directores de escuela.

Forma de organizar: Reuniones y Despachos.

Participantes: Investigador y estructura de dirección municipal y de centros.

Dirigentes: Investigador.

Plazo: Una semana.

Acción 2. Elaboración de instrumentos para el diagnóstico de los directores de escuela

Objetivo: Determinar los parámetros a medir en los directores de escuelas para la competencia liderazgo educacional.

Forma de organizar: Trabajo grupal.

Participantes: Investigador y miembros del proyecto.

Dirigentes: Investigador.

Plazo: Un mes.

Acción 3. Diagnóstico del nivel de formación de la competencia liderazgo educacional de los directores de escuelas del municipio Morón

Objetivo: Comprobar el estado de formación de la competencia liderazgo educacional de los directores de escuela en la actividad pedagógica profesional de dirección.

Forma de organizar: Trabajo individual.

Participantes: Investigador, estructura de dirección municipal y directores de escuelas y subordinados de los directores de escuela.

Dirigentes: Investigador.

Plazo: Dos meses.

Instrumentación: Caracterización de la población.

La población está constituida por 35 directores de escuelas del municipio Morón, provincia Ciego de Ávila, Cuba, se encuentran distribuidos por diferentes educaciones, cuatro de educación infantil, 16 de educación primaria, tres de educación especial, cuatro de secundaria básica, dos de preuniversitario, tres de educación técnica profesional, dos de educación de adulto y un centro mixto.

Todos los directores de escuela son universitarios (licenciados), 19 de ellos provienen de cargos directivos, tienen un promedio de 25 años de experiencia docente y diez en cargos de dirección. El promedio de años de experiencia en el cargo es de cinco años, 20 de ellos ostentan categorías docentes y 24 cuentan con el grado académico de máster en Ciencias de la Educación. Las categorías evaluativas de los directores en los últimos cinco años se encuentran entre bien y muy bien.

Diagnóstico de la población

Se aplicaron tres instrumentos a directores de escuelas: una encuesta, una guía de autoevaluación y la observación al proceso educativo que realizan en la actividad pedagógica profesional de dirección. En el caso de la encuesta y la guía utilizadas como referencias, se le aplicó también a subordinado y jefes inmediatos del director, para contrastar los resultados de sus opiniones.

Se aplicó una encuesta (ver anexo 13) a directores de escuela del municipio Morón, a sus subordinados y jefes inmediatos con el objetivo de conocer acerca de su desempeño (como tendencia predominante), sobre si son o no líderes genuinos de su colectivo. De ellos 27 (78%) dicen que sí son líderes de su colectivo, cuatro (11%) en algunas ocasiones y cuatro (11%) no se consideran líderes. 24 (69%) dicen que su liderazgo proviene del poder personal que les da su preparación política e ideológica y el ejemplo de educador revolucionario, 13 (37%) que proviene del poder personal que surge de su capacidad para convertir la visión en realidad, poseer una dirección (un norte, una brújula) y poseer energía (pasión, entusiasmo, inspiración) para lograrlo. Sobre la madurez y grado de aceptación que tiene el colectivo acerca de su figura como director, 12 (34%) directores dicen que su influencia proviene de esta fuente de poder.

Sobre los mecanismos o tácticas de persuasión que emplea el director de escuela para lograr influencia sobre el colectivo, siete (20%) responden que provienen de la combinación de persuasión racional, persuasión emocional y por petición personal, seis (17%) que proviene de la combinación de persuasión racional y la persuasión emocional, el resto no respondió. Sobre el grado de satisfacción que predomina en el

colectivo de la institución que dirige, 25 (71%) directores dicen que sus colectivos están satisfechos, seis bastante satisfecho y cuatro muy satisfecho.

En cuanto a si están motivados con la actividad de dirección, 26 (74%) dicen que casi siempre y nueve (26%) siempre, y de la motivación de sus subordinados, tres (9%) directores dicen que todos los miembros de sus colectivos se sienten motivados, 11 (31%) dicen que la mayoría, 12 (34%) dice que algunos, seis (17%) plantean que pocos miembros de su colectivo se sienten motivados y tres (9%) directores dicen que ningún miembro está motivado.

Los directores mencionan elementos que impiden lograr un liderazgo eficaz, exceso de papeles, exceso de reuniones, poco sentido de pertenencia de algunos docentes, el no reconocimiento a la labor del director y los docentes y problemas en la planificación. Al evaluar cada uno de los directores su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección 30 (86%) dicen que son eficientes, cuatro (11%) que son bastante eficiente y uno (3%) que es muy eficiente.

21 (60%) dicen que siempre se preocupan por desarrollar el liderazgo en sus subordinados, 13 (37%) que casi siempre y uno (3%) dice que nunca, en docentes y estudiantes, 16 (46%) dicen que siempre, 16 (46%) casi siempre, uno (3%) en ocasiones y dos (6%) con poca frecuencia.

Los directores de escuela manifiestan que se imparten preparaciones tales como: escuela de cuadros, preparaciones políticas, preparaciones metodológicas, postgrados y visitas de ayuda metodológica. Sin embargo, en las preparaciones mencionadas prima la orientación y el dictado.

Al preguntarles si la dirección de la institución educativa es una profesión atractiva, respondieron 15 (43%) que no, 15 que sí (43%), y cinco (14%) tienen duda. Los que dicen que sí es atractiva la dirección, argumentan: que ven cómo preparan las nuevas generaciones y son congratulados por los padres y la comunidad, les permite desarrollar actividades de preparación con estudiantes y trabajadores, se trabaja de manera unida, se mantienen buenas relaciones con los trabajadores y se puede elevar la calidad del proceso educativo mediante la preparación de los docentes. Los que dicen que no, manifiestan que es muy sacrificada, es insuficiente el reconocimiento social, es poco remunerado, afecta la salud, se les hace el trabajo a otros organismos, se trabaja en una constante tensión, los abrumba el papeleo, se convierten en tramitadores de orientaciones, es muy difícil aglutinar a la familia, colectivo, comunidad, para cumplir los objetivos, no se cuenta con recursos para elevar la calidad del proceso educativo, existen problemas de cobertura y el horario está muy congestionado.

A continuación se ofrecen las tendencias en las opiniones de los subordinados y jefes de los directores de escuela, con respecto a la encuesta.

- ✓ No reconocen a los directores de escuelas, como líderes genuinos de los colectivos que dirigen.
- ✓ Predomina el estilo de dirección autoritario.
- ✓ El liderazgo de los directores proviene del poder legítimo (poder del cargo) que le da su nombramiento o designación oficial para ocupar esa responsabilidad jerárquica en la institución.

- ✓ Su influencia como director proviene por intercambio o negociación, a cambio de su petición como director ofrece una cierta “recompensa” implícita o explícita.
- ✓ Los colectivos de escuelas se manifiestan poco satisfechos con la gestión del director en la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ Casi siempre los directores de escuelas se encuentran motivados para la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ Predomina la mala planificación de las actividades y el control a los subordinados.
- ✓ El nivel de desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección es poco eficiente.
- ✓ Con baja frecuencia distribuyen el poder entre sus subordinados docentes y estudiantes para que desarrollen su liderazgo.
- ✓ El contenido de la preparación que reciben los directores de escuelas no responden a las exigencias de un proceso educativo con calidad.

Para constatar el nivel de formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas, se tuvo en cuenta la teoría de formación basada en competencias de Vargas (2006) y Tobón (2006). Según esta teoría los criterios pueden evaluarse en diferentes niveles atendiendo a dimensiones e indicadores establecidos para su evaluación. Para que el director cumpla con las funciones expresadas en las dimensiones e indicadores (ver anexo 12) necesita desarrollar la competencia liderazgo educacional que se manifiesta en su desempeño.

Se entiende por nivel de formación de la competencia liderazgo educacional el desempeño eficiente del director de escuela, relacionado con las funciones de docente

de aula, las funciones generales y específicas para la dirección educación educacional y el establecimiento de relaciones interpersonales con la comunidad educativa.

En la guía de autoevaluación a directores de escuela (ver anexo 12), se utilizó la escala valorativa muy eficiente (ME, en el rango de 4.50 a 5), eficiente (E, en el rango de 3.50 a 4.49), poco eficiente (PE, en el rango de 2.50 a 3.49) e ineficiente (I menor de 2.49).

En la tabulación general se constató que 33 (94%) directivos se autoevalúan de eficiente y muy eficiente en todas las dimensiones e indicadores. Solo dos directores se consideran poco eficientes en la capacidad de planificación de la actividad pedagógica profesional de dirección. Estos resultados no se corresponden con el criterio de los subordinados y jefes inmediatos de los directores. Ellos evalúan en la dimensión psicológica, que resultó la más afectada, a 30 directores (86%) de poco eficientes, en la que los indicadores más afectados son el trabajo en equipo, la comunicación y las relaciones interpersonales. En la dimensión de dirección, 20 (57%) de los directores de escuela son apreciados de poco eficientes. Los indicadores más afectados son la planificación de la actividad pedagógica profesional de dirección, el cumplimiento de lo normado relacionado con la aplicación de regulaciones políticas, jurídicas, laborales, administrativas y éticas que rigen el desarrollo social y el control y evaluación de las diversas variables de calidad de la educación.

En la dimensión pedagógica solo 9 (26%) directores son valorados de poco eficientes, los indicadores más afectados son los resultados investigativos en la actividad científica encaminada al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, la vinculación directa con la docencia y los estudios de doctorado.

Existe una incorrecta autovaloración por parte de los directores de escuelas en cuanto a su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección, sin embargo, la opinión de subordinados y jefes de estos directores los contradice.

Es interesante resaltar que existió correspondencia absoluta entre las opiniones de los jefes y subordinados al evaluar a los directores, lo que en opinión del investigador se corrobora la idea de que el subordinado es el mejor evaluador.

El investigador se insertó al sistema de trabajo del municipio, y esto permitió observar a los directores en su actividad pedagógica profesional de dirección, (ver anexo 14) durante un curso escolar y evidenciar su competencia de liderazgo educacional.

Como regularidades de estas observaciones se distinguen las siguientes:

- ✓ Los directores tienen experiencia como docente, ostentan categorías académicas de máster.
- ✓ Dirigen en el nivel que se corresponde con su especialidad.
- ✓ Son eficientes en la realización de actividades metodológicas.
- ✓ Es acertada la interacción social que muestran con el entorno comunitario.

Estos elementos hacen que la dimensión pedagógica evaluada sea eficiente (3,65), de acuerdo con la misma escala utilizada en la guía de autoevaluación. No se puede decir lo mismo en el análisis de las dimensiones de dirección y psicológica, en la que predomina:

- ✓ Insuficiencias en la planificación, el control de la actividad pedagógica profesional de dirección, consecuentemente con ello limitaciones para su perfeccionamiento.
- ✓ Predomina una comunicación autoritaria, limitando la empatía y la asertividad.
- ✓ No se potencia el trabajo en equipo.

- ✓ La solución de problemas no se realiza de manera creativa y no siempre se ofrece la posibilidad a los subordinados de mostrar su originalidad.
- ✓ No hay un adecuado manejo de conflictos, con énfasis en las relaciones interpersonales.

Se evalúan estas dos dimensiones de poco eficiente, con 3,44 la de dirección y 3,25 la psicológica, haciendo que la variable nivel de formación de la competencia liderazgo educacional se evalúe de poco eficiente (3,45).

Como se muestra anteriormente, se evidencian contradicciones en el resultado del diagnóstico, por ejemplo, la mayoría de los directores se consideran líderes de su colectivo, sin embargo, en el intercambio con ellos se determinó que están entendiendo que ser líder significa el que toma las decisiones y las personas la acatan, lo que evidencia desconocimiento del concepto, y los mecanismos de persuasión que emplean. En otro orden de análisis, llama la atención del autor otra contradicción aparente que se manifiesta en las respuestas de todos los encuestados, relacionada con la motivación que profesan hacia la labor de dirección, aun cuando 20 directores (57%) consideran no atractiva esta actividad. En el empeño por discernir estos criterios se descubrió que los jefes y subordinados de los directores consideran que motivación es cumplir con las orientaciones y tener disposición hacia las tareas.

Igualmente, al enumerar los elementos que hacen a la actividad de dirección no atractiva se observa una crítica explícita al modelo actuante que se utiliza para con ellos, sin embargo, en la actuación con los subordinados, los directores repiten estos patrones. A juicio del autor esto está dado a causas de que la formación no les ofreció suficientes herramientas para contrarrestar esta situación.

Acción 4. Diseño de un diplomado en Liderazgo Educativo que constituya el núcleo del contenido de la escuela de directores del municipio Morón

Objetivo: Planificar los componentes del proceso formativo de la competencia liderazgo educativo para los directores de escuela del municipio Morón.

Forma de organizar: Trabajo grupal.

Participantes: Docentes, investigadores y tutores.

Dirigentes: Coordinador del diplomado.

Plazo: Tres semanas.

Acción 5. Inserción del diplomado en el plan de superación de la Universidad de Ciego de Ávila

Objetivo: Legalizar el diplomado en liderazgo educativo para las acciones de superación del territorio.

Forma de organizar: Debate grupal en el Consejo Científico.

Participantes: Investigador, Consejo Científico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas y el Consejo Científico de la Universidad.

Dirigentes: Presidente del Consejo Científico.

Plazo: Una sesión de trabajo.

Acción 6. Preparación y coordinación con los miembros del comité académico del diplomado en liderazgo educativo

Objetivo: Organizar las acciones logísticas para la ejecución del diplomado.

Forma de organizar: Trabajo grupal.

Participantes: Coordinador y miembros del comité académico del diplomado.

Dirigentes: Coordinador del diplomado.

Plazo: Una sesión de trabajo.

Acción 7. Inserción de las acciones de la estrategia en el sistema de trabajo del MINED en el municipio

Objetivo: Socializar las acciones para incluir la estrategia en el sistema de trabajo del municipio.

Forma de organizar: Despacho.

Participantes: Investigador, directivos del departamento de cuadro y dirigentes municipales del primer nivel.

Dirigentes: Investigador.

Plazo: Un día.

Segunda Etapa: Implementación de las acciones de la estrategia.

Objetivo: Desarrollar las acciones de formación del director de escuela concebidas en la planificación estratégica para perfeccionar la competencia liderazgo educacional.

A continuación se muestra una representación gráfica de las acciones formativas propuestas en esta etapa.



Figura 4. Acciones formativas de la competencia liderazgo educacional

Acción 1: Desarrollar el Diplomado de Liderazgo Educacional

Objetivo: Superar a los directores de escuelas con la formación de la competencia liderazgo educacional, para desarrollar eficiente la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección.

Forma de organizar: Cursos.

Dirigente: Comité académico del Diplomado.

Participantes: Directivos educacionales matriculados.

Plazos para la realización: 18 meses

Instrumentación: Se registrá por las orientaciones metodológicas que aparecen en los programas de los cursos que conforman el Diplomado en liderazgo educacional ver (anexo 11).

Acción 2: Desarrollar visitas de entrenamiento, asesoramiento y control metodológico a los centros

Objetivo: Demostrar a los directores métodos y estilos de trabajo para formarse como líderes.

Forma de organizar: Trabajo en equipo.

Dirigente: Investigador.

Participantes: Directores de centros y directivos municipales.

Plazos para la realización: Permanente durante 2 años.

Instrumentación: El método a emplear es del entrenamiento metodológico, que posibilita una participación activa de los directores. El investigador y los directivos municipales se insertarán en el sistema de trabajo de la escuela.

Como parte del entrenamiento se utilizarán los tipos fundamentales del trabajo docente- metodológico: reunión metodológica, clase metodológica, clase demostrativa, clase abierta, control a clases. Se hará un muestreo del convenio colectivo de trabajo de la escuela y de los planes individuales de los directores con el propósito de analizar las tareas que se diseñan para la formación de las capacidades directivas de liderazgo.

Acción 3: Asesoramiento directo (*coaching*) a directores con menos experiencia y resultados más bajos en el diagnóstico inicial

Objetivo: Elevar el nivel de preparación de los directores de menos experiencia para la formación de las competencias directivas que conforman la competencia liderazgo educacional.

Forma de organizar: Visitas y despacho.

Dirigente: Investigador y directores con experiencia

Participantes: Directores de centros y directivos municipales.

Plazos para la realización: 2 cursos escolares.

Instrumentación: Se asignará un asesoramiento directo (*coaching*) de directores con mayor experiencia y resultados positivos en el diagnóstico inicial a los directores de menos experiencia y resultados más bajos en el diagnóstico inicial y se dará seguimiento permanente a la formación de las competencias directivas.

Acción 4: Creación del Foro Debate Virtual en la comunidad de aprendizaje grupos.emagister.com sobre Liderazgo Educacional

Objetivo: Promover el intercambio de información y opiniones de los directores con especialistas e investigadores en el tema de Liderazgo Educacional a nivel nacional e internacional.

Forma de organizar: Intercambio en las redes (internet).

Dirigente: Investigador.

Participantes: Educadores, profesores, especialistas en el tema de liderazgo.

Plazos para la realización: 6 años

Instrumentación: Se explicita el modo de conducción en el epígrafe 1.4 de la tesis

Acción 5: Realizar un taller sobre los resultados del Foro Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”

Objetivo: Socializar los resultados del Foro Debate Virtual Liderazgo Pedagógico.

Forma de organizar: Taller.

Dirigente: Investigador.

Participantes: Investigador y directores de escuelas.

Plazo para la realización: Un día.

Instrumentación: En el taller se expondrán los resultados del Foro Debate Virtual en cuanto a las características que debe poseer el directivo educacional para desempeñarse como líder de su colectivo, se debatirán las exposiciones de los participantes en cuanto al mito del surgimiento del líder, si el líder nace o se forma. Se expondrán los contenidos de formación para la competencia liderazgo educacional, los métodos y las reflexiones profundas de los participantes en cuanto a las teorías de liderazgo. Se crearán las condiciones para que los directores se incorporen al Foro de Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”, que conduce el autor de esta investigación desde hace seis años y se estimularán para que respondan las preguntas que se formulan en dicho Foro, expresen sus propios criterios y formulen preguntas sobre el tema.

Acción 6: Realización de tres eventos científicos con participación extranjera

Objetivo: Exponer las mejores prácticas del liderazgo educacional.

Forma de organizar: Paneles, conferencias y talleres.

Dirigente: Investigador.

Participantes: Docentes, investigadores, directivos educacionales, personal de servicios gastronómicos, camarógrafos y acreditadores del evento.

Plazos para la realización: En los meses de enero de los años 2015, 2016 y 2017.

Instrumentación: Los eventos tendrán como tema central el liderazgo educacional. Las convocatorias se enviarán vía correo a diferentes instituciones y serán publicadas en la comunidad de aprendizaje grupos.emagister.com, con el objetivo de lograr la participación extranjera. Los eventos tendrán el objetivo de socializar las experiencias acerca de las características que debe tener el directivo educacional para desempeñarse como líder de su colectivo, reflexionar acerca del empleo de los diferentes estilos de dirección, determinar cuál es el concepto genérico más adecuado para el liderazgo educacional, cuáles son las insuficiencias que presentan los directivos educacionales y proponer vías de formación del liderazgo educacional en directivos.

Acción 7: Creación de la página web “Liderazgo educacional”

Objetivo: Actualizar a los directores de escuelas en las teorías contemporáneas acerca del liderazgo educacional.

Forma de organizar: Búsqueda de información.

Dirigente: Investigador y directores de escuelas.

Participantes: Investigador y diseñador.

Plazos para la realización: Dos meses.

Instrumentación: La página web (ver anexo 2 digital) incluye el programa del diplomado, la sistematización del Foro Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”, videos didácticos, la bibliografía más actualizada sobre liderazgo. Constituye un apoyo a su actualización constante de los contenidos sobre el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección, será un material didáctico de apoyo para el desarrollo de sus conocimientos en cuanto a la manera de influir en sus subordinados.

Tercera Etapa: Evaluación de la implementación de la estrategia.

Etapa de evaluación

Objetivo: Valorar la efectividad de las acciones estratégicas.

Acción 1: Evaluación del diplomado en liderazgo educacional

Objetivo: Comprobar el nivel que van alcanzando los directores de escuela en la formación de la competencia liderazgo educacional.

Instrumentación: El diplomado se evaluará de manera sistemática a través de las actividades independientes orientadas por los profesores de los cursos, se realizarán evaluaciones parciales una vez concluido cada uno de los módulos, el total de evaluaciones parciales es de cuatro, se realizará una evaluación final. Esta etapa tiene un carácter valorativo y de rediseño durante toda la aplicación.

Acción 2. Taller con los directores de escuelas

Objetivo: Constatar, a partir del intercambio con los directivos, el nivel de preparación alcanzado en la formación de la competencia liderazgo.

Participantes: investigador y directivos.

Dirigente: Investigador.

Plazos para la realización: un día.

Instrumentación: Los talleres de intercambio permitirán la constatación de la efectividad de las acciones realizadas a partir de la opinión de los directivos acerca de la preparación que han alcanzado, para la formación de la competencia liderazgo educacional. Para esto se emplearán como técnicas lo positivo, negativo e interesante (PNI), los testimonios, entre otras, teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores establecidos. Las opiniones de los docentes del colectivo serán registradas por el investigador.

Acción 3: Desarrollo de visitas de entrenamiento, asesoramiento y control metodológico a los centros.

Objetivo: Evaluar sistemáticamente la formación de la competencia liderazgo educacional del director en su desempeño.

Dirigente: Investigador.

Participantes: Directores de centros y directivos municipales.

Plazos para la realización: Permanente.

Instrumentación: Esta acción está descrita en la acción dos de la segunda etapa, solo que tiene un doble propósito, en la medida que se entrena y se prepara a los directivos, se retroalimenta el proceso y se evalúa su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección que realiza, se constatan los logros y las barreras que impiden su desarrollo profesional, es una evaluación sistemática del cumplimiento de las acciones.

2.3. Evaluación de la calidad y pertinencia de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional para la dirección de las instituciones educativas

Para dar continuidad a la lógica del proceso investigativo, en este capítulo se someten a evaluación los aportes realizados, como expresión de resultados científicos obtenidos en la investigación, a fin de determinar su pertinencia. Ello se efectúa mediante una valoración, por especialistas en el tema, de su calidad científico-metodológica, y se corrobora su efectividad mediante una ejemplificación de su aplicación parcial, lo cual permite comprobar que los aportes contribuyen a enriquecer la teoría científica y la praxis educacional. Los resultados que se muestran son reveladores de la transformación que se opera en el objeto de estudio de esta investigación.

Valoración de la calidad de la estrategia para su implementación en la práctica educacional del municipio Morón, mediante talleres de socialización con especialistas. Como parte del proceso de evaluación de la propuesta, a fin de valorar su calidad y, en consecuencia, su carácter aportador a la teoría y la práctica pedagógica, se seleccionó la modalidad denominada talleres de socialización con especialistas. (Isaac, 2013)

“La selección de esta modalidad responde a que posee (...) un enfoque didáctico interactivo que, a diferencia de la encuesta aplicada a expertos, permite un intercambio enriquecedor, a través de la argumentación de valoraciones y criterios que favorecen la construcción del conocimiento científico pedagógico. (...) amplía las posibilidades de creación científica del investigador, al permitirle formar parte de los debates de la comunidad científica en torno a su objeto de investigación, como proceso de retroalimentación y corroboración constante de su lógica investigativa, en la que el

contenido pedagógico investigativo se enriquece y perfecciona, como nuevo conocimiento científico socializado”. (Matos y Cruz, 2012, p. 14)

Se realizaron cuatro talleres de socialización con especialistas, en diferentes escenarios, a fin de obtener visiones diversas y enriquecedoras que contribuyeran al perfeccionamiento del resultado investigativo. El primero y el segundo tuvo lugar en la escuela “Ignacio Agramonte” del municipio Morón, escenario donde se realiza la investigación.

Para el tercer y cuarto taller, el investigador seleccionó: el departamento de Humanidades escenario natural del investigador. En esta oportunidad se incorporaron profesores del departamento de Humanidades y de Dirección Científica de la Universidad.

El objetivo de los talleres fue: Valorar la calidad de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela del municipio Morón, mediante estudios analíticos de su aplicabilidad; a fin de contribuir a su enriquecimiento y completitud científica. Para ello se tuvieron en cuenta, como indicadores valorativos:

- ✓ Pertinencia de los fundamentos teóricos que sustentan los aportes científicos propuestos.
- ✓ Coherencia de la lógica científica expresada en las acciones de la estrategia.
- ✓ Aplicación al contexto educativo en que se desarrolla la investigación.
- ✓ Recomendaciones para el perfeccionamiento de la propuesta científica.

Para su desarrollo se logró reunir a un grupo de especialistas de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez y miembros de la estructura municipal de

educación de Morón, y Ciego de Ávila, respectivamente. Fueron seleccionados a partir de su experiencia en el desempeño profesional en la Educación Superior, la categoría docente, el título académico o grado científico que poseen, la experiencia como tutores de aspirantes, maestrantes y diplomantes defendidos en temas afines, y las producciones científicas realizadas respecto a la Formación de docentes, formación de directivos y formación del liderazgo en estudiantes, docentes y directivos.

Los cuatro talleres sumaron 30 profesores (13 en el departamento de Humanidades de la Universidad “Máximo Gómez Báez”, 7 en el Centro de Estudios Educativos “José Martí” de la referida Universidad, y 10 de la estructura municipal de educación de Morón. Entre los participantes, 10 tenían categoría docente principal de Profesor Titular, y 9, de Auxiliar. 12 eran doctores en Ciencias Pedagógicas, y 18 estaban titulados como máster.

Los especialistas convocados poseen una amplia experiencia científico-metodológica en la formación del personal docente, específicamente en la formación de directivos. Esto contribuyó al enriquecimiento de las propuestas que inicialmente presentó el investigador, dada la profundidad y alcance de las valoraciones expresadas en el marco de los talleres.

En los talleres se asumió una metodología cualitativa, que partió de la exposición sucinta por el investigador de la evolución del proceso investigativo, y de su lógica, así como de la explicación exhaustiva de los aportes. Previamente, y con el propósito de que los especialistas seleccionados pudieran realizar un estudio minucioso de la propuesta, que permitiera la profundidad de las valoraciones, se hizo entrega de un

informe contentivo del aporte práctico, así como del programa del taller y los indicadores valorativos de los aportes (ver anexo 15).

A fin de posibilitar una comprensión eficiente sobre la esencia de los aportes, los participantes realizaron interrogantes, que fueron respondidas por el investigador, lo que facilitó la interpretación del informe presentado, y expresar juicios y razonamientos consecuentes, a partir de los cuales se realizaron sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de la investigación.

Pueden concretarse, como procedimientos metodológicos de los talleres, los siguientes:

Tabla 1. Procedimientos metodológicos para la realización de los talleres de socialización con especialistas

ANTES DEL TALLER	
Procedimientos metodológicos	Ejecutor
Precisión del objetivo del taller de socialización con especialistas	Investigador
Selección de especialistas, según indicadores determinados	Investigador
Elaboración y entrega a los especialistas seleccionados de un informe de investigación para su proceso valorativo previo al taller, el programa del taller y los indicadores para la valoración del informe	Investigador
DURANTE EL TALLER	
Procedimientos metodológicos	Ejecutor
Exposición oral (hasta 30 minutos) del investigador ante el grupo de especialistas, en la que sintetice los elementos más importantes del proceso investigativo y profundice en la explicación de los aportes	Investigador
Formulación de interrogantes de partida, aclaratorias o especificativas de aspectos no comprendidos a partir del	Especialistas-investigador

informe y la exposición; y respuestas del investigador a las interrogantes	
Debate científico, teniendo como base en las principales fortalezas y debilidades de los aportes, y la estructura y la lógica del proceso investigativo seguido para construirlos	Especialistas-investigador
Recomendaciones para el perfeccionamiento de los aportes	Especialistas
DESPUÉS DEL TALLER	
Procedimientos metodológicos	Ejecutor
Valoración de los criterios, juicios críticos, y recomendaciones realizadas en el taller, para el perfeccionamiento de los aportes	Investigador
Construcción del informe del taller de socialización con especialistas, en el que se precisen los elementos de la concepción de los aportes que deben modificarse, a partir de las recomendaciones del taller, que se deben aplicar	Investigador

El autor de la investigación, luego de realizar una triangulación Denzin, (1970); Jick, (1979); Paul, 1(996); Oppermann, (2000) y (Rodríguez, 2005) de los resultados de los talleres contenidos en un informe conjunto, expresa como resumen, lo siguiente:

- ✓ Si bien los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan a la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en directores de escuelas, se consideraron, en general, pertinentes; debe profundizarse en su influencia para el aprendizaje del liderazgo; y se recomendó el entrenamiento como una acción de la estrategia. Ambas recomendaciones se tuvieron en cuenta, y su articulación contribuyó a perfeccionar la propuesta.
- ✓ Se considera que la lógica de la investigación expuesta, sustentada en fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y prácticos de

elevado nivel de pertinencia, permite declarar que la tesis se inscribe, desde una posición original, creativa, formativa y adecuada, en el contexto de la Educación Superior para suplir las necesidades del territorio, en función del perfeccionamiento del proceso de formación permanente de los directores de escuela en la actividad pedagógica profesional de dirección.

- ✓ Se consideró que no deben emplearse indistintamente los términos capacidad y competencia, porque expresan conceptos diferentes. Tampoco podría omitirse, ni sustituirse el término competencia, constituye un elemento distintivo en la formación de directores de escuelas. Esta debe estar presente en todos los procesos que, como parte del desarrollo de la estrategia, se describan. Esta recomendación, a pesar de no ser compartida por la totalidad de los especialistas de los talleres en Ciego de Ávila, tuvo aceptación por consenso, y fue tomada en cuenta por el investigador.
- ✓ Se consideró dentro de la concepción de elaboración de la web como material de apoyo para la formación de liderazgo, la inclusión de videos didácticos.
- ✓ Los contenidos concebidos en la estrategia se corresponden con las exigencias actuales para la formación del director de escuela, ya que, a partir de las relaciones entre sus módulos y cursos diseñados en el diplomado, se logra articular posiciones epistemológicas específicas de los estudios de la dirección educativa; por lo que la investigación se inscribe, desde la Pedagogía, de manera innovadora, en los modernos estudios de la dirección y el liderazgo educativo.

- ✓ La especialista en Educación Artística del MINED a instancia nacional, sugirió la posibilidad de aplicación de la propuesta práctica en los directores de escuela que iban a enfrentar el perfeccionamiento del sistema educacional cubano en el municipio de Ciego de Ávila.
- ✓ Se consideraron efectivos los contenidos de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas, debido a que, desde los resultados positivos obtenidos en su aplicación parcial, se han logrado transformar las concepciones tradicionales en torno al proceso formativo en la escuela de cuadros del municipio, al favorecer la eficiencia de la actividad pedagógica profesional de dirección.
- ✓ La propuesta connota una relevancia social distintiva, ya que además de su contribución a la Pedagogía (que permite potenciar, desde la formación, la cultura de dirección en los directores de escuelas, para su mejor desempeño profesional) propicia la aplicación de estilos de dirección aceptables por la membresía de la institución, concretada en la participación en la toma de decisiones con un respaldo significativo en las diferentes actividades que se desarrollan en la institución.

Como resultado de la reflexión colectiva que propiciaron los juicios y valoraciones aportados por los especialistas, se produjo un reconocimiento y argumentación de la validez de los aportes teóricos y prácticos, para el proceso de formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas. De igual manera, se precisó que el valor de la propuesta reside también en su aplicabilidad demostrada, y se subrayó su carácter generalizable, en función de transformar un proceso que revela insuficiencias en los planes de superación de los directivos educacionales. Asimismo,

se valoró su contribución al enriquecimiento y potenciación de la estrategia concebida en el municipio para la formación permanente de estos directivos.

Ello tuvo lugar a partir de la agudeza de las valoraciones realizadas, que permitieron comprender las posiciones epistemológicas asumidas en la investigación, como expresión de un proceso desarrollado con rigor científico.

En consecuencia, se declara la aceptación por los especialistas de la propuesta, para el perfeccionamiento de la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas, reveladora de la calidad de la modelación diseñada y la estrategia concebida para su implementación en la praxis educacional.

2.4. Valoración de la efectividad de la estrategia para la formación del liderazgo educacional en los directores de escuela

Con el objetivo de valorar la efectividad preliminar de la puesta en práctica de la estrategia, en esta investigación se desarrollaron grupos de discusión (ver anexo 16), cuyos sustentos teóricos se fundamentan en el epígrafe 1.4 de la tesis.

Para el análisis se identifican categorías que emergen del análisis sistemático de toda la teoría, la exploración de la realidad y las dimensiones contenidas en el instrumento. A partir de las reflexiones con los especialistas, se determinó centrar las categorías de análisis en el aspecto cognoscitivo del director acerca de los componentes que integran el dominio de la competencia liderazgo educacional en la escuela, el grado de motivación e interés hacia la labor directiva y la actitud hacia las propias limitaciones.

Las categorías de análisis se concretan en:

- ✓ La transformación de los sujetos participantes, desde diferentes dimensiones.

✓ La implicación en el proceso de su propia transformación.

La forma de valorar la transformación de los directores de escuela se realizó por la observación continuada de las acciones, discusiones colectivas periódicas sobre la aplicación de las acciones orientadas al proceso y al resultado en los sujetos, grupos de discusión, cuestionario de satisfacción (ver anexo 17) y partiendo de la valoración subjetiva de los propios docentes en sus testimonios.

El investigador estableció criterios para valorar la dinámica de trabajo durante las acciones de la estrategia, como: el nivel de reflexión. Los directores al inicio se mostraron críticos en relación con la superación profesional que reciben, pero mientras realizaron las acciones, valoraron como logro el desarrollo de la observación y la reflexión de su propia práctica directiva; por tanto, a juicio del autor, el autoanálisis es un recurso de mejora.

En la medida que trabajan en común, los directores adquirieron una visión distinta de los problemas relativos al liderazgo y a las barreras que se oponen a este, es decir, ellos encontraron sus propias resistencias; el punto de referencia de sus análisis dejó de ser externo.

Por otra parte, los directivos mostraron interés por el tema, porque desconocían algunas categorías abordadas en él, en esto influyeron considerablemente los eventos desarrollados como espacios de intercambio y construcción colectiva del conocimiento.

Como parte de la estrategia, se diseñó un taller de socialización del Foro Debate Virtual que elevó el nivel de motivación de los directores, con una problemática afín a todos los niveles educacionales. Este taller se realizó de conjunto con el investigador, tuvo

como impacto social la inserción de algunos de ellos en el foro y transformó el modo de actuar de los directores, con énfasis en los estilos. Este logro se debió también al desarrollo del diplomado.

La preparación de los directores, sobre todo en el plano cognoscitivo, se elevó de forma considerable, porque lograron apropiarse de los contenidos sobre liderazgo y competencias en sentido general, así como el reforzamiento de las teorías que integran la misma. También fue notorio el desarrollo del conocimiento y autoconocimiento de sus propias competencias, y ellos fueron conscientes de sus logros y dificultades.

Una forma de valorar la estrategia fue a partir de la experiencia práctica de los implicados en el proceso, que aportan criterios de validez sobre la aplicación de la misma como resultado científico de la investigación. Los análisis se realizan mediante el desarrollo de los tópicos incluidos en los grupos de discusión y otros de interés que desearon expresar los sujetos. Se crearon tres grupos de discusión integrados por 12 participantes y conducidos por un moderador.

El análisis de cada uno de los grupos de discusión, muestra evidencia del criterio de los directores de escuelas en cuanto a su interés por la superación, a través de su participación activa en cada uno de los módulos del diplomado liderazgo educacional. ello permitió el constante intercambio entre el profesor del curso y los directores de escuela.

Se sometieron a discusión en primer lugar el cumplimiento del objetivo de la estrategia, así como las acciones realizadas a través de los encuentros. Se reflexionó acerca del papel de los directivos en el perfeccionamiento de su propia formación y en la

necesidad de su acercamiento a las teorías contemporáneas sobre liderazgo. Se valoró de positivo cómo los métodos empleados en la estrategia propiciaron la implicación de ellos en su propia práctica, de hecho, se sintieron comprometidos con el desarrollo exitoso de su proceso formativo, dado en la asistencia a los encuentros y los análisis realizados, entre otros.

Sintieron orgullo los directores con mejores resultados en el diagnóstico, por lo que fueron seleccionados para realizar un entrenamiento (coaching), a directores de menos experiencia y menos resultados en el diagnóstico. Estos últimos mostraron interés por el proceso de entrenamiento y comentaron que acciones como estas se deben tener en cuenta en la formación de un director que por primera vez comienza a dirigir.

Resultaron novedosos para ellos los contenidos socializados sobre el Foro Debate Virtual Liderazgo Pedagógico en la comunidad de aprendizaje grupos.emagister.com, al escuchar las ejemplificaciones de los miembros del debate sobre el mito, de si “el líder nace o se forma”. 32 directores (90%) se sorprendieron al observar el criterio de la participante González, la cual, en el año 2011 le atribuía a la formación del líder una condición biológica, su criterio era que “el líder nace”, sin embargo, a partir de un intercambio constante con la comunidad científica en el foro, en el año 2013 reconoció que el hombre hay que observarlo desde un enfoque biopsicosocial, al plantear:

“En lo personal, cuando principié a participar, consideraba que los líderes nacían, sin embargo, el desarrollo de las exposiciones hizo que reflexionara en el sentido de determinar que hay líderes que nacen y otros que se forman, tal es el caso del líder pedagógico o más bien dicho líder educativo” (González A. , 2013, p. 12). Esta

participante reconoció la formación y desarrollo de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela, ello provocó que 32 directores (90%) manifestaran interés para intercambiar sobre el proceso de formación y de desarrollo de la competencia liderazgo educacional en la comunidad grupos.emagister.com.

Sin embargo, esta acción se fue cumpliendo paulatinamente ya que la disponibilidad técnica y la conectividad (acceso a internet) fue una limitante para que los directores de escuelas se registraran e intercambiaran con la comunidad científica internacional, solo se logró en seis (17%) de ellos.

Se utilizó un cuestionario para medir la satisfacción de los directores con las acciones de la estrategia (ver anexo 17). Al procesar un grupo de 35 directores de escuela (N) tenemos que: 20 de ellos se ubican en la escala 1 (a) que significa satisfecho, 15 se ubican en la escala 2 (b) que significa más satisfecho que insatisfecho. Se aplicó la fórmula siguiente, los resultados se expresan a continuación:

$$\text{ISG} = \frac{20(1) + 15(0,5) + (0) + (-0,5) + (-1)}{35} = 0,78$$

La escala de clasificación según la cifra obtenida al aplicar la fórmula es 0,78, lo que significa que el ISG se encuentra entre “muy satisfecho” y “más satisfecho que insatisfecho”, con una tendencia a estar más “muy satisfecho” que “más satisfecho que insatisfecho”, pues el valor 0,78 se encuentra más próximo a uno. Este resultado nos refleja que este grupo de directores de escuelas tiene satisfacción por la manera en que se gestionó su superación para la actividad pedagógica profesional de dirección. Una acción que tuvo protagonismo en la transformación de los directores fue, sin dudas el desarrollo del diplomado de Liderazgo Educacional. En esta investigación se están

considerando dos dimensiones para medir el impacto del desarrollo del mismo a partir de lo propuesto por (Valiente y Álvarez, 2004).

Dirección del proceso. Aquí se valoró el cumplimiento de los objetivos del curso, calidad de las actividades, asistencia y puntualidad y aprovechamiento académico. El mismo se desarrolló en tiempo, con calidad en las actividades docentes. Los directivos asistieron de manera sistemática y elaboraron planes de mejora a partir de sus limitaciones en el diagnóstico de sus competencias y sus realidades y esto estimuló a un mejor aprovechamiento docente. De los 35 participantes, dos (6 %) recibieron evaluación de aprobado, 21 (60%) de bien y 12 (34%) de excelente.

La segunda dimensión se relaciona con el impacto en el desempeño de su labor en el contexto escolar. Se valora el dominio de los aspectos teóricos relacionados con el liderazgo y los cambios que se aprecian. Los más significativos estuvieron en la elevación del nivel de conocimiento acerca de los temas tratados, hay todavía una brecha en su desempeño. Las competencias relacionadas con las relaciones interpersonales como la inteligencia emocional, el aprovechamiento del talento colectivo, la tolerancia, entre otros son las más dañadas y las que menos avance tuvieron en la formación del directivo. No obstante, hubo transformación paulatina en los estilos de dirección hacia formas más democráticas y mayor participación de los subordinados en las tareas colectivas. A partir de ahí se generó una transformación en el clima organizacional de algunas instituciones, mayor participación de los subordinados en la toma de decisiones a partir del trabajo en equipo.

Los argumentos planteados provocaron transformación en seis (17%) escuelas del municipio Morón, un círculo infantil, dos primarias, una secundaria, un pre universitario y un centro de la educación técnica profesional. Son elementos distintivos:

- ✓ La articulación de las direcciones del trabajo metodológico: docente metodológica y científico-metodológica.
- ✓ El nivel de la calidad de la clase.
- ✓ Promoción y tránsito de estudiantes en el plazo definido de un nivel a otro.
- ✓ En el caso del preuniversitario es notorio un porcentaje elevado en el ingreso de estudiantes a las carreras universitarias.
- ✓ Los vínculos de las instituciones educativas con la comunidad y la familia provocaron la articulación de actividades extradocentes, extraescolares con las propias del plan de estudio.
- ✓ Se logró transformar espacios como el receso y el almuerzo con la presencia de actividades culturales y recreativas.

En resumen, los directores consideraron alcanzar resultados positivos, por la necesidad del tratamiento de la problemática y la posibilidad de debatir sobre esta en la institución educativa, lo que posibilitó la toma de conciencia sobre el problema. En sentido general, se determinan las siguientes potencialidades y debilidades:

Potencialidades

- ✓ Se aseguró el acceso al campo, el investigador fue aceptado por los funcionarios de la estructura municipal y los directores de escuela. Fue reconocida la relación con los directores de las instituciones educativas.

- ✓ Se trabajó de forma sistemática durante años con los directores en un clima de aceptación y apertura al análisis de la realidad para su transformación.
- ✓ Toma de conciencia por la dirección de la institución educativa y la presencia de las potencialidades existentes.
- ✓ La transformación de los directores de escuela desde el punto de vista de su competencia liderazgo educacional, motivaciones y disposición posibilita implicarse en el proceso de su propio perfeccionamiento.
- ✓ Cambios positivos en los estilos de comunicación traducido en procesos de escucha y participación de los subordinados en la toma de decisiones.

Debilidades

- ✓ A pesar de que hubo mejoras en la planificación del trabajo dada en el diseño de planes de mejoras falta seguimiento a los mismos, es muy discreto el avance en las transformaciones de la escuela.
- ✓ Limitaciones en el manejo de conflictos.
- ✓ Aún no se solucionan los problemas de manera creativa.

Conclusiones del Capítulo 2

La elaboración de una estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional se corresponde con la naturaleza del problema científico y las causas de sus manifestaciones. Se reconoció la calidad de la estrategia en los talleres de socialización con especialistas, a partir de su valor teórico y pertinencia práctica. Se logró la transformación de los directores de escuela desde el punto de vista de la competencia liderazgo educacional y disposición positiva de implicarse en el proceso de su propia formación.

CONCLUSIONES

1. La competencia liderazgo educacional es una configuración de la personalidad de carácter complejo, integrada por una dimensión pedagógica, de dirección y una psicológica. La sistematización realizada, a partir de fuentes teóricas y prácticas, permitió encontrar regularidades. Resultan coincidentes las categorías de comunicación, relaciones interpersonales, autoridad moral, distribución del poder, influencia, motivar, trabajo en equipo, conocimiento de la actividad que dirige, planeador estratégico, contar con seguidores y ser creativo. Es notorio destacar que la categoría inteligencia emocional proviene de fuentes teóricas, de los expertos y de la consulta bibliográfica. Sin embargo, la práctica (grupos de discusión y foro virtual), está apostando por la categoría del ejemplo personal.
2. La formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela está limitada desde la selección y preparación de los directores antes de asumir el cargo. Existen limitaciones para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección, la solución de problemas no se realiza de manera creativa, no siempre se ofrece la posibilidad a los subordinados de mostrar su originalidad y no hay un adecuado manejo de conflictos.

3. De acuerdo con la expectativa científica principal del trabajo, se constata que es factible mejorar la competencia liderazgo educacional de los directores de escuelas, mediante una estrategia, que fomente el dominio de los contenidos, el grado de motivación e interés hacia la labor directiva y la actitud hacia las propias limitaciones; que parta del diagnóstico de su propia realidad y que incluya la combinación del empleo de diferentes acciones de postgrado que responden a las dos direcciones del trabajo metodológico. Todo ello con métodos y procedimientos prácticos que estimulen la reflexión y la implicación activa de los participantes en su propio proceso de transformación.
4. La transformación de los directores de escuela desde el punto de vista de su competencia de liderazgo educacional, motivaciones y disposición posibilitó implicarse en el proceso de su propio perfeccionamiento. Se elevó considerablemente el conocimiento de los directores de escuela sobre el proceso de liderazgo en la institución educativa y mejoraron los estilos de comunicación traducido en procesos de escucha y participación de los subordinados en la toma de decisiones.

RECOMENDACIONES

- ✓ Utilizar en los programas de formación para directores de escuelas, las distintas figuras del postgrado para la formación de la competencia liderazgo educacional, y establecer vínculos con la Dirección Provincial de Educación para multiplicar estas prácticas.
- ✓ Desarrollar proyectos de colaboración internacional, que estén dedicados a la formación del director de escuela, que contengan los métodos y vías de formación más idóneos al contexto cubano, para la elevación de la calidad educativa en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, S. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. Tesis doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
2. Alonso, S., y Manzo, A. (2007). *Tecnología de la dirección científica educacional*. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
3. Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. La Habana: Material inédito.
4. Alvear, L. (2012). El liderazgo institucional o liderazgo del sistema: una investigación sobre su desarrollo en Chile. *Revista Educar, III(1)*, 43-68.
5. Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, IX(2)*, 1-18.
doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
6. Andreu, N. (2005). *Metodología para la profesionalización de la tarea docente*. Santa Clara: UCP "Félix Varela".
7. Ángel, L. (2014). *Eficacia del liderazgo en los equipos de trabajo*. Ensayo, Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de estudios a distancia, Bogotá.
Obtenido de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/13665/2/EFICACIA%20DEL%20LIDERAZGO%20EN%20LOS%20EQUIPOS%20DE%20TRABAJO.pdf>

8. Antonakis, J., Avolio, B., y Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the mine-factor full-range theory using the Multifactor Leadershi Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, XIV(3), 261-295.
9. Añorga, J. (1997). *El Enfoque Sistémico en la Organización del Mejoramiento de los Recursos Humanos*. La Habana: Impresión Ligera.
10. Armas, N., Lorences, J., y Perdomo, J. (2003). *Conceptualización y caracterización de los aportes teóricos metodológicos como resultados científicos de la investigación [digital]*. Villa Clara, Cuba.
11. Arteaga, J. (2009). El aprendizaje por competencia en medicina: un nuevo enfoque. *Revista Edumecentro*, I(1), 62-74.
12. Barberá, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
13. Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, III(2), 55-63.
14. Barrios, J. (2014). *Sistema de acciones para el mejoramiento del liderazgo educacional de los directivos en la Dirección Municipal de Educación*. Tesis doctoral, UCP "Enrique José Varona", Dirección Provincial de Educación, La Habana.
15. Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
16. Bass, B., y Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.

17. Beil, D. (1994). *Soluciones prácticas para triunfar. Aprenda las estrategias de negocio para el siglo XXI* (Primera ed.). Distrito Federal: McGRa W-HILL.
18. Bello Dávila, Z. (2007). *Psicología general* (Primera ed.). La Habana: Felix Varela.
19. Bencomo, R. (2004). *Sistema de actividades para perfeccionar la preparación y superación de los miembros de la reserva especial pedagógica en las direcciones municipales de educación*. Tesis de maestría, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
20. Bennis, W., y Nanus, B. (1985). *Líderes. Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Nueva York, Estados Unidos: Norma S.A.
21. Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*(2), 1-23.
22. Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, III(5), 79-106.
23. Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel de mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, IX(2), 9-33. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112
24. Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*(14), 15-60.

25. Bonilla, E., Del Valle, C., y Martínez, G. (2012). El Grupo de Discusión como generador del discurso social: aproximaciones teórico-metodológicas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*(22), 101-114. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-06
26. Bunk, G. (1994). Theaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal, I*, 8-14.
27. Cáceres, M. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización escolar, Granada. Obtenido de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17006533.pdf>.
28. Calviño, M. (2014). *Cambianado la mentalidad... empezando por los jefes*. La Habana: Academia.
29. Campos, F., Bolbarán , J., Bustos, C., y González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Revista Perspectiva Educativa, LIII*(2), 91-111. doi:10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256
30. Carrazana, R. (2001). *Barreras y retos del trabajo con la reserva especial pedagógica en la provincia de Granma*. Tesis de maestría, Universidad de Oriente, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Santiago de Cuba.
31. Casales, J. (1988). Actividad de dirección y proceso de comunicación dirigente-grupo. *Revista Cubana de Psicología, V*(I), 53-63.

32. Casales, J. (2015). *Liderazgo, procesos directivos y efectividad de grupos y organizaciones*. Canal Educativo de la Televisión Cubana. Ciudad de la Habana: Academia.
33. Castillo, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director. *Cuaderno de Investigación en la Educación*(20), 1-9.
34. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizajes. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, VII(3), 19-33.
35. Cervera, L. (2012). *Liderazgo transformacional del director y su relación con el clima organizacional en las instituciones educativas del distrito de Los Olivos*. Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Lima. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/2365/1/Cervera_cl.pdf
36. Chávez, J. (1996). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba* (Primera ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
37. Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
38. Codina, A. (2012). *Inteligencia emocional para el trabajo directivo y las relaciones interpersonales. Aptitudes y herramientas*. La Habana: Ciencias Sociales.
39. Codina, A. (2014). *Habilidades directivas*. La Habana: Academia.

40. Conley, D. T., y Goldman, P. (1994). *Facilitative leadership: how principals lead without dominating eugene*. Oregon: The Free Press.
41. Consuegra, P. (2007). *Estrategia de preparación de la Reserva Especial Pedagógica*. Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", Dirección Científica Educacional, Ciego de Ávila.
42. Correa, J. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Documento de Investigación No 25, Universidad del Rosario, Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano, Bogotá. Obtenido de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf
43. Cortés, A. (2005). Estilos de liderazgo y motivación laboral en el ambiente educativo. *Revista de Ciencias Sociales*, I(107), 203-214.
44. Crawford, M. (2005). *Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? school leadership and management*. Estados Unidos: Aldine Publishing Company.
45. Cruz, M. (2009). *El método delphi en las investigaciones educacionales* (Primera ed.). La Habana: Academia.
46. Cuesta, A. (1999). *Tecnología de gestión de recursos humanos*. La Habana: Academia.
47. Cuesta, A. (2000). *Gestión de competencias*. La Habana: Material digital.

48. Cuevas, M., y Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en los centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, II(37), 1-17.
49. Decreto - Ley No. 196. (1999). *Sistema de trabajo con los cuadros del Estado y del gobierno*. La Habana: Consejo de Estado.
50. Del Toro, J., Valiente, P., y González, J. (2016). La preparación para la dirección escolar en la formación inicial del docente. Diagnóstico de una Universidad Pedagógica Cubana. *Revista iberoamericana de Educación*(70), 19-42.
51. Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
52. Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencia en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36.
53. Domingo, J., y Ritacco, M. (2015). Aporte del departamento de orientación al desarrollo al liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de institutos de enseñanza secundaria en Andalucía. *Revista Educar*(58), 199-218. doi:10.1590/0104-4060.43547
54. Dorta, M., y Ramos, J. (2009). El liderazgo en las instituciones educativas: apuntes para comprender la evolución histórica de este concepto. *Revista Educación y Sociedad*(2), 2-19.
55. Fëdorov, A. (2006). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Revista Innovación Educativa*, VI(30), 62-72.

56. Fernández, A., Castellanos, B., y Llivina, M. (2003). De las capacidades a las competencias una reflexión teórica desde la Psicología. *Revista Varona*(36-37), 22-27.
57. Fernández, M., y González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, III(1-3).
58. Fiedler, F. (1961). *Comportamiento de las Organizaciones*. Madrid: McGraw Hill.
59. Fiedler, F. E., y Chemers, M. M. (1985). *Liderazgo y administración efectiva* (Segunda ed.). Distrito Federal: Trillas.
60. Figueroa, M. (2012). Principales modelos de liderazgo: su significación en el ámbito universitario. *Revista de Humanidades Médicas*, XII(3), 1-11.
61. Flores, E. (2010). *El tipo de liderazgo del director y los estilos de comunicación de los docentes, estudiantes y personal administrativo del Instituto Superior Pedagógico Público "Nuestra Señora de Lourdes" DRE-Ayacucho, 2010*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Perú. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1675/1/Flores_me.pdf
62. Flores, E. (2014). *El estilo de liderazgo de los directores de los colegios parroquiales de Piura*. Tesis de pregrado , Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación, Piura. Obtenido de http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1868/EDUC_021.pdf?sequence=1

63. Fuentes, H. (2004). *Modelo curricular para la formación por competencias y unidades de crédito*. Santiago de Cuba, Universidad de Oriente: Libro digitalizado.
64. Fuentes, H. (2009). *Formación por competencias en la concepción de la universidad humana cultural*. Ecuador: UEB.
65. Fuentes, H. (2010). *La formación por competencias en la educación superior. Consideraciones desde la formación integral cultural del ser humano*. Santiago de Cuba: Digital en PDF.
66. Fuentes, O. (2002). *Una alternativa científico-metodológica para el perfeccionamiento de la capacitación en dirección educacional de la reserva especial pedagógica de la provincia Santiago de Cuba*. Tesis de maestría, IPLAC, La Habana.
67. Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: The Free Press.
68. Gairín, J. (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red AGE. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/123661/Redage2011.pdf>
69. Gairín, J., y Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas*. Serie Informes nº 3, RED AGE, Santiago de Chile. Obtenido de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
70. Gairin, J., Antúnez, S., y Pérez, A. (1988). Una introducción al estudio de las actitudes en educación. En *Temas Actuales de Educación*. Barcelona: P. P. U. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Gairin

71. García, A., Ulloa, E., Peñate, I., y Reyes, R. (2017). *Reflexiones pedagógicas a la luz de estos días*. La Habana: Editorial universitaria.
72. García, G. (1978). *Bosquejo histórico de la educación en Cuba* (Segunda ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
73. García, J., y Pérez, M. (2008). Espacio europeo de Educación Superior, competencias profesionales y ejemplaridad. *Revista Iberoamericana de Educación IVL*(9), 1-12.
74. Gento, S., Palomares, A., García , M., y González , R. (2012). *Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las institucines educativas*. Simposio presentado al XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas- CIOIE, Granada. Obtenido de <http://www.leadquaed.com/docs/artic%20esp/Liderazgo.pdf>.
75. Gil, A., Muñíz, M., y Delgado, A. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar: un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de Educación Superior. *Revista Universitaria de Educación*(1), 13-33.
76. Gil, F., Buxarrais , M., Muñoz , J., y Reyero , D. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto del aula*. XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de Cantabria, Santander. Obtenido de <http://www.site.unican.es/Ponencia%202.pdf>
77. Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
78. Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis doctoral, Universidad de

Huelva, Departamento de Educación, Huelva. Obtenido de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272//5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2.

79. Gómez, L., y Alonso, S. (2007). *El entrenamiento metodológico conjunto: un método revolucionario de la dirección científica educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
80. González, A. (2013). Debate Liderazgo Pedagógico. *Emagister*, 12. Obtenido de http://grupos.emagister.com/debate/liderazgo_pedagogico/1012-787534/p12
81. González, G., Silva, I., y Sepúlveda, C. (2016). Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*(70), 43-54.
82. González, J. (2003). *El sistema de formación para la Reserva Especial Pedagógica en su tránsito al cargo de director de centro docente*. Tesis de maestría, ISP José de la Luz y Caballero, Holguín.
83. González, M. V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, XXXIV(1), 1-11.
84. González, O. (2009). *Hacia un modelo de desempeño laboral del docente universitario, bajo el enfoque del liderazgo transformacional*. Tesis doctoral, Universidad de Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Maracaibo. Obtenido de http://tesis.luz.edu.ve/tde_busca/archivo.php?codArchivo=164

85. González, O., y González, O. (2007). Percepciones de los estudiantes universitarios, frente al liderazgo del docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa Remo*, V(13), 37-43.
86. González, R., Gento, S., y Orden, V. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*(70), 131-144.
87. González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, XXII(1), 45-53.
88. González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación*, VIII, 175-187.
89. Gorrochotegui, A. (1997). *Manual de liderazgo para directivos escolares*. Madrid: La Muralla.
90. Gutiérrez, A. (2003). *La formación del directivo basada en competencias*. Tesis de maestría, ISP "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila.
91. Hammons, L. (1993). *Liderazgo. Para adolescentes y jóvenes, edades 16 a 24 o más* (Primera ed.). Ciudad México: Panorama, S.A.
92. Hersey, P., y Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
93. Huertas, E., y Vieger, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Revista Entreculturas*(2), 181-196.

94. INEE. (2015). *Panorama Educativo de México 2014 . Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/notas/PresentacionPEM2014.pdf>
95. Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, A., y Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Melbourne, Australia: ACER. Obtenido de http://research.acer.edu.au/teaching_standards/3/
96. Isaac, T. (2013). *La enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la carrera de Español-Literatura*. Tesis doctoral, Ciego de Ávila.
97. Jabif, L., Blanco, R., Souto, M., y Arcas, P. (2014). *Comunidades de Práctica y Tutoría de los Foros Virtuales. Materiales de Apoyo a la Formación* (Vol. VI). Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Obtenido de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Libro_VI_spa_1.pdf
98. Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". En *Administrative Science Quarterly* (Vol. XXIV, págs. 602-610). Chicago: Qualitative Methodology.
99. Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
100. Küester, I., y Avilés, M. (2011). El estilo del liderazgo y la orientación al mercado: su repercusión en la satisfacción en el trabajo del docente

universitario. *Revista Journal Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, V(3), 64-79. doi:10.3232/GCG.2011.V5.N3.04

101. Lashway, L. (1995). *Trends in school leadership*. Estados Unidos: Eric digest.
102. Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile. Obtenido de http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf.
103. Leontiev, A. (1986). Sobre la formación de las capacidades. En I. Iliasov , y Y. Llaudis, *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades* . La Habana: Pueblo y Educación.
104. Lewin, K. (1949). *Cassier's Phylosophy of Science and Social Sciences* (Vol. I). Bern und Stuttgart.
105. Lewin, K., Lippit, R., y White, R. K. (1939). *Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates*. Massachusetts, Estados Unidos: Journal of Social Psychology.
106. Linares, M. (2000). Propuesta de diagnóstico para el trabajo con los cuadros y sus reservas. *Revista Foolletos Gerenciales, III*.
107. López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Revista Estudios Pedagógicos, XXXVI(1)*, 147-158.
108. Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía(232)*, 367-388.
109. Manso, A. (2006). *El sistema de trabajo con los cuadros del MINED*. Tesis de maestría, Instituto Superior de Educación Técnica y Profesional " Héctor Pineda", La Habana.

110. Marichal, O., y Ramos, J. (2015). *La formación de la competencia liderazgo en los directivos educacionales*. Trabajo presentado en el evento Gestión Empresarial y Administración Pública "GEAP 2015", Ciego de Ávila.
111. Marichal, O., y Ramos, J. (2015^a). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Universidad y Ciencia*, IV(1), 56-70.
112. Marichal, O., y Ramos, J. (2016). *Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social*. Trabajo presentado el XII Evento Internacional UNICA 2016, Universidad de Ciego de Ávila, Humanidades, Ciego de Ávila.
113. Marichal, O., Ramos, J., Rey, C., y Hernández, C. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Universidad y Ciencia*, VII(3), 131-151.
114. Marichal, O., Rey, C., y Hernández, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*, V(2), 103-120.
115. Martínez, C. (2009). *Concepción teórico-metodológica sobre el perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas en condiciones de universalización*. Tesis doctoral, UCP "Félix Varela", Santa Clara.
116. Martínez, C., y Pedraza, B. (2010). El proceso de preparación y superación de los cuadros y su dirección. *Revista Académica de Investigación*(4), 1-15.
117. Martínez, C., Alonso, S., y Salvador, B. (2010). Concepción teórico-metodológica sobre la dirección del proceso de preparación y uperación

de los cuadros educacionales y sus reservas. *Revista Académica Semestral Cuadernos de Educación y Desarrollo*, II(20), 1-7.

118. Martínez, C., Torres, M., y Hernández, V. (2018). La preparación de los directores de la enseñanza primaria para dirigir una escuela enfocada al desarrollo local. *Revista Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, LVII(2), 1-29.
119. Martínez, Y. (2011). *El liderazgo transformacional en la gestión educativa de una institución educativa pública en el distrito de Santiago de Surco*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
120. Marx, C. (1867). *El Capital*. La Habana: Ediciones Venceremos.
121. Matos, E., y Cruz, L. (2012). El taller de socialización y la valoración científica en las Ciencias Pedagógicas. *Revista Transformación*, VIII(1), 10-19.
122. Maureira, O., y Rojas, A. (2013). Características del liderazgo transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social. *Revistas Electrónicas UACH*, XXXIX(1), 115-127.
123. Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencias en los centros escolares. *Revista ScienceDirect*, XXXVI(146), 134-153.
124. Maxwell, J. (2006). *Desarrolle los líderes que están alrededor de usted*. Estados Unidos: Grupo Nelson.

125. Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior*. La Habana: Gaceta Oficial.
126. Monárrez, H., y Jaik, A. (2016). *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico* (Primera ed.). (Instituto Universitario Anglo Español, Ed.) Durango, México: Redie. Obtenido de http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto_Adla-1.pdf
127. Mucchielli, R. (1972). *La Dinámica de los Grupos*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
128. Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
129. Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, IV(46), 11-24.
130. Nájera, F., Murrillo, R., y Santos, M. (2013). El liderazgo escolar; sus talentos y actitudes desde las expectativas y experiencias de los docentes. En M. Navarro, y A. Barraza, *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación* (Primera ed., págs. 105-138). San luís de Potosí: Redie. Obtenido de http://redie.mx/librosyrevistas/libros/direccion_liderazgo.pdf
131. Northouse, P. G. (2004). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.

132. Olsen, W. (2004). *Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mix*. Distrito Federal: Editorial UNAM.
133. Omarov, M. (1977). *Elementos básicos de la dirección científica de la sociedad* (Vol. II). La Habana, Cuba: Obre.
134. Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, II(2), 141-146.
135. Organización de Estados Iberoamericanos. (2017). *Miradas sobre la educación en iberoamerica*. Madrid: OEI.
136. Organización Mundial de la Salud. (2015). Cómo establecer foros virtuales de discusión de. *Oficina Regional para las Américas*, 1-7. Obtenido de http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docmanytask=doc_view&tmplid=270&gid=35657&lang=es
137. Páez, I. (2005). *Competencias para el liderazgo gerencial*. Primer Congreso Iberoamericano de Investigación en Administración, Universidad Externado de Colombia, Facultad de Administración de Empresa, Colombia. Obtenido de http://portal.uexternado.edu.co/pdf/5_revistaSotavento/pdfSotavento/Sotavento%2011/IlianaPaez.pdf.
138. Palomo, M. (2007). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo* (Cuarta ed.). Barcelona: ESIC.
139. Pascual, R. (1987). *Liderazgo y participación: mitos y realidades*. Bilbao: Editorial de Deusto.

140. Pascual, R., Villa, A., y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo Trasformacional en los centros docentes*. Bilbao, : Mensajero.
141. Paul, J. (1996). Between Method Triangulation. *The International Journal of Organizational Analysis.*, IV(2), 135-153.
142. Pérez, L. (2007). *El foro virtual como espacio educativo: propuesta para su uso*. Salamanca. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html
143. Pinto, M., y Gómez, C. (2000). Algunos apuntes sobre el surgimiento de la preparación de cuadros y reservas en Cuba. *Revista Folletos Gerenciales*, III(12).
144. Pla , R., Ramos, J., Arnaiz, I., García, A., Castillo, M., Soto, M., y ...Cruz, M. (2012). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia*. La Habana: Pueblo y Educación.
145. Pla, R., y Ramos, J. (2016). La categoría contenido en el proyecto educativo para la formación integral de los profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, XVI(3), 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26066>
146. Pla, R., Torres, E., Arnaiz, I., Yera, I., Rodríguez, L., Rodríguez, D., y ...Peñate, I. (2005). *Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado*. Ciego de Ávila: Material digital.

147. Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramienta de trabajo* (Vol. I). Distrito Federal. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>.
148. Puga, J., y Martínez, L. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios Gerenciales*, XXIV(109), 87-103.
149. Quigley, J. V. (1996). *Visión. Cómo la desarrollan los líderes, la comparten y la sustentan* (Primera ed.). Santafé de Bogotá: McGRAW-HILL INTERAMEICANA, S.A.
150. Quijano, A. (2003). Liderazgo. *Monografías*, 1-29. Obtenido de <http://studylib.es/doc/388065/liderazgo-autor---andr%C3%A9s-quijano-ponce-de-le%C3%B3n>
151. Ramos, J. (2009). Modelo de desempeño por competencias profesionales pedagógicas para la dirección científica de instituciones educativas. *Revista Educación y Sociedad*(4).
152. Ramos, J., y Dorta, M. (2009). El liderazgo en las Instituciones educativas: apuntes para comprender la evolución histórica de este concepto. *Revista Educación y Sociedad*(3), 1-27.
153. Ramos, J., y Dorta, M. (2010). *Competencias emocionales básicas para la dirección educacional*. Ciego de Ávila: CENDA número 2227-2011.
154. Ramos, J., y Dorta, M. (2010). *Modelo de desempeño profesional pedagógico del director de la microuniversidad pedagógica en la provincia Ciego de Ávila*. Trabajo presentado en el III Taller Internacional de Universalización en la Universidad. Congreso Universidad, Ciego de Ávila.

155. Ramos, J., y Dorta, M. (2011^a). La competencia de liderazgo en los directores de las instituciones educativas: principales indicadores para evaluarla. *Revista Educación y Sociedad*, 1-14.
156. Ramos, J., Abreu, O., Naranjo, M., Dorta, M., y Rhea, B. (2017). *Competencias interpersonales en la dirección educacional*. Ibarra - Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
157. Ramos, J., Dorta, M., García, J., y Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*(69), 157-186.
158. Ramos, J., Pla, R., y Dorta, M. (2009). *Modelo de desempeño profesional pedagógico del director de la microuniversidad pedagógica en la provincia Ciego de Ávila*. Congreso de Universidad 2010, La Habana.
159. Ramos, J., Pla, R., Dorta, M., García, J., García, A., Daquinta, G., y ...Quiñones, R. (2010). *Modelo por competencias de desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional*. Ciego de Ávila: Material inédito.
160. Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Revista de Educación*, XIV(2), 253-267.
161. Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa* (Primera ed.). La Habana: Félix Varela.
162. Rodríguez, L. (2005). Herramientas para la medición de las competencias genéricas de los futuros ingenieros respecto de las relaciones

- interpersonales. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, II(6), 7-16.
163. Rodríguez, M. (2008). *Perfeccionamiento del desempeño profesional del bibliotecario escolar en la ETP en la provincia de Ciego de Ávila*. Tesis doctoral, Ciego de Ávila.
164. Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales". *Revista de investigación en gestión de la innovación y tecnología LA I+D QUE TENEMOS*(31), 40-45.
165. Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). *Líderes escolares, un tesoro para la educación*. Santiago de Chile, Chile. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147055s.pdf>.
166. Rubinstein , S. (1986). El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. En *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación.
167. Sadin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
168. Salas, R., Díaz, L., y Pérez, G. (2013). El currículo de formación de especialistas médicos basado en competencias laborales. *Revista Educ Med Super*, XXIII(3).
169. Salas, W. (2005). Formación por competencia en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamerica de Educación*, IX(36), 1-11.

170. Salasar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 1-12.
171. Seprúm, R., y Fue mayor, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿Una realidad o una ficción institucional? *Revista de Educación Laurus*, XIII(23), 350-380.
172. Sergiovanni, T. J. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. Estados Unidos: Educational Leadership.
173. Short, P. M., y Greer, J. T. (2002). *Leadership in empowered schools: themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, Estados Unidos: Merrill Prentice Hall.
174. Silvio, J. (2006). El liderazgo en la gestión de la calidad de la educación a distancia. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*(42), 5-22.
175. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.
176. Stodgill, R. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. *Journal of Psychology*(72), 25-35.
177. Stoll, L., y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficiencia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
178. Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. Ponencia presentada en las XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Obtenido de http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

179. Tobón, S. (2006). *La formación basada en competencia en educación superior: aspectos conceptuales metodológicos y generales*. Madrid: Material digital.
180. Tristá, B. (2003). *La gestión en las universidades*. La Habana: Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.
181. Tünnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. IESALC-UNESCO, PUJ, Colombia.
182. UNESCO. (2008). *Reflexiones en entorno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: LLECE.
183. Valdés, H. (1997). De la utopía de la cantidad a la utopía de calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación. *Revista Desafío Escolar*, 1(1).
184. Valdés, H., y Pérez, F. (1999). *Calidad de la educación básica y su evaluación*. La Habana: Pueblo y Educación.
185. Valiente, P. (2001). El proceso de enseñanza –aprendizaje de los dirigentes: características y exigencias. *Revista Folletos Gerenciales*, 13-20. Obtenido de <http://folletosg.mes.gob.cu/Base%20electronica/2001/4/48801402.pdf>
187. Valiente, P. (2001). La modelación de la profesionalidad de los dirigentes educacionales: Una necesidad para dirigir su formación y desarrollo. *Revista Folletos Gerenciales*, 40-47. Obtenido de <http://folletosg.mes.gob.cu/Base%20electronica/2001/9/48801903.pdf>

188. Valiente, P. (2002). El enfoque sistémico: Una herramienta eficaz para concebir la superación de los dirigentes educacionales. *Revista Folletos Gerenciales*, 41-50. Obtenido de <http://folletosg.mes.gob.cu/Base%20electronica/2001/3/48801306.pdf>
189. Valiente, P. (2005). La superación profesional de docentes y directivos educacionales: una propuesta para su dirección. 1-29. Obtenido de <http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5258.pdf>.
190. Valiente, P. (2010). La profesionalidad del director escolar: sus competencias fundamentales. *Gestiopolis*, 1-30. Obtenido de Gestiopolis: <http://www.gestiopolis.com/competencias-laborales-y-profesionales-del-director-escolar>.
191. Valiente, P., y Álvarez, M. (2004). Metodología para evaluar el impacto de la superación de directivos educacionales. *Monografías*, 1-6. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos16/evaluacion-directivos-educacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml>.
192. Valiente, P., Del Toro, J., y González, J. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, XIV(1), 137-153. doi:10.15366/reice2016.14.1.008
193. Valiente, P., Del Toro, J., y González, J. (2017). Tendencias actuales en la formación especializada de los directores escolares: hallazgos desde la sistematización. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, IV(3), 1-28.

194. Valiente, P., Góngora, G., Torres, J., y Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, XI(3), 91-123.
195. Valiente, P., González, J., y Del Toro, J. (2014). Fundamentos para una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*(20), 1-31.
196. Vargas, F. (2006). *Experiencias educativas en la República de Uruguay*. Entrevista contenida en youtube.
197. Vázquez, M., Martínez, C., Bazán, M., Medina, R., y Miliam, M. (2013). *Desarrollo histórico de la dirección del proceso de preparación y superación de los directivos educacionales cubanos y sus reservas*. La Habana: Pueblo y Educación.
198. Villa, A., y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Revista Educar*, XL, 15-48.
199. Waite, D., y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*(232), 389-406.
200. Watkins, P. (1989). *Leadership, power and symbols in educational administration*. London: J Smyth.
201. Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*(1), 1-14.

202. Zarate, D. (2011). *Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de interdependencia, Lima*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Perú. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3176/1/Zarate_rd.pdf
203. Zayas, P., y Cabrera, N. (2010). Enfoques teóricos en el estudio de la dirección y el liderazgo, su evolución. *Revista académica "Contribuciones a la Economía"*, 1-36.
204. Zuluaga, C., Soto, J., y Estrada, S. (2010). Medición de la eficiencia en términos de liderazgo para estudiantes de maestría y dirigentes organizacionales. *Revista Entramada*, VI(2), 36-54.

Anexo 1

Guía de análisis documental

Objetivo: Constatar la presencia de orientaciones sobre la formación de la competencia liderazgo educacional en los documentos normativos que rigen la labor del director de escuela.

- ✓ Decreto - Ley No. 196. Sistema de trabajo con los cuadros del Estado y del gobierno. La Habana: Consejo de Estado (1999).
- ✓ Estrategia nacional e superación de cuadros y reservas del MINED, (Documento en soporte magnético), Dirección de Cuadro del MINED, La Habana (2003).
- ✓ Reglamentos y procedimientos para el trabajo con los cuadros. Dirección de cuadro del MINED, La Habana (1985).
- ✓ Estrategia nacional e superación de cuadros y reservas del MINED, (Documento en soporte magnético), Dirección de Cuadro del MINED, La Habana (2010).
- ✓ "Tesis y resolución sobre Política Educacional", en: Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del PCC, La Habana (1976).

Criterios para el análisis

- ✓ Contenidos sobre el liderazgo educacional.
- ✓ El proceso de formación y preparación del director de escuela.
- ✓ Estrategias que se emplean para la formación del director de escuela.
- ✓ Bibliografía sobre los componentes y normativa de la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.

Anexo 2

Grupos de discusión a los directivos educacionales del municipio Morón.

Objetivo: Constatar desde la perspectiva del directivo educacional el modo en que percibe al liderazgo educacional y su formación para el logro de la calidad educativa.

- ✓ Concepto genérico sobre el liderazgo educativo.
- ✓ Características del directivo educacional para desempeñarse como líder de su colectivo.
- ✓ Barreras que impiden la formación del liderazgo en los directivos educacionales.
- ✓ Vías de formación del liderazgo en los directivos educacionales.
- ✓ Participación en actividades de superación profesional.

Anexo 3

Encuesta a expertos(as) (I Ronda)

Estimado(a) colega:

Estamos realizando una investigación que tiene como objetivo: Proponer un modelo para desarrollar el liderazgo en directivos educacionales, como vía para perfeccionar su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección.

Queremos conocer su opinión acerca de un posible ideal a alcanzar en el liderazgo de los directivos, del estado de desarrollo real alcanzado y sobre las posibles vías a emplear para acercar el nivel de desempeño real al ideal, para lo cual le solicitamos nos responda las preguntas que más abajo formulamos.

Garantizamos la más estricta confidencialidad de sus criterios y opiniones. Sus respuestas nos las puede hacer llegar personalmente o por vía E-mail a la siguiente dirección electrónica: oruamcmg@sma.unica.cu. Muchas gracias.

1. En la literatura, el liderazgo se define de muy variadas maneras, quisiéramos encontrar el concepto genérico más apropiado para elaborar una definición que se ajuste lo más posible a las exigencias actuales de la actividad pedagógica profesional de dirección educacional, por esta razón le pedimos que de los términos encontrados en la literatura, que aparecen en la siguiente tabla, señale con una X en la casilla en blanco, el que usted considere que se ajusta más a los intereses de la investigación. Si considera que el género adecuado es otro, incorpórelo a la tabla de términos.

	Concepto genérico	
1	Cualidad de la personalidad del directivo	
2	Característica de la personalidad del directivo	
3	Habilidad directiva	
4	Capacidad del directivo para la ejecución exitosa	
5	Conocimiento práctico de la actividad de dirección	
6	Conducta o comportamiento del directivo	
7	Aspecto socio-psicológico de la dirección	
8	Condición natural de la personalidad del directivo	
9	Condición que aparece con el nombramiento oficial o designación	
10	Competencia de dirección	
11	Otro (especifique):	

2. Mencione las características que debe tener un directivo educacional para convertirse en un líder del colectivo que dirige. Enumérelas en orden jerárquico.
3. ¿Cuáles considera que son las principales insuficiencias que poseen los directivos educacionales para desempeñarse como verdaderos líderes de los colectivos que dirigen? Ordénelas por su grado de significación.
4. ¿Qué vías considera apropiadas para transformar a los directivos educacionales en funciones, que no han logrado un liderazgo eficiente en su institución, para que se desempeñen como líderes de su colectivo?

Anexo 4

Criterio de Experto (Proceso de selección de expertos)

Encuesta aplicada para la selección de los expertos. (E-1)

Compañero(a), teniendo en cuenta su experiencia laboral y preparación profesional se solicita su colaboración en una investigación que se realiza en el municipio Morón de la provincia Ciego de Ávila, Cuba relacionada con una estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas, por lo que es necesario su contribución a esta investigación.

Nombre y Apellidos: _____

País: _____ Especialidad: _____

Experiencia en la profesional: _____ En Secundaria Básica: _____

En Preuniversitario: _____ En Educación Primaria: _____

En Educación Preescolar: _____ En Educación Especial: _____

En Educación Superior: _____ Categoría docente: _____ Categoría científica: _____
 Grado científico: _____ Título académico: _____ Cargo

que ocupa: _____

Centro de trabajo: _____

Vínculos con la actividad de dirección: _____

Vínculos de investigación o superación sobre directivos educacionales: _____

1. Marque con una cruz (X), en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información que usted tiene sobre el tema objeto de investigación.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Realice una autovaloración, según la tabla que a continuación se le ofrece, de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre el tema que se investiga. (Debe autovalorar cada una de las fuentes dadas, marcando con una cruz en el nivel que considere).

Fuentes de argumentación.	Alto	Medio	Bajo
Experiencias personales relacionadas con la formación del liderazgo en los directivos educacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigaciones o trabajos metodológicos realizados, relacionados con la formación del liderazgo en los directivos educacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio de literatura especializada y publicaciones nacionales relacionadas con la formación del liderazgo en los directivos educacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio de literatura especializada y publicaciones extranjeras relacionadas con la formación del liderazgo en los directivos educacionales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conocimiento del estado actual de la formación del liderazgo en los directivos educacionales en su nación.			
Conocimiento del estado actual de la formación del liderazgo en los directivos educacionales en otros países.			

Tabla que muestra los datos de los expertos seleccionados. (E-2)

No.	Cargo	País	Grado científico	Título académico	Categoría docente	Años de experiencia
1	Profesor del Centro de Estudios Educativos UNICA	Cuba	Doctor	Master	Titular	40
2	Profesor del Centro de Estudios Técnicas de Dirección en la Universidad de la Habana	Cuba	Doctor		Titular	51
3	Profesor de Postgrado en Northeastern Illinois University, Chicago	Venezuela	Doctor		Titular	29
4	Profesor de la Universidad de Jaén.	España	Doctor		Titular	28
5	Profesor Emérito de la UNED	España	Doctor		Titular	36
6	Profesora Investigadora del Departamento de Gestión Universitaria UNICA	Cuba	Doctor	Máster	Titular	35
7	Profesor de South View High School	Puerto Rico	Doctor	Máster	Titular	15
8	Profesor de Administración Empresarial y pública Universidad Martha Abreu	Cuba	Doctor	Máster	Titular	37
9	Profesor University of Minnesota	Chile	Doctor		Titular	21

10	Profesor del departamento de dirección en la UNICA	Cuba		Master	Auxiliar	12
11	Investigador postdoctoral de la UNED	España	Doctor	Master	Titular	11
12	Coordinador Académico Universidad Simón Bolívar	Venezuela	Doctor		Titular	31
13	Investigador Universidad Complutense de Madrid	España	Doctor	Master	Titular	25
14	Profesor Universidad de Granada	España	Doctor		Titular	45
15	Universidad Autónoma de Barcelona	España	Doctor	Master	Titular	11
16	Subdirector Académico Escuela Primaria Víctor Manuel Sánchez García	México	Doctor	Master	Titular	20
17	Profesor de la UNICA	Cuba	Doctor		Titular	41
18	Profesor de la Universidad de Huelva	España	Doctor	Máster	Titular	11
19	Profesor Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	España	Doctor	Máster	Titular	11
20	Profesor de Postgrado Universidad Autónoma de Chile	Chile	Doctor	Máster	Titular	41
21	Profesora Universidad de Granada	España	Doctor	Máster	Titular	12
22	Profesora Universidad de Granada	España	Doctor	Máster	Titular	12

23	Directora de Sección Departamental Universidad de Granada	España	Doctor		Titular	36
24	Profesora de dirección científica UNICA	Cuba		Máster	Asistente	35
25	Coordinador de Investigación Educativa de la Universidad Católica Silva Henríquez	Chile	Doctor	Máster	Titular	34
26	Profesor del Centro de Estudios Educativos UNICA	Cuba	Doctor		Titular	25
27	Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Oaxaca de Juárez	Cuba	Doctor	Máster	Auxiliar	37
28	Profesor de la UNED	España	Doctor		Titular	11
29	Metodólogo de la UNICA	Cuba	Doctor	Máster	Titular	35
30	Investigador de la Pontificia Universidad Católica del Perú	Perú	Doctor		Titular	11
31	Universidad de Minnesota	Chile	Doctor		Titular	21
32	Profesor de dirección científica Educacional UCP Enrique José Varona	Cuba	Doctor	Máster	Titular	43
33	Liceo Simón Bolívar	Chile		Máster		21
34	MINEDU Consultor Independiente	Perú		Master		21
35	Corporación Municipal De Queilén/Chiloé	Chile	Doctor	Máster		25

Promedio de años de experiencia	25
---------------------------------	----

Tabla que muestra el coeficiente de competencia de los expertos seleccionados. (E-3)

Expertos	Kc	Ka	K	Coficiente de competencia
1	0,8	0,8	0,80	Alto
2	0,9	0,8	0,85	Alto
3	0,9	1	0,95	Alto
4	0,9	0,9	0,90	Alto
5	1	1	1	Alto
6	0,9	0,8	0,85	Alto
7	1	1	1	Alto
8	0,8	0,9	0,85	Alto
9	0,8	0,8	0,80	Alto
10	0,8	0,8	0,80	Alto
11	0,9	0,7	0,80	Alto
12	0,9	1	0,95	Alto
13	0,7	0,9	0,80	Alto
14	0,9	1	0,95	Alto
15	0,8	0,9	0,85	Alto
16	0,8	0,9	0,85	Alto
17	0,9	0,9	0,90	Alto
18	0,7	0,8	0,75	Medio
19	0,6	0,8	0,70	Medio
20	0,9	1	0,95	Alto
21	0,8	0,9	0,85	Alto
22	0,8	0,9	0,85	Alto
23	1	1	1	Alto
24	0,7	1	0,85	Alto
25	0,8	0,9	0,85	Alto
26	0,9	0,9	0,90	Alto
27	0,9	1	0,95	Alto
28	0,8	0,9	0,85	Alto
29	0,7	0,7	0,70	Medio
30	0,9	1	0,95	Alto
31	0,8	0,8	0,80	Alto
32	1	1	1	Alto
33	0,8	0,9	0,85	Alto
34	1	1	1	Alto
35	0,8	0,9	0,85	Alto

Promedio: 0.8773
 $0.8 < K \leq 1.0 \Rightarrow K \rightarrow$ Alto
 $0.5 < K \leq 0.8 \Rightarrow K \rightarrow$ Medio
 $0 < K \leq 0.5 \Rightarrow K \rightarrow$ Bajo

Anexo 5

Primera Ronda Características aportadas por 35 expertos en liderazgo educacional de Iberoamérica.

1	Formación adecuada en su profesión y de calidad en dirección educacional.
2	Capacidad empática.
3	Conocimientos de gestión. (práctico de la actividad de dirección), (previo del contexto educativo)
4	Habilidades sociales.
5	Dominio de las destrezas de Inteligencia Emocional (intrapersonal e interpersonal)
6	Dominio de las destrezas de liderazgo
7	Compromiso (con el trabajo)
8	Pasión por su trabajo
9	Optimista y positivo
10	Carisma
11	Visionario
12	Capacidad de establecer metas y objetivos (Planeador estratégico)
13	Capacidad de ser un buen comunicador y oratoria
14	Capacidad de influir a otros
15	Firme y consistente
16	Asertivo y participativo
17	Mente abierta
18	Abierto al cambio y la situación
19	Motivador (hacia el liderazgo)
20	Creativo
21	Innovador
22	Proactivo
23	Orientado a resultados
24	Asume riesgos
25	Dinámico
26	Flexible
27	Facilitador
28	Trabajo en equipo
29	Saber delegar
30	Brinda reconocimiento
31	Modelo a seguir
32	Haber transitado desde la base a diferentes niveles de dirección en el área educacional
33	Equilibrio entre las necesidades afectivas de su colectivo y el cumplimiento de las tareas.
34	Participación efectiva que lleve al cumplimiento exitoso de las tareas del grupo donde se inserta.
35	Ejecutar aspectos académicos, administrativos, y de transferencia del saber a su entorno.
36	Exige soluciones y sugerencia a su equipo de trabajo de los posible problemas
37	Capacidad para entusiasmar con el logro de los objetivos de la organización
38	Servir de ejemplo a los miembros de su organización
39	Formación específica para la dirección
40	Competente para las funciones de liderazgo pedagógico
41	Vinculador con el contexto próximo a la organización
42	Disposición a evitar el fracaso, hacia el poder, hacia el trabajo en equipo, hacia la crítica
43	Resistencia al estrés
44	Autoeficacia

45	Tolerancia a la ambigüedad
46	Necesidad de afiliación
47	Evitar la influencia de los otros
48	Entusiasmo
49	Asertividad
50	Necesidad de aceptación social
51	Reconocimiento de las limitaciones
52	Cualidad de la personalidad (tipo de personalidad)
53	Competencia de dirección
54	Conformación de los miembros que forman el equipo directivo
55	Comportamiento del directivo
56	Buenos directores
57	Calidad como filosofía de vida institucional
58	Articulador de liderazgos institucionales
59	Partir desde la realidad con un acompañamiento de coaching
60	resiliencia
61	autoestima
62	autoconcepto
63	Vocación de servicio
64	Conocimiento de la institución desde la teoría
65	negociación
66	Relaciones interpersonales
67	Democrático
68	Consensual
69	Convencedor
70	Liderazgo transformacional
71	Fuente de inspiración para el resto del personal
72	Estimulación del personal
73	Saber repartir tareas
74	Asumir responsabilidades
75	cooperación y colaboración entre los miembros de su claustro
76	Saber utilizar adecuadamente el diagnóstico del contexto
77	autoridad moral
78	Conocer los estilos de comunicación de cada uno de sus colaboradores
79	Conocer los problemas familiares y personales de sus colaboradores
80	Afectivo
81	Efectivo
82	Formativo
83	Anticipador
84	Profesional
85	Administrativo
86	Cultural: propiciar la consolidación del perfil
87	Toma decisiones acertadas (habilidades)
88	Inspira respeto y promueve el respeto mutuo
89	Cuida su imagen.
90	Brinda un trato justo

91	Inspira confianza
92	Experiencia en aula y estudios de postgrados
93	Saber escuchar
94	Saber preguntar
95	Ser persuasivo y convincente
96	Ser honesto, tener credibilidad
97	Amar la profesión de educador
98	Ser reflexivo
99	Ser pausado
100	Conmensurado
101	Humano
102	Capaz de aceptar ideas diferentes
103	Capaz de entender a otros sin enjuiciar
104	Conocedor del manejo de presupuesto escolar
105	Organizado
106	Constante actividad pedagógica profesional de dirección
107	Pasión por el trabajo metodológico
108	Autodidactismo manifiesto
109	Ejemplaridad ideopolítica
110	Habilidades para controlar
111	Habilidades para solucionar Conflictos
112	Reconocimiento científico técnico en su área del saber
113	Laboriosidad
114	Dedicado
115	Autodominio
116	Perseverancia
117	Independiente
118	Decidido
119	Consagrado
120	Estudioso
121	Emprendedor
122	Dialogante
123	Empoderamiento a los miembros de la organización
124	Integridad
125	Desarrollo de Valores
126	El liderazgo político, pedagógico y científico- metodológico compartido entre todos
127	Arrastra y no empuja
128	Capacidad de influenciar y convocar a otros a trabajar por un objetivo común
129	conocimiento pedagógico-curricular para entender el trabajo de los profesores, y como apoyarlos
130	conocimiento de datos cuantitativos y cualitativos (producir y digerir datos) y usarlos en su gestión
131	Evaluador de oportunidades

124		1																																					10		
125	3						9																																	10	
126			3													1		1															3						3	44	
127	7																																						4		
128					9			9						5															9				9						14		
129		5			10				8																					2	10			2	10	9			42		
130		4																																					7		
131																																		9							2

Anexo 7

Tercera Ronda

Tabla 3. Matriz de características depuradas con nivel de ponderación de los expertos.

¿Qué ponderación o peso Ud. daría a cada una de las C, con el objetivo de ordenarlas atendiendo a su importancia en el ejercicio del liderazgo del director de escuela? Se orienta a los E que el número 1 es la más importante, 2 la que sigue en importancia, hasta n= 5 en este caso, que será la de menos importancia. Se insiste en que no deben ocurrir "ligas" o iguales ponderaciones a una misma C, pues se reduciría el poder de ordenamiento o discriminación. En este caso 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 y 5 = 1, en la recogida de respuestas se ordenan las ponderaciones de acuerdo al valor de la sumatoria por filas indicada por Rj.

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	1	2	3	4	5	Rj
1		1		1			2						1		1	3		1	3	1				2											30	8	6	0	0	44	
2				5								1						2								4			2			2		5	12	0	2	1	20		
3						5											3										2			1		5	5	4	3	0	2	14			
4				4				3						2										5							2			0	8	3	2	1	14		
5	5				1	1	5			4						4											1	1	4			3	4	1	25	0	3	8	2	38	
6					2						1							4	5											2				5	8	0	2	1	16		
7			1	2													1				1				1							5		5		20	4	0	0	2	26
8				3						5																		2	3	3			3		0	4	12	0	1	17	
10						2																		1										2	5	8	0	0	0	13	
12	4	4						4		2			2							2	2	2			4	3		4			3	2		0	24	6	10	0	40		
13					5						3										3					1								5	0	6	0	1	12		
14																																		0	0	0	0	0	0		
16																																		0	0	0	0	0	0		
18											2		5																			5		0	4	0	0	2	6		
20																										4								0	0	0	2	0	2		
21															3																			0	0	3	0	0	3		
22			2																															0	4	0	0	0	4		
24																																		0	0	0	0	0	0		
26																									5									0	0	0	0	1	1		
28				3				4		4	2		5										1			5		3					5	4	6	4	2	21			
29																																		0	0	0	0	0	0		
32																																		0	0	0	0	0	0		
33							5						3	4		1																	5	0	3	2	1	11			
34													4	3								5	3										0	0	6	2	1	9			
35														1							4												5	0	0	2	0	7			

38			3					1		3									2	2						5	8	6	2	0	21						
39		2									2										5						0	8	0	0	1	9					
40	1												5	2	5			3									5	4	3	0	2	14					
41																											3					0	0	3	0	0	3
48																																0	0	0	0	0	0
60							2																									0	4	0	0	0	4
66											4																					0	0	0	2	0	2
67																											5		1			5	0	0	0	1	6
70					3							4	2					2												3	0	8	9	2	0	19	
75																																0	0	0	0	0	0
76								5						4																		0	0	0	2	1	3
77	3	4			4		3						2																	4	5	4	6	6	0	21	
87							2					5																				0	4	0	0	1	5
92																	4													5		0	0	0	2	1	3
93				4				3		5																						0	0	3	2	1	6
94																																0	0	0	0	0	0
96					4		1						3				4	4													5	0	3	6	0	14	
98																			3													0	0	3	0	0	3
101						1																					1			1	15	0	0	2	0	17	
122						3																										0	0	3	0	0	3
126	3						1						1			5	5												4		10	0	3	2	3	18	
128		5										4		3		1											5	2		1		10	4	3	2	2	21
129	2		5									5	5																			0	4	3	4	4	15

Anexo 8

Cuarta Ronda

Tabla 4. Matriz de características depuradas con nivel de ponderación de los expertos.

¿Qué ponderación o peso Ud. daría a cada una de las C, con el objetivo de ordenarlas atendiendo a su importancia en el ejercicio del liderazgo del director de escuela? Se orienta a los E que el número 1 es la más importante, 2 la que sigue en importancia, hasta n= 5 en este caso, que será la de menos importancia. Se insiste en que no deben ocurrir "ligas" o iguales ponderaciones a una misma C, pues se reduciría el poder de ordenamiento o discriminación. En este caso 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2 y 5 = 1, en la recogida de respuestas se ordenan las ponderaciones de acuerdo al valor de la sumatoria por filas indicada por Rj.

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	1	2	3	4	5	Rj
1			3				5	2		1	1		5	4			4	5		1		4	1					3	4	1		3	4	25	4	9	10	3	51		
2	5				4																													0	0	0	2	1	3		
4				5	1				4	2		3										5							1					10	4	3	2	2	21		
5		5		1	1			4							4					1							2			3	2		1	20	8	3	4	1	36		
6			5								3									2					3									0	4	6	0	1	11		
7							2																				2			1	4			1	10	8	0	2	0	20	
8			4												1			4		4														5	0	0	6	0	11		
12	2	1			5				1			2			2			2	4		5		2		5	3	4	1		3		1		20	20	6	4	3	53		
13																								2										0	4	0	0	0	4		
28	4	2			4										1		3	5	3				2	5		4	4			5			5	5	8	6	8	4	31		
33						5		5	5			5															5	3	4			4			0	0	3	4	5	12	
34	1						3					4	4											3				5			5			5	0	6	4	2	17		
38				4		1										5			1		3												4	10	0	3	4	1	18		
40						4		3		5							4							4		2		1							5	4	3	6	1	19	
70					2						4		2	2		2	2				2									3			3		0	24	6	2	0	32	
77	3		2	2			3		2								1					1					1			2			2	15	20	6	0	0	41		
96		4				2	4															2			4						4			0	8	0	8	0	16		
126		3	1					1	3	2	5			3		1	3							5			2	2		2		2		15	20	12	0	2	49		
128				5	3		2		4			3			3					3	5	4	1	3	1	1				5			5	15	4	15	4	4	42		
129				3		3	1				3		1	1	5		5				5		3	3							5		3	15	0	18	0	5	38		

Tabla 5. Orden de importancia de las características por ponderación.

Empíricamente, si resulta la concordancia $C_c \geq 33\%$ entre los expertos se considera aceptable la concordancia. Las características que obtuvieron valores $C_c < 25\%$ se eliminaron por baja concordancia entre los expertos. Así como las $C < 30$ por ponderación P.

C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	1	2	3	4	5	Cc(%)	1	2	3	4	5	P		
12	2	1			5					1			2			2			2	4		5		2		5	3	4	1		3		1			4	5	2	2	3	46	20	20	6	4	3	53		
1			3					5	2		1	1		5	4			4	5		1		4	1					3	4	1		3	4		5	1	3	5	3	49	25	4	9	10	3	51		
126		3	1							1	3	2	5			3		1	3							5			2		2		2		2		3	5	4	0	2	40	15	20	12	0	2	49	
128				5	3		2			4			3			3				3	5	4	1	3	1	1				5				5	3	1	5	2	4	43	15	4	15	4	4	42			
77	3		2	2				3		2								1				1						1			2				2	3	5	2	0	0	29	15	20	6	0	0	41		
129				3		3	1				3		1	1	5		5			5		3	3						5				5		3	3	0	6	0	5	40	15	0	18	0	5	38		
5		5		1	1					4						4				1									2			3	2		1	4	2	1	2	1	29	20	8	3	4	1	36		
70					2							4		2	2		2	2				2												3				0	6	2	1	0	26	0	24	6	2	0	32
28	4	2			4										1		3	5	3					2	5		4	4							1	2	2	4	4	37	5	8	6	8	4	31			

Anexo 10

Triangulación de fuentes

Tabla 7 Concordancias entre las fuentes de información

Fuentes de información					
#	Teoría	Foro Debata Virtual	Grupo de discusión	Diagnóstico de la práctica	Criterio de expertos
1	comunicarse con las masas	comunicarse con las masas	comunicarse con las masas	comunicarse con las masas	
2	relaciones interpersonales	relaciones interpersonales	Relaciones interpersonales	relaciones interpersonales	
3		autoridad Moral	autoridad Moral	autoridad moral	autoridad moral
4		distribuir el poder	distribuir el poder	distribuir el poder	distribuir el poder
5	influir en su colectivo	influir en su colectivo			influir en su colectivo
6	motivador	motivador	motivador		
7	trabajo en equipo		trabajar en equipo		trabajo en equipo
8			conocimiento de la actividad que dirige	conocimiento de la actividad que dirige	conocimiento de la actividad que dirige
9			planeador estratégico		planeador estratégico
10	contar con seguidores			contar con seguidores	
11		creativo		creativo	
12	dirigir	Ser ejemplo	Tomar decisiones	respaldo a la actividad de dirección	Inteligencia emocional
13	lograr entusiasmo	Democrático	Carisma		liderazgo transformacional
14	proceso	escuchar	Autonomía		Formación en su profesión y en el área de la dirección
15	capacidad				
16	situación				
17	producir cambios				
18	habilidad				

Anexo 11 Diplomado en Liderazgo Educacional

1. Título: LIDERAZGO EDUCACIONAL

2. CES: Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”

3. Coordinador: M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara. (PAs).

E-mail: oruamcmg@sma.unica.cu

Teléfono: 33227735

4. Modalidad:

- Tiempo parcial (desde el puesto de trabajo)

Se insertará en el Sistema de Trabajo y formará parte del contenido fundamental de la Escuela de Directores que se organizará en el municipio Morón.

Se recomienda contar con la posibilidad de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento a los participantes por parte de los profesores del Diplomado y/o directivos y funcionarios de la Dirección Municipal de Morón para facilitar la labor de tutoría.

Las actividades presenciales se organizarán en:

Conferencias panorámicas: dedicadas a presentar la información y los puntos de vista del investigador y claustro del Diplomado sobre los temas abordados y a orientar las actividades de trabajo independiente.

Seminarios: dedicados al debate y profundización teórico-práctica del contenido abordado en las conferencias y a sistematizar la revisión bibliográfica realizada por los participantes.

Talleres: dedicados a la elaboración, procesamiento y análisis de los resultados de la aplicación de instrumentos de diagnóstico y elaboración y debate de estrategias encaminadas a desarrollar la competencia pedagógica profesional de liderazgo en los directores.

5. Fundamentación:

El impetuoso desarrollo de la ciencia y la técnica que se produce en la actualidad y la vertiginosa conversión de las mismas en fuerzas productivas directas del progreso social, son fenómenos que presentan a los dirigentes y cuadros de todas las ramas y sectores de la vida de la sociedad, dos retos insoslayables: 1) la constante actualización de sus conocimientos y 2) el continuo perfeccionamiento de sus competencias laborales y modos de actuación profesional.

Particularmente en la esfera educacional, tales retos fueron planteados por primera vez como imperativo continental, en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Argentina el 7 y 8 de septiembre de 1995. En la “Declaración de Buenos Aires” se reconoció la urgencia de “[...] *modernizar la administración de los sistemas educativos en sus distintos niveles y mejorar el desempeño técnico de los administradores y planificadores del sistema educativo, a fin de responder con eficiencia a los requerimientos actuales [...]*”.¹

Esto explica por qué la Comisión Central de Cuadros del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros de la República de Cuba, aprobó una “Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del

¹ UNESCO-ORELAC. “Declaración de Buenos Aires”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 9, septiembre- diciembre de 1995. p. 220.

Estado y el Gobierno y sus Reservas”, en la cual afirma que “... la formación y desarrollo de los que tienen la función de dirigir los recursos humanos hacia el logro de objetivos políticos, económicos y sociales, constituye una tarea de importancia vital. Nuestro país tiene necesidad de que sus cuadros y reservas estudien tenaz y sistemáticamente, para que dominen los más modernos instrumentos de dirección y la utilización eficiente de las tecnologías, aplicándolas creadoramente, en correspondencia con los intereses de la nación.”²

Para los directores de centros educacionales³, así como para sus respectivas reservas de cuadros⁴, responder consciente y sistemáticamente a este llamado, constituye un imperativo impostergable, ya que las transformaciones educacionales que se introducen en todos los niveles y tipos de enseñanza, exigen a quienes dirigen –o se preparan para dirigir– las instituciones educativas⁵, actualizar sus conocimientos científicos, perfeccionar sus modos de actuación profesional y desarrollar las competencias laborales que se requieren para conducir acertadamente los cambios proyectados, tanto en la dirección del proceso docente educativo, como en el proceso de dirección del personal pedagógico y de los factores sociales que intervienen en la formación integral de las nuevas generaciones.

Tal perfeccionamiento integral sólo puede alcanzarse, si los directores de escuelas son capaces de desplegar en sus puestos de trabajo –y como resultado de un sólido proceso de formación académica postgraduada– una consciente y sistemática “Actividad Pedagógica Profesional de Dirección”, entendida como la “...forma de Actividad de Dirección específica del sector educacional, que se distingue por el marcado carácter técnico- metodológico y científico- pedagógico con que se desarrolla el Proceso de Dirección y por su clara orientación hacia la transformación de la personalidad y el desarrollo profesional de los cuadros y docentes, en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones; actividad que se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas –tanto instructivas como educativas–, y en condiciones de plena comunicación entre dirigentes y dirigidos, con la activa participación de las organizaciones políticas, sociales y de masas que actúan en su entorno. Consiguientemente, exige que el dirigente se reconozca, se sienta y actúe como maestro de sus subordinados directos, de los cuales también aprende. Implica, por tanto, la conjugación armónica de tres elementos esenciales para la elevación de la calidad educacional, que hasta ahora se han desarrollado separadamente: la gestión de dirección, el trabajo técnico–metodológico y la actividad científico–pedagógica”.⁶

² Comisión Central de Cuadros. “Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas”. Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. La Habana, 17 de septiembre del 2004. Pág. 1.

³ Los “Dirigentes y cuadros educacionales” son los que aparecen relacionados en el Artículo No. 2 del “Reglamento Ramal para el Trabajo con los Cuadros del Ministerio de Educación”. En: “*Documentos Rectores de la Política de Cuadros*”. Dirección de Cuadros del MINED. Ciudad de La Habana, 2000. Pág. 72.

⁴ Las “Reservas de Cuadros” son todas las que aparecen relacionadas en el Artículo No. 26 del “Reglamento Ramal para el Trabajo con los Cuadros del Ministerio de Educación”. En: “*Documentos Rectores de la Política de Cuadros*”. Dirección de Cuadros del MINED. Ciudad de La Habana, 2000. Pág. 78.

⁵ En este Diplomado se utiliza el término “institución educativa” para denominar genéricamente a las escuelas.

⁶ Alonso Rodríguez, Sergio H. “El Sistema de Trabajo del MINED”. Tesis presentada en opción del grado

Para satisfacer tal urgencia, es preciso brindar a los directores de escuelas del municipio, modalidades de formación profesional que les permitan elevar su nivel de actualización teórica y preparación profesional, a fin de capacitarlos para perfeccionar su Actividad de Dirección y con ello, garantizar niveles superiores de desempeño profesional, funcionamiento institucional y eficiencia en el logro de los objetivos educacionales socialmente planteados.

Para perfeccionar la tradicional Actividad de Dirección de los directores —centrada mayoritariamente en los procesos administrativos— es necesario brindarles los conocimientos filosóficos, científicos y pedagógicos, así como las herramientas teóricas y prácticas de Dirección Científica Educacional que les permitan desplegar una Actividad Pedagógica Profesional de Dirección.

La transformación de la tradicional Actividad de Dirección de los directores educacionales en una verdadera Actividad Pedagógica Profesional de Dirección, no se realiza de forma espontánea: para ello es necesario desarrollar modalidades de formación profesional postgraduada como el DIPLOMADO que ahora se presenta, auspiciado por la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, que —por la actualidad de sus contenidos y su alto nivel de correspondencia con la Política Educacional trazada—, 1) forme parte de la estrategia general de preparación de los directores, 2) se integre armónicamente a otras acciones de formación académica de postgrado que se planifican, organizan y desarrollan con —y para— los dirigentes, cuadros y reservas; y, 3) posibilite el desarrollo de la competencia pedagógica profesional de liderazgo educacional⁷ de cada uno de ellos, en la dinámica de su labor cotidiana, como parte de su Sistema de Trabajo.

Hoy se evidencia en la literatura científica y desde la propia práctica, que no es suficiente con que el directivo cumpla cabalmente con las clásicas funciones de la dirección “planificación, organización, ejecución y control”. “Para dirigir el proceso educativo que se genera en la propia institución, Se necesita “motivar e influir significativamente en otros para la consecución de metas compartidas de manera espontánea, recibir suficiente respaldo de aquellos que los rodean y realizar contribuciones de significación a la solución de los problemas que se plantea el grupo, en el interior de la organización” (Casales, 2015).

En otros estudios se observan ciertos requerimientos para la dirección educacional. “La educación transita por una época en la que se necesitan menos administradores que mantengan las escuelas como están y más líderes que las cambien” (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea, 2017, pp. 47-48)

Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba, 2002. pp. 47-48.

⁷ La competencia liderazgo educacional es una configuración compleja y estable de la personalidad del directivo educacional. integra componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades que en estrecha unidad funcional autorregulan la comunicación, las relaciones interpersonales, el empleo de diferentes fuentes de poder, métodos y estilos de dirección que en función del carisma y las capacidades directivas permiten al líder influir de manera planificada, persuasiva y colaborativa sobre la comunidad educativa y conducirla *de manera consciente, voluntaria* y entusiasta en la consecución de objetivos comunes en la elevación de la calidad de la educación.

La competencia liderazgo educacional es un componente del contenido de la formación del directivo en el que se integran conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades pedagógicas, habilidades y capacidades profesionales directivas, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, orientaciones y cualidades de la personalidad del directivo en relación con el desarrollo eficiente de funciones específicas, atendiendo al modelo de desempeño socialmente construido y que, en estrecha unidad funcional autorregulan la comunicación, las relaciones interpersonales, el empleo de diferentes fuentes de poder, métodos y estilos de dirección y carisma que determinan el rol del directivo y permiten gestionar su proceso formativo.

Sobre la importancia de este fenómeno se ha planteado que: “Sin líderes, que sean hombres o mujeres íntegros, desde el punto de vista político-ideológico, competentes, organizados, leales, capaces y emprendedores, que faciliten la iniciativa de los trabajadores y se interesen por ellos, que trasmitan optimismo y seguridad en el logro de las metas, por medio de las palabras y el ejemplo personal, no podrá haber una `cultura´ que sirva de fundamento firme para la dirección científica en la sociedad socialista”. (Borrego, 2009, pág. 377).

Peter Druker (1999), ha dicho: “Lo que conocíamos sobre administración ya no nos sirve, los gerentes tendrán que aprender a olvidar lo que sabían sobre cómo administrar, con tanta rapidez como aprenden las cosas nuevas que deben saber”, y, en otro momento señala: “En las condiciones actuales hace falta más liderazgo y menos administración” (Codina, 2014, pág. 157)

La competencia liderazgo educacional para la dirección de las instituciones educativas será vista como un componente del contenido de la formación del directivo cuya asimilación permitirá al mismo desempeñarse de manera eficiente en la conducción de la comunidad educativa, con entusiasmo y voluntad en la consecución de objetivos trazados, mediante la colaboración y participación de todos los miembros del equipo en el desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección.

El proceso de formación de la competencia liderazgo educacional en los directivos educacionales es multifactorial, la literatura que aborda el tema se encuentra dispersa, muchos son los artículos que definen el liderazgo como una cualidad de los administradores o gerentes, pero en ningún caso se considera al directivo como un educador, como es el caso del directivo educacional, cuyo fin último es la educación de sus subordinados, colaboradores y de la comunidad educativa en general. Los antecedentes más inmediatos los encontramos en los trabajos de (Ramos y Dorta, 2010) en los cuales se definen las competencias emocionales básicas para la dirección de las instituciones educativas, dentro de ellas se incluye el liderazgo.

Es necesario estudiar el liderazgo educacional desde una concepción pedagógica, más que desde un enfoque administrativo o gerencial como ha sido estudiado hasta ahora por la mayoría de los investigadores. Se requiere formar líderes educacionales competentes para desempeñarse de manera eficiente en la actividad pedagógica profesional de dirección, con conocimientos, habilidades, capacidades, motivaciones, actitudes y cualidades de la personalidad que los hagan merecedores de la confianza de sus colectivos y los prepare para conducirlos de manera eficiente en el logro de los objetivos de la institución.

Para satisfacer esta necesidad se ha solicitado a la Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”, el diseño del DIPLOMADO EN LIDERAZGO EDUCACIONAL, para directores de centros educativos del municipio Morón, con el encargo de atender las exigencias antes planteadas. La solicitud se fundamenta en la experiencia acumulada y los resultados científicos de este centro, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. Tesis doctorales sobre los siguientes temas:
 - Estrategia de preparación de la Reserva Especial Pedagógica
 - Formación del liderazgo educacional.
2. Tesis de Maestría relacionadas con:

- Estrategia de capacitación a directivos de Secundaria Básica para perfeccionar la conducción del proceso de interacción de la escuela con la familia.
 - Estrategia de superación para perfeccionar la competencia profesional pedagógica de dirección del director para conducir la interacción de la escuela Secundaria Básica con el medio.
 - Estrategia de capacitación a directores de Secundaria Básica en el montaje del Sistema de trabajo del Ministerio de Educación.
 - Programa de capacitación a directores de Secundaria Básica para el desarrollo de la competencia profesional pedagógica de dirección para conducir el sub-sistema de trabajo con los cuadros.
 - La formación de competencias profesionales en los directivos educacionales.
3. Resultados de proyectos de investigación relacionados con:
- La preparación del director de preuniversitario para dirigir la escuela como microuniversidad.
 - El desempeño de los directivos y funcionarios educacionales de la provincia Ciego de Ávila.
 - Programa de superación: Principales contenidos para la preparación de los directores de preuniversitario en la dirección de las transformaciones educacionales.
 - Metodología para la elaboración de proyectos educativos integrales de centros con enfoque investigativo.
 - El sistema de trabajo integrado de la Dirección Provincial de Educación y el Instituto Superior Pedagógico.
 - Introducción y generalización de resultados científicos a través del sistema de trabajo y su impacto en la elevación de la calidad de la educación en la provincia Ciego de Ávila.
 - Formación de la competencia profesional pedagógica para la planificación en la dirección educacional.
 - Estrategia de capacitación a Directores de Secundaria Básica para dirigir la Actividad Científica Educativa en la escuela.
 - Estrategia de capacitación para la preparación jurídica de los directivos de la Educación Secundaria Básica en la provincia Ciego de Ávila.
 - Sistema de acciones del director de preuniversitario para preparar al personal docente en la Orientación Profesional Pedagógica de sus estudiantes.
 - Estrategia de capacitación a directivos de Secundaria Básica para perfeccionar la conducción del proceso de interacción de la escuela con la familia.
 - Estrategia de superación para perfeccionar la competencia profesional pedagógica de dirección del director para conducir la interacción de la Escuela Secundaria Básica con el medio.
 - Estrategia de Capacitación de los Directores para dirigir el proceso de formación de valores en los jóvenes que estudian en los Cursos de Superación Integral para Jóvenes (CSIJ). (2008).
 - Estrategia de capacitación a directores de Secundaria Básica en el montaje del Sistema de trabajo del Ministerio de Educación (MINED).

4. Publicaciones:

LIBROS

- Gestión de la formación permanente de los directivos educacionales. Autores: Dr. C. José Ramos Bañobre, M. Sc. Miriam Dorta Martínez, M. Sc. José Antonio García Rodríguez, M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara. ISBN (en proceso)
- Competencias interpersonales en la dirección educacional. Autores: Dr. C. José Ramos Bañobre, M. Sc. Miriam Dorta Martínez, Dr. C. Berta Soraya Rhea González, Dr. C. Omar Abreu Valdivia. Universidad Técnica del Norte, Ibarra. Ecuador, ISBN (en proceso)
- La sistematización como metodología, método y resultado científico investigativo en la práctica educativa. ISBN 978-9942-8590-4-4. Universidad Técnica del Norte, Ibarra. Ecuador, 2016. Autores: Dr. C. José María Ramos Bañobre, Dr. C. Berta Soraya Rhea González, Dr. C. Ramón Pla López, Dr. C. Omar Abreu Valdivia
- Una concepción de la Pedagogía como ciencia. Edit. Pueblo y Educación, 2012. ISBN 978-9595-13-2303-3. CERTIFICACIÓN DE DEPÓSITO LEGAL FACULTATIVO DE OBRAS PROTEGIDAS. Registro 1100-2010. Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA (ISBN 978-959-18-0571-3)./ 2010
- La dirección del proceso educativo a partir de la concepción de la pedagogía como ciencia (CENDA, Registro con el número 1960-05-2015). Coautor
- Modelo de desempeño por competencias para la dirección educacional. (CENDA, Registro con el número 2278-2011). Autor principal
- Competencias emocionales básicas para la dirección educacional. (CENDA, Registro con el número 2277-2011). Autor principal
- Estrategia para la superación de profesores y directores de la Educación Media Superior. CERTIFICACIÓN DE DEPÓSITO LEGAL DE OBRAS PROTEGIDAS. Registro 251-2007

ARTÍCULOS

- Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social. Evento Internacional UNICA 2016. ISBN 978-959-16-31657. Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez". Coautor. (2016)
- ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? Revista Ecuatoriana de Ciencias Sociales y Jurídicas RECSYJ Volumen 1, Número 1, 2016, www.utn.edu.ec/recsyj/?page_id=158. Autores: Dr. C. José Ramos Bañobre, Dra. Bertha Soraya Rhea González, Dr. C. Ramón Pla López, Dr. C. Omar Abreu Valdivia.
- Sistema de gestión de la formación permanente de directivos educacionales. En: Gestión Empresarial y Administración Pública "GEAP 2015". Ciego de Ávila. Cuba, 24 de septiembre de 2015. ISBN978-959-16-3020-9. Editorial Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
- La formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. En: Gestión Empresarial y Administración Pública "GEAP 2015". Ciego de Ávila. Cuba, 24 de septiembre de 2015. ISBN978-959-16-3020-9. Editorial Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez".
- Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. Revista Iberoamericana de Educación. (No.69 sep-dic./2015) ISSN: 1022-6508. Autores: Dr. C. José Ramos Bañobre, M. Sc. Miriam E. Dorta Martínez, M. Sc. José Antonio García Rodríguez y M. Sc. Oruam C. Marichal Guevara.

- Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. Revista Universidad y Ciencia, Número especial, nov. 2015, ISSN: 2227-2690. (<http://revistas.unica.cu/ojs/index.php/edusoc> Autores: M. Sc. Oruam C. Marichal Guevara, Dr. C. José Ramos Bañobre
- Proyecto institucional para la gestión de la calidad de la educación universitaria. Revista Educación y Sociedad. Volumen 13, No. 1 (enero-marzo/2015) (<http://revistas.unica.cu/ojs/index.php/edusoc>. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073). Autores: Dr. C. José Ramos Bañobre, M. Sc. Miriam E. Dorta Martínez
- La dirección metodológica del proceso educativo a partir de una Concepción de la Pedagogía como ciencia. Memorias Pedagogía 2015. ISBN 978-959-8-199-1 Autores: Dr. C. Ramón Pla López, Dr. C. José Ramos Bañobre
- Proyecto Educativo Institucional para la planificación estratégica, evaluación y acreditación universitaria. "Revista ECOS" desde las fronteras del Conocimiento. No. 14 (enero-julio 2015 (ISSN:20072848), <http://www.revistaecos.net/ojs/index.php/EUJS/issue/current> Autores: Dr. C. José Ramos Bañobre, Dr. C. Omar Abreu Valdivia, M. Sc. Miriam E. Dorta Martínez
- La organización y aprovechamiento del tiempo: dimensión de la competencia profesional pedagógica para la planificación en la dirección educacional. Revista Educación y Sociedad. (<http://www.ucp.ca.edu.cu/Edusoc>. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073).
- Metodología para la elaboración de proyectos educativos integrales (Revista "Educación y Sociedad", abr-jun/2006, <http://www.ispca.edu.cu/Edusoc>). (ISS: 1811-9034, RNPS/2073)
- Desempeño investigativo del director de la microuniversidad pedagógica. Revista Educación y Sociedad, Año 6, No. 4: oct-dic/2008, <http://www.ispca.edu.cu/Edusoc>). (ISS: 1811-9034, RNPS/2073).
- La dirección de la interacción de la escuela con el entorno: una competencia profesional pedagógica del Director. Revista Educación y Sociedad, Año 6, 4ta Edición Especial/2008, <http://www.ispca.edu.cu/Edusoc>). (ISS: 1811-9034, RNPS/2073)
- Introducción y generalización de resultados científicos a través del sistema de trabajo y su impacto en la elevación de la calidad de la educación en la provincia Ciego de Ávila. Año 5, No. 4, oct-dict/2007, <http://www.ispca.edu.cu/Edusoc>). (ISS: 1811-9034, RNPS/2073).

Como respuesta a la solicitud planteada por la Dirección Municipal de Educación de Morón, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Ciego de Ávila, ha diseñado el presente Programa de Diplomado, que se encamina a introducir a los futuros diplomantes en el estudio de la teoría del liderazgo y a perfeccionar la Competencia Profesional Pedagógica de Liderazgo Educativo que requieren los directores de escuelas para desarrollar de manera eficiente la Actividad- Pedagógica Profesional de Dirección en el funcionamiento cotidiano y perfeccionamiento ulterior del Sistema de Dirección de la Institución Educativa. A fin de optimizar tanto el Proceso de Dirección como la Dirección de los Procesos que tiene lugar en ella.

Se trata de un DIPLOMADO que se realiza –fundamentalmente– desde el puesto de trabajo, con una autopreparación elevada, que es determinante para la formación y sistematización de la COMPETENCIA

PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LIDERAZGO que se manifiesta en el desempeño profesional del director en la práctica.

En su diseño y desarrollo se asumen --básicamente--, los referentes teóricos y los resultados concretos de las investigaciones científicas y tesis doctorales realizadas durante el último decenio, en la esfera de la Dirección Científica Educacional, estudios sustentados --desde un enfoque histórico cultural--, en los principios del Marxismo- Leninismo, el ideario martiano y el pensamiento político y pedagógico de nuestro Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz.

6. Estudiantes (requisitos de ingreso):

El Programa de Diplomado está diseñado para directores de centros educacionales del municipio Morón, podrán incorporarse otros directivos o funcionarios que tengan dentro de sus funciones la formación de los directivos de centro, que resulte de interés de la DME.

7. Perfil del egresado:

El diplomado en LIDERAZGO EDUCACIONAL estará en condiciones de demostrar desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, donde se integre la COMPETENCIA PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL:

1. Aplicar novedosas concepciones y tecnologías de dirección que propicien el establecimiento de una red de comunicaciones, relaciones e interacciones entre la institución educativa y los demás organismos, organizaciones e instituciones del entorno social, a fin de integrarlos a la realización de las transformaciones educacionales.
2. Aplicar creadoramente métodos y procedimientos participativos de dirección, que permitan crear un clima socio-psicológico favorable en la institución educativa, formar colectivos laborales autodirigidos, gestar el liderazgo transformador en todos los niveles, crear y conducir adecuadamente órganos de dirección colectiva, desarrollar un continuo proceso de toma de decisiones colegidas y ejercer el poder político-administrativo.
3. Conformar los órganos estructurales y funcionales que sean necesarios para materializar las transformaciones educacionales a partir del establecimiento de las normas de organización e higiénico-pedagógicas más adecuadas para garantizar el cumplimiento de los objetivos educacionales.
4. Planificar, organizar, regular y controlar la sistemática realización de actividades interactivas entre dirigentes y dirigidos, con objetivos formativos predeterminados, mediante la aplicación de métodos que favorezcan el cumplimiento de los mismos y la manifestación de modos de actuación que permitan la optimización de las relaciones de dirección y garanticen el eficiente funcionamiento de todo el Sistema de Dirección.

El egresado de este Diplomado contará con un nivel de formación de la Competencia Profesional Pedagógica de Liderazgo Educacional que le permita desarrollar de manera eficiente la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección en el funcionamiento cotidiano y perfeccionamiento ulterior del Sistema de Dirección de la institución educativa, así como para asesorar, orientar, evaluar y controlar la realización de estos procesos en otras instituciones de igual tipo. Por tanto, estará capacitado para ejercer como director de una institución educativa, profesor o tutor de quienes cursen este Diplomado, entrenador de cuadros o inspector de educación.

8. Plan de estudio

OBJETIVO GENERAL DEL DIPLOMADO

Superar a los directores de escuelas, en los contenidos de la competencia liderazgo educacional, para desarrollar de manera eficiente la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección.

Este objetivo evidencia –en primer lugar–, que se trata de un Diplomado que induce al futuro egresado a integrar y manifestar de manera cotidiana en sus modos de actuación profesional, los fundamentos científico-pedagógicos que sustentan el liderazgo en la Actividad Pedagógica Profesional de Dirección y los pone en condiciones de continuar estudios posteriores conducentes a la formación académica de postgrado.

En segundo lugar, el objetivo general revela que se trata de un Diplomado encaminado a lograr que el director desarrolle su liderazgo para perfeccionar el Sistema de Dirección de la institución educativa, aplicando –en cada uno de los subsistemas que lo integran– las tecnologías más adecuadas para resolver los problemas que afecten su desenvolvimiento y desarrollo, a fin de resolver los problemas que se presenten en su práctica profesional y elevar los niveles de eficiencia y calidad educacional de la institución, lo cual constituirá –en última instancia– la manifestación más concreta y el resultado más palpable de su Actividad Pedagógica Profesional de Dirección.

ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIO

CONTENIDOS	Horas de Duración			Créditos
	Presenciales	Trab. Ind.	Total	
I. Dirección y Liderazgo	39	117	156	3
II. Desarrollo de capacidades interpersonales	39	117	156	3
III. Desarrollo de capacidades directivas generales	39	117	156	3
IV. Desarrollo de capacidades directivas específicas	39	117	156	3
Trabajo final	24	72	96	3
TOTAL	180	540	720	15

Total de créditos: 15

Créditos necesarios para considerar aprobado al diplomante: 8

Los Diplomantes podrán cursar todo el Diplomado o algunos de sus cursos en particular.

Curso I (Dirección y Liderazgo)

CONTENIDOS	Horas de Duración			Créditos
	Presenciales	Trabajo Indep.	Total	
Diagnóstico e introducción al Diplomado	4	12	16	
La actividad pedagógica profesional de dirección.	7	21	28	

El modelo de desempeño profesional pedagógico de dirección	7	21	28	
Las funciones integradas de dirección en los centros educativos	7	21	28	
Dirección y liderazgo	7	21	28	
La formación de la competencia profesional pedagógica de liderazgo educativo	7	21	28	
Total	39	117	156	3

Curso II (Desarrollo de capacidades interpersonales)

CONTENIDOS	Horas de Duración			Créditos
	Presenciales	Trabajo Indep.	Total	
Diagnóstico e introducción al tema de las capacidades interpersonales	2	6	8	
Capacidad comunicativa	7	21	28	
Capacidad motivacional	7	21	28	
Capacidad de trabajo en equipo	7	21	28	
Capacidad creativa	7	21	28	
Capacidad de negociación y solución de conflictos	7	21	28	
Capacidad de solución de problemas	2	6	8	
Total	39	117	156	3

Curso III (Desarrollo de capacidades directivas generales)

CONTENIDOS	Horas de Duración			Créditos
	Presenciales	Trabajo Indep.	Total	
Diagnóstico e introducción al tema de las capacidades directivas generales. Ciclo directivo	2	6	8	
Capacidad de planificación	7	21	28	
Capacidad de organización	7	21	28	
Capacidad de ejecución regulación	7	21	28	
Capacidad de control-evaluación	7	21	28	
Capacidad de transformación	2	6	8	
Capacidad investigativa	7	21	28	
Total	39	117	156	3

Curso IV (Desarrollo de capacidades directivas específicas de la actividad educacional)

CONTENIDOS	Horas de Duración			Créditos
	Presenciales	Trabajo Indep.	Total	
Diagnóstico e introducción al tema de las capacidades directivas específicas de la dirección educacional	2	6	8	
Capacidad normativa	7	21	28	
Capacidad organizativa	7	21	28	
Capacidad ejecutiva	7	21	28	
Capacidad de apertura a la sociedad	7	21	28	
Capacidad de ejercicio del poder	2	6	8	
Capacidad tecnológica	7	21	28	
Total	39	117	156	3

9. Sistema de evaluación del programa:

El sistema de evaluación tiene como fin esencial, comprobar el cumplimiento del objetivo general del DIPLOMADO y los objetivos específicos de cada curso, así como valorar --sistemática e integralmente-- el desarrollo de las capacidades de dirección puestas de manifiesto en el desempeño profesional.

Con este fin, se evaluarán todas las actividades incluidas en el Programa del Diplomado, mediante los siguientes tipos:

Evaluación sistemática, se realizará en las sesiones presenciales por los profesores de los cursos, así como por los tutores en el continuo proceso de ampliación, profundización y aplicación de los conocimientos que realizarán los futuros diplomados en sus respectivos puestos de trabajo, en función del desarrollo de la competencia liderazgo educacional. En los talleres y otras actividades prácticas se recogerá información para ir valorando el comportamiento de las dimensiones e indicadores de las capacidades profesionales de los directores matriculados en el Diplomado (ver anexo 12), lo cual permitirá evaluar el grado de transformación que los mismos van teniendo y servirá a la vez de retroalimentación para el perfeccionamiento de los cursos.

Evaluación parcial Los directores realizarán una guía de autoevaluación de su competencia liderazgo educacional a partir de los nuevos conocimientos adquiridos.

Se realizará un corte parcial de la evaluación al concluir cada uno de los cursos proyectados.

Se empleará la triangulación de la información ofrecida mediante el empleo del instrumento (Anexo 12 y 13) para valorar el comportamiento de las dimensiones e indicadores de la competencia profesional de liderazgo, se tomarán como fuentes: la autoevaluación de los implicados, la evaluación de sus directivos, la de sus subordinados y la de los profesores de los cursos del Diplomado.

Evaluación final Diseño de un plan de mejora que contribuya al perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección y exposición de sus resultados ante el colectivo de alumnos y profesores.

La evaluación obtenida individualmente en el desarrollo de este ejercicio, se integrará a los criterios del tutor sobre el desempeño profesional demostrado durante todo el desarrollo del Diplomado, para conformar la calificación final del mismo.

Para obtener el título del Diplomado, el aspirante debe cursar y aprobar satisfactoriamente todos los cursos, obtener no menos de 8 créditos en los plazos señalados y –por último–, realizar y defender el ejercicio profesional anteriormente definido.

10. Comité Académico del Diplomado:

- M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara (As)
- Dr. C. José Ramos Bañobre (PT)
- M. Sc. José Antonio García Rodríguez (PA)
- Dr. C. Carmen Fausta Rey Benguría
- M. Sc. Miriam E. Dorta Martínez (PA)
- M. Sc. Nancy Hernández Crespo (As)
- Dr. C. José Luis Sardiñas Companioni (PT)
- M. Sc. Ángel Cervantes Cervantes. (As)
- M. Sc. Manuel Tranquilino Almanza Silva. (PA)

Curso I (Dirección y Liderazgo)

Temas	Profesores
Diagnóstico e introducción al Diplomado	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
La actividad pedagógica profesional de dirección.	Dr. C. José Ramos Bañobre
El modelo de desempeño profesional pedagógico de dirección	M. Sc. Miriam E. Dorta Martínez
Las funciones integradas de dirección en los centros educativos	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
Dirección y liderazgo	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
La formación de la competencia profesional pedagógica de liderazgo educativo	Dr. C. Carmen Fausta Rey Benguría

Curso II (Desarrollo de capacidades interpersonales)

Temas	Profesores
Diagnóstico e introducción al tema de las capacidades interpersonales	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
Capacidad comunicativa	Dr. C. Carmen Fausta Rey Benguría
Capacidad motivacional	M. Sc. José Antonio García Rodríguez
Capacidad de trabajo en equipo	Dr. C. José Ramos Bañobre

Capacidad creativa	M.Sc. Manuel T Almanza Silva
Capacidad de negociación y solución de conflictos	M. Sc. Nancy Hernández Crespo
Capacidad de solución de problemas	M. Sc. Nancy Hernández Crespo

Curso III (Desarrollo de capacidades directivas generales)

Temas	Profesores
Diagnóstico e introducción al tema de las capacidades directivas generales. Ciclo directivo	M.Sc. Ángel Cervantes Cervantes
Capacidad de planificación	M.Sc. Ángel Cervantes Cervantes
Capacidad de organización	M.Sc. Ángel Cervantes Cervantes
Capacidad de ejecución regulación	M. Sc. Nancy Hernández Crespo
Capacidad de control-evaluación	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
Capacidad de transformación	Dr. C. José Luis Sardiñas Companioni
Capacidad investigativa	Dr. C. José Luis Sardiñas Companioni

Curso IV (Desarrollo de capacidades directivas específicas de la actividad educacional)

Temas	Profesores
Diagnóstico e introducción al tema de las capacidades directivas específicas de la dirección educacional	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
Capacidad normativa	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara
Capacidad organizativa	M.Sc. Ángel Cervantes Cervantes
Capacidad ejecutiva	M.Sc. Ángel Cervantes Cervantes
Capacidad de apertura a la sociedad	M. Sc. Nancy Hernández Crespo
Capacidad de ejercicio del poder	M. Sc. Nancy Hernández Crespo
Capacidad tecnológica	M. Sc. Oruam Cadex Marichal Guevara

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Addine et al (2004). Universalización, metacognición y competencia en el proceso docente educativo. Ciudad de La Habana: Impresión ligera. ISPEJV.
2. Alonso, S. (2002). El Sistema de Trabajo del MINED. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
3. Alonso, S. y A. Manzo. (2007). Tecnología de la dirección científica educacional. Pedagogía 2007. Curso 8. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
4. Álvarez de Zayas, R. M. (1996). Hacia un currículo integral y contextualizado. [Versión digital en pdf]. Tegucigalpa. Editora Universitaria. Recuperado de: www.monografias.com

5. Álvarez de Zayas, R. M. (1995). La formación del profesor contemporáneo. Currículo y Sociedad, Curso no. 2. . [Versión digital en pdf]. La Habana. Congreso Pedagogía '95. Recuperado de: www.eumed.net/.../CONCEPCION%20PEDAGOGICA%20DEL%20PRO.
6. Fariñas G (1995). Maestros, una estrategia para la enseñanza. Promet. La Habana: Editorial Academia.
7. Ferrer MT (2002). Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Ciudad de la Habana: Material Impreso. ISP: Enrique José Varona”
8. AC-URSS. Academia de Ciencias de la URSS. Colectivo de Autores. (1978). *La dialéctica y los métodos científicos de la investigación*. Moscú. Unión Soviética: Editorial Progreso.
9. Alonso, S y Gómez, LI (2007). *El entrenamiento metodológico conjunto. Un método revolucionario en la dirección educacional*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación.
10. Álvarez C. (1995). Metodología de la investigación científica. Ciudad de La Habana: [Soporte Digital].
11. Armas, N., J. Lorences y J. M. Perdomo, (2003). Conceptualización y caracterización de los aportes teóricos metodológicos como resultados científicos de la investigación [digital] Villa Clara, Cuba: Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”.
12. Arteaga, J. (2009). *El aprendizaje por competencia en medicina: un nuevo enfoque*. La Habana: *EDUMECENTRO*; 2009; 1(1):62-74.
13. Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Disponible en: <http://www.preal.org>.
14. Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
15. Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el [7 de Diciembre de 2016] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>.
16. Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
17. Darling-Hammond*, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
18. Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
19. Dorta M. y Ramos J. (2011). La competencia de liderazgo en los directores de las instituciones educativas. *Revista Digital*. Año 9 - Número 2. Abr-Jun 2011. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073). <http://www.ispca.edu.cu/Edusoc>*
20. Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership* (pp. 37-68). Paris: OCDE
21. Fariñas G (1995). Maestros, una estrategia para la enseñanza. Promet. La Habana: Editorial Academia.

22. Ferrer MT (2002). Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario. Ciudad de la Habana: Material Impreso. ISP: Enrique José Varona”
23. Fernández AM, Castellanos B, LLivina M (2002). De las capacidades a las competencias. Una reflexión teórica desde la Psicología [digital]. La Habana: Centro de Estudios Educativos, ISPEJ.
24. Fuentes, H. et al. (2009). *Formación por competencias en la concepción de la universidad humana cultural*. Ecuador: Edición UEB.
25. Fuentes, H. (2010). La formación por competencias en la educación superior. Consideraciones desde la formación integral cultural del ser humano. [Digital en PDF]. Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".
26. Gairin, J., Antúnez, S. y Pérez, A. (1988). Una introducción al estudio de las actitudes en educación. En: Temas Actuales de Educación. . [Versión digital en pdf]. Barcelona, P.P.U. Recuperado de: www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Gairin
27. Ganelin, S. I. (1969). *La asimilación consciente en la escuela*. México D. F.: Edit. Grijalbo, S. A.
28. Guétmanova, A, Panov, M y. Petrov, V (1991). *Lógica: en forma simple sobre lo complejo*. Moscú: Editorial Progreso.
29. Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
30. Kenneth C y Goldsmith (2000). El fin del management... y el Surgimiento de la Democracia Organizacional. La Habana: Centro de Estudios de Dirección.
31. Lenin, V. I. (1975). *Materialismo y Empiriocriticismo*. Moscú: Edit. Progreso.
32. Lenin, V. I. (1979). Cuadernos Filosóficos. Ciudad de La Habana: Edit. Política.
33. Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Disponible en; <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.
34. Leontiev, AN. (1986). Sobre la formación de capacidades. En: *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
35. Marichal O y Ramos J (2016). Competencia de liderazgo en espacios de aprendizaje social. [digital]. Ciego de Ávila, Cuba: Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”. Evento Internacional UNICA 2016. ISBN 978-959-16-31657.
36. Marichal O y Ramos J (2015). La formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. En: *Gestión Empresarial y Administración Pública “GEAP 2015”*. Ciego de Ávila. Cuba: ISBN978-959-16-3020-9. Editorial Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez”.
37. Marichal O y Ramos J (2015^a). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Revista Universidad y Ciencia*, Número especial, nov. 2015, ISSN: 2227-2690. (<http://revistas.unica.cu/ojs/index.php/edusoc>)
38. OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Disponible en <http://www.oecd.org/TALIS>.

39. Pérez G (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Ciudad de La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
40. Pla et al (2005). El modo de actuación integral y contextualizado del docente. [Libro Electrónico. Informe Final del Proyecto de Investigación]. Ciego de Ávila, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech"
41. Pla et al. (2012). Una Concepción de la Pedagogía como ciencia. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
42. Pla R. y Ramos, J. (2016). La categoría contenido en el proyecto educativo para la formación integral de los profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 16, Número 3, Setiembre-Diciembre, 2016, pp. 1-24. ISSN: 1409-703. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26066>, <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie>
43. Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
44. Printy, S. (2010). Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. *School Leadership and Management*, 30(2), 111-126.
45. Ramos J (2009). Modelo de desempeño por competencias profesionales pedagógicas para la dirección científica de instituciones educativas. Ciego de Ávila, Cuba: *Revista "Educación y Sociedad"*, Año 7, No. 4 oct-dic/2009, <http://www.ucp.ca.edu.cu/Edusoc>. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073.
46. Ramos J y Dorta M (2011). Competencias emocionales básicas para la dirección educativa. Ciego de Ávila, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Manuel Ascunce Domenech" (CENDA, Registro con el número 2277-2011).
47. Ramos J y Dorta M (2010). Modelo de desempeño profesional pedagógico del director de la microuniversidad pedagógica en la provincia Ciego de Ávila. Ciego de Ávila, Cuba: Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez". III Taller Internacional de Universalización de la Universidad. Congreso Universidad ISBN: 2010. 978-959-16-1164-2.
48. Ramos J y Dorta M (2009). El liderazgo en las instituciones educativas: apuntes para comprender la evolución histórica de este concepto. Ciego de Ávila, Cuba: *Revista "Educación y Sociedad"*, Año 7, No. 3 jul-sept/2009, <http://www.ucp.ca.edu.cu/Edusoc>. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073.
49. Ramos J, Rhea BS, Dorta M y Abreu O (2016). Las competencias interpersonales en la dirección educativa. [digital, en proceso editorial]. Ibarra. Ecuador: Universidad Técnica del Norte. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas.
50. Ramos et al (2011). Modelo de desempeño por competencias para la dirección educativa [digital]. Ciego de Ávila, Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Manuel Ascunce Domenech" (CENDA, Registro con el número 2278-2011).
51. Ramos et al (2009). Modelo de desempeño por competencias profesionales pedagógicas para la dirección científica de instituciones educativas. Ciego de Ávila, Cuba: *Revista Educación y Sociedad*. Año 7 - Número 4. oct-dic/2009. <http://www.ucp.ca.edu.cu/Edusoc>. ISSN: 1811-9034, RNPS: 2073).

52. Rubinstein, SL. (1986). El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. *En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
53. Salas R, Díaz L y Pérez G. (2013) El currículo de formación de especialistas médicos basado en competencias laborales. La Habana: *Revista Educ Med Super*. 2013; 27(3).
54. Santiesteban, ML. (2003). Programa Educativo para la superación de los directores de las Escuelas Primarias del municipio Playa”. [Tesis doctoral]. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
55. Shardakov, M. N. (1978). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Ciudad de La Habana: Edit. Libros para la Educación.
56. Talízina, NF (1985). *Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. Ciudad de La Habana: Departamento de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). Universidad de La Habana.
57. Tünnermann, C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Colombia: IESALC-UNESCO, PUJ.
58. Valdés, H. (1997). De la utopía de la cantidad a la utopía de calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación. México: *Revista Desafío Escolar*. Año 1, Vol. 1. Mayo-Julio de 1997.

Anexo 12

Guía para evaluar el liderazgo

__ Autoevaluación del director (AE)

__ Coevaluación por los subordinados (CE)

__ Heteroevaluación (Evaluación por directivos superiores) (HE)

Código del centro: _____ Fecha: _____

Muy eficiente	ME (5)	Eficiente	E (4)	Poco eficiente	ME(3)	Ineficiente	I (2)
---------------	--------	-----------	-------	----------------	-------	-------------	-------

INDICADORES DE DESEMPEÑO	CATEGORÍAS DE EFICIENCIA			
	ME (5)	E (4)	PE (3)	I (2)
I. Dimensión pedagógica relacionada con: La experiencia, resultados y eficiencia en el desempeño como docente de aula				
1. Correspondencia del nivel donde dirige con la especialidad de la que es graduado.				
2. Años de experiencia como docente				
3. Estudios de maestría				
4. Estudios de doctorado				
5. Vinculación con la docencia directa (5: imparte clases en la asignatura de que es graduado, 4: imparte clases en otra asignatura de la Educación, 3: no imparte clases actualmente, 2: no ha impartido clases)				
6. Evaluación como docente (5: excelente en los últimos 3 cursos, 4: entre excelente y bien en los últimos tres cursos, 3: evaluaciones entre bien y regular, 2: tiene evaluaciones de mal o no ha sido evaluado como docente en uno o más cursos de los tres últimos)				
7. Eficiencia en la realización de la actividad cognoscitiva o de estudio: Evaluación del trabajo que realiza en el uso de la información científica (búsqueda, localización, estudio, registro, producción y actualización sistemática de la cultura para el dominio del contenido en sentido amplio relacionado con su labor educativa en la asignatura o disciplina que enseña).				
8. Eficiencia en el diseño del proceso educativo (eficiencia en la actividad metodológica en su asignatura o disciplina): Evaluación de la eficiencia en la planificación de forma creadora y contextualizada del proceso educativo y la realización de la transposición didáctica del contenido de la cultura a la actividad de educación del alumno.				
9. Eficiencia en la actividad comunicativo-orientadora con sus alumnos: Resultados del docente en el establecimiento de las interrelaciones en el proceso de educación de los alumnos.				
10. Eficiencia en la actividad de interacción social: Efectividad del proceso de educación social y ciudadana a través de su ejemplo y actuación personal y la dirección de procesos sociales y comunitarios que posibilitan perfeccionar los contextos en los que se desarrolla la educación de los				

alumnos.				
11. Resultados investigativos: Resultados en la actividad científica encaminada al perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso educativo de los alumnos. Resultados científicos alcanzados, participación en eventos nacionales e internacionales, publicaciones, obras registradas (CENDA).				
II. Dimensión de dirección, relacionada con: funciones generales de dirección y las funciones específicas de dirección educacional				
12. Eficiencia en el cumplimiento de la función de planificación: Resultados en la planificación de la actividad pedagógica profesional de dirección. Posibilita tiempo para la planificación colegiada y favorece el trabajo en colaboración y en equipo. Establece el consenso en cuanto a los objetivos y las prioridades de la institución.				
13. Desempeño en el cumplimiento de la función organizativa: Resultados en la dirección del proceso permanente de división del trabajo, el logro de la interrelación entre las distintas unidades organizativas o funcionales de la institución educativa.				
14. Desempeño en el cumplimiento de la función de regulación-ejecución: Desempeño en la supervisión y regulación de la acción propia y la de toda la comunidad educativa en función del logro del desempeño profesional adecuado y del cumplimiento de los objetivos trazados en la actividad pedagógica profesional de dirección.				
15. Desarrollo en el cumplimiento de la función de control-evaluación: Desempeño en el desarrollo del proceso de análisis científico y sistemático de las diversas variables de la calidad de la educación.				
16. Desempeño en el cumplimiento de la función de perfeccionamiento de la institución educativa: Desempeño en la dirección del proceso de toma de decisiones, sobre la base de un diagnóstico científico; en función de mejorar la toma de decisiones, diseñar un plan de intervención adecuado que ayude al centro a planificar y llevar a cabo estrategias de cambio y mejora de aquellos factores o áreas problemáticas en la actividad pedagógica profesional de dirección.				
17. Desempeño en el cumplimiento de la función normativa: Resultados en la aplicación de las regulaciones políticas, jurídicas, militares, laborales, administrativas y éticas que rigen el desarrollo social, adecuándolas al escenario concreto de la institución educativa.				
18. Desempeño en el cumplimiento la función organizativa: Desempeño en la realización de las acciones encaminadas a conformar, organizar, orientar y coordinar el funcionamiento de los órganos estructurales y funcionales de dirección, establecer las normas de organización, administración e higiene, así como el control interno de los recursos disponibles. Ofrece atención, apoyo individual y estímulo al desarrollo intelectual y profesional de sus colaboradores para el cumplimiento de las áreas.				
19. Desempeño en el cumplimiento de la función ejecutiva: Resultados del desarrollo de las actividades interactivas entre dirigentes y dirigidos, con objetivos formativos predeterminados, métodos de dirección que favorezcan el cumplimiento de los mismos y medios que permitan optimizar las relaciones y el funcionamiento del sistema de dirección en la institución educativa. Generador de+ una cultura en la que todos los miembros de la				

comunidad escolar son responsables del centro en su conjunto, de su organización y funcionamiento, y de sus resultados. Capacidad para defender su sistema de dirección y su sistema de trabajo.				
20. Desempeño en el cumplimiento de la función de apertura de la institución a la sociedad: Desempeño en el desarrollo del proceso de interacción, relaciones y comunicación de la institución educativa con los organismos, organizaciones e instituciones del entorno social, para integrarlos a su sistema de trabajo. Establecimiento de relaciones de colaboración con agentes externos al centro.				
21. Desempeño en el cumplimiento de la función del ejercicio del poder (mando): Desempeño en la aplicación de métodos y procedimientos participativos que permitan compartir el poder, crear un clima socio-psicológico favorable en la institución educativa. Utiliza un estilo de dirección humano y educativo. Genera el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar. Estilo de dirección que emplea predominantemente (democrático, liberal, autocrático). Fuente de poder que emplea predominantemente (del cargo, carisma, experto, coerción, incentivos)				
22. Desempeño en el cumplimiento de la función tecnológica: Desempeño en empleo de las más modernas tecnologías, técnicas, procedimientos, instrumentos, métodos y mecanismos de dirección científica que se puedan aplicar en la institución educativa para optimizar la dirección del proceso docente- educativo, el proceso de dirección y la administración de los recursos humanos, materiales y financieros.				
23. Desempeño en el cumplimiento de la función investigativa e innovadora en la actividad pedagógica profesional de dirección educacional: Resultados en la realización del proceso de dirección con un enfoque científico, investigación y previsión científica del desarrollo individual, colectivo e institucional.				
III. Dimisión psicológica relacionada con: el cumplimiento de las funciones relacionadas con el establecimiento de relaciones interpersonales				
24. Desempeño en la actividad comunicativa en la dirección: Desempeño en la comprensión, expresión y regulación de forma apropiada de los fenómenos emocionales, mediante símbolos y sistemas de mensajes, el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento, la participación activa y el crecimiento personal de los integrantes de la comunidad educativa. Inspirador de confianza para sus colaboradores.				
25. Empleo del trabajo en equipos en la actividad de dirección: Aprovechamiento del talento colectivo, producido por cada integrante de la comunidad educativa en interacción con los demás, en un espacio y tiempo determinados, en la prosecución de un objetivo, con el empleo una metodología común. Distribuye y comparte la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo. Desarrollo de una visión compartida del trabajo de la institución y concesión a los profesores y demás directivos (individuales y en grupos) de autonomía en sus decisiones. Promueve la formación del personal basada en las potencialidades y necesidades del centro.				

26. Desempeño en la solución de problemas en la actividad de dirección: Desempeño en sus relaciones con la comunidad educativa para determinar las causas de las diferencias entre la situación esperada y la real, hallar y evaluar sus posibles soluciones, adoptar la decisión más oportuna y emprender acciones decisivas para la erradicación de dichas causas y sus efectos negativos.				
27. Creatividad expresada en la actividad de dirección: Participación en la generación de un estado de creación, identificación, planteamiento y solución relevante, divergente, novedosa, valiosa y original de problemas, que cumplan con las exigencias de una determinada situación social. Estimula y anima al personal del centro a asumir responsabilidades y fomentan su creatividad e innovación.				
28. Motivación en el desarrollo de la actividad de dirección: Resultados en el establecimiento de las relaciones con la comunidad educativa y con ellos mismos que lo llevan a perseguir las metas con energía y persistencia. Considera que la principal tarea del directivo es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación.				
29. Desempeño en la negociación y solución de conflictos en la actividad de dirección: Participación en la gestión de las pugnas entre personas o grupos interdependientes que tienen objetivos o percepciones "incompatibles" respecto a una actividad determinada. Identifica, establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes.				

Escala Valorativa:

(ME) Muy eficiente	(E) Eficiente	(PE) Poco Eficiente	(I) Ineficiente
4,50 a 5	3,50 a 4,49	2,50 a 3,49	menos de 2,49

(ME) Muy eficiente: Cuando su valor en las tres dimensiones es ME o si tiene dos dimensiones muy eficientes y una eficiente

(E) Eficiente: Cuando su valor en las tres dimensiones es E, si tiene dos dimensiones eficientes y una muy eficiente, o si tiene dos dimensiones eficientes y una poco eficiente.

(PE) Poco Eficiente: Cuando su valor en las tres dimensiones es poco eficiente, o si tiene dos dimensiones poco eficientes y una eficiente o muy eficiente.

(I Ineficiente). Cuando sus tres dimensiones son ineficientes, o si tiene dos dimensiones ineficientes y una poco eficiente, eficiente o muy eficiente.

Anexo 13

Encuesta a directores de escuela, subordinados y jefes de los directores del municipio morón

Estimado(a) colega:

Estamos realizando una investigación que tiene como objetivo: Proponer una estrategia para formar el liderazgo en directivos educacionales, como vía para perfeccionar su desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección.

Queremos conocer su opinión acerca de su desempeño (como tendencia predominante), para lo cual le solicitamos nos responda las preguntas que más abajo formulamos.

Garantizamos la más estricta confidencialidad de sus criterios y opiniones. Sus respuestas nos las puede hacer llegar personalmente o por vía E-mail a la siguiente dirección electrónica: oruamcmg@sma.unica.cu. Muchas gracias.

1. Marque con una cruz el nivel de enseñanza donde usted ejerce la labor de dirección:
 Círculo Infantil Primaria Secundaria Media Superior Especial.
2. El liderazgo es un fenómeno que se puede dar o no dar en el proceso de dirección, marque con una cruz si usted como director de escuela es un líder genuino de su colectivo
 Sí No En algunas ocasiones.
3. Marque con una cruz el estilo de dirección que usted como director de escuela emplea para conducir a su colectivo:
 Autoritario Democrático Liberal ("dejar hacer") Otro (especifique: _____)
4. Marque de cuál de las siguientes fuentes de poder considera usted que proviene su influencia y autoridad para influir sobre el comportamiento de los colectivos:
 - a) Del poder legítimo (poder del cargo) que te da tu nombramiento o designación oficial para ocupar esa responsabilidad jerárquica en la institución.
 - b) Del poder personal (poder referente) que surge de tu carisma, de tus relaciones interpersonales con los integrantes de la comunidad educativa que se comprometen contigo como director de la escuela.
 - c) Del poder personal que te da tu preparación política e ideológica y tu ejemplo de educador revolucionario.
 - d) Del poder personal que surge de tu capacidad para convertir la visión en realidad, poseer una dirección (un norte, una brújula) y poseer energía (pasión, entusiasmo, inspiración) para lograrlo.
 - e) Del poder coercitivo que se deriva de tu capacidad para influir en los demás a través de mecanismos coercitivos como la evaluación, amenazas, castigos o sanciones.
 - f) Del poder económico por el control de los recursos de la institución que posees como director.
 - g) Del poder de recompensa que se deriva de tu capacidad para influir en la comunidad educativa mediante la asignación de incentivos (evaluaciones positivas, premios, estímulos, reconocimientos públicos) en tu organización.
 - h) Del poder de experto que posees por tu información, conocimientos y experiencia como dirigente o como maestro, profesor o educador del nivel educativo al que pertenece la institución que diriges.
 - i) De la madurez y grado de aceptación que tiene el colectivo acerca de tu figura como director.
 - j) De la combinación de dos o más de estas fuentes (ordene de cuáles: _____).
5. Seleccione cuál de los siguientes mecanismos o tácticas de persuasión empleas como director de escuela para lograr influencia sobre el colectivo que diriges. Seleccione tres indicándolas con un número en el orden de prioridad que considere:

- a) Persuasión racional mediante la presentación de argumentos lógicos, con datos, pruebas, información para convencer a tus seguidores. ___
- b) Persuasión emocional mediante los valores, los ideales, las aspiraciones para estimular las emociones de tus seguidores. ___
- c) Por petición personal (“petición de favor”), se basa en una buena relación personal con el colectivo o parte del mismo (grupos). ___
- d) Por intercambio o negociación, a cambio de su petición tu como director ofreces una cierta “recompensa” implícita o explícita. ___
- e) Uso de conexiones, tú como director ofreces el encargo de manera indirecta, acudes a terceros (personas o grupos) para ofrecer el encargo. ___
- f) Congraciarse, tú como director te muestras amigable, elogiando a tus colaboradores, propiciando un buen estado de ánimo. ___
- g) Otros (especifique cuáles: _____)
6. Seleccione cuál es el grado de satisfacción que predomina en el colectivo de la institución que usted dirige:
 ___ Muy satisfechos ___ Bastante satisfechos ___ Satisfechos ___ Poco satisfechos ___ Insatisfechos
 Fundamente brevemente:
7. ¿Te encuentras motivado como director de escuela para la actividad pedagógica profesional de dirección? Marque con una cruz (X) la respuesta que considere.
 ___ Siempre ___ Casi siempre ___ Nunca
8. ¿Se encuentran motivados tus subordinados para la actividad pedagógica profesional de dirección? Marque con una cruz (X) la respuesta que considere.
 ___ Todos ___ La mayoría ___ Algunos ___ Pocos ___ Ninguno.
9. ¿Qué aspectos consideras que pueden estar influyendo negativamente en ti, para lograr un liderazgo eficaz como director (un liderazgo que tenga una influencia decisiva en la calidad de la educación – liderazgo pedagógico)?
10. ¿Cómo evalúas tu nivel de desempeño en la actividad pedagógica profesional de dirección? Escriba en el espacio en blanco la cantidad correspondiente:
 ___ Muy eficiente ___ Bastante eficiente ___ Eficiente ___ Poco eficiente ___ Ineficiente
11. ¿Cuáles son las insuficiencias fundamentales que manifiestas en tu desempeño como director de escuela en tu actividad pedagógica profesional de dirección? Enuncie las tres más significativas en orden de importancia:
1. _____
 2. _____
 3. _____
12. ¿Centras la atención en el aprendizaje de los alumnos y la elevación del nivel de preparación del claustro?
 ___ Siempre ___ Casi siempre ___ En ocasiones ___ Con poca frecuencia ___ Nunca
13. ¿Te preocupas y ocupas como director por lograr que todos los integrantes de tu equipo de dirección, los profesores, los estudiantes, las organizaciones (sindical, políticas, estudiantil) desarrollen su propio liderazgo?
 ___ Siempre ___ Casi siempre ___ En ocasiones ___ Con poca frecuencia ___ Nunca
14. ¿Qué tipo de preparación recibes como director de escuela?
15. ¿Es la dirección de la institución educativa una profesión atractiva? ___ Sí ___ No ___ ¿Por qué?

Anexo 14

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Objetivo: Comprobar en el desempeño profesional pedagógico de los directores de escuelas si poseen liderazgo para interactuar con los demás actores del proceso educativo.

Datos Generales:

Nombres y apellidos: _____

Grado académico: _____

ASPECTOS QUE SERÁN OBSERVADOS Y EVALUADOS	Bajo	Medio	Alto
Tiene vinculación directa a la docencia.			
Es eficiente en la búsqueda, localización, estudio, registro, producción y actualización sistemática de la cultura para el dominio del contenido en sentido amplio relacionado con su labor educativa en la asignatura que enseña.			
Es eficiente en la actividad comunicativo-orientadora con sus alumnos.			
Es eficiente en la actividad de interacción social a través de su ejemplo y actuación personal y la dirección de procesos sociales y comunitarios.			
Participa en eventos nacionales e internacionales, publicaciones, obras registradas (CENDA).			
Es eficiente en el cumplimiento de las funciones generales de la dirección: planificación, organización, regulación, control-evaluación y perfeccionamiento de la actividad de dirección educacional.			
Es eficiente en el cumplimiento de las funciones específicas de la dirección: normativa, apertura de la institución a la sociedad, ejercicio del poder (mando), investigativa e innovadora y tecnológica.			
Se comunica de manera empática y asertiva con sus subordinados y demás actores del proceso educativo.			
Manifiesta creatividad e incita a ser creativos en las actividades del proceso educativo.			
Motiva y trabaja en equipo con sus colaboradores ofreciendo una participación en las actividades que se desarrollan en la institución.			
Soluciona problemas y maneja conflictos en la actividad de dirección educacional			

Anexo 15

Programa del taller de socialización con especialistas

Tema: La competencia liderazgo educacional en la formación del director de escuela.

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Porf. As., Lic. Oruam Cadex Marichal Guevara, M. Sc.

Tutores: Prof. Tit., Lic. José Romos Bañobre, Dr. C.

Prof. Tit., Lic. Carmen Fausta Rey Benguría, Dr. C.

Objetivo: Valorar la calidad científica de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas, mediante estudios analíticos de su factibilidad, aplicabilidad y pertinencia; a fin de contribuir a su enriquecimiento y completitud.

Distinguido profesional:

Ha sido usted seleccionado(a) por sus conocimientos y experiencia, para que de acuerdo con su conformidad exponga sus opiniones como especialista en la investigación cuya referencia se expone a continuación:

Procedimientos metodológicos durante el taller	Ejecutor
Exposición oral –hasta 30 minutos– del investigador ante el grupo de especialistas, en la que sintetice los elementos más importantes del proceso investigativo y profundice en la explicación de los aportes	Investigador
Formulación de interrogantes de partida, aclaratorias o especificativas de aspectos no comprendidos a partir del informe o la exposición; y respuestas del investigador a las interrogantes	Especialistas- investigador

Debate científico con base en las principales potencialidades y debilidades de los aportes, la estructura y la lógica del proceso investigativo seguido para construirlos	Especialistas- investigador
Recomendaciones para el perfeccionamiento de los aportes	Especialistas- investigador

Criterios para la valoración

Indicadores para la evaluación
Pertinencia de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan la estrategia para formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.
Coherencia de la lógica científica expresada en la estrategia para formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.
Novedad científica de la estrategia para formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.
Factibilidad de aplicación y pertinencia de la estrategia para formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas.

Anexo 16

Grupo de discusión con los directores de escuelas.

Objetivo: Valorar la efectividad preliminar de la puesta en práctica de la estrategia de formación de la competencia liderazgo educacional, a partir de la experiencia práctica de los directores de escuelas.

- ✓ Cumplimiento del objetivo de la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional.
- ✓ Cumplimiento de las acciones planificadas y realizadas.
- ✓ Papel de los directores de escuelas en el perfeccionamiento de su propia formación.
- ✓ Necesidad de acercamiento a las tecnologías de la información y la comunicación (Foro Debate Virtual).

Anexo 17

Caracterización del nivel de satisfacción de los directores de escuela con las acciones desarrolladas en la estrategia para la formación de la competencia liderazgo educacional.

Objetivo: Comprobar el nivel de satisfacción que tiene los directores de escuelas con las acciones desarrolladas en la estrategia.

Instrumento #1. Cuestionario de satisfacción grupal.

El cuestionario de satisfacción es un instrumento de investigación pertinente al investigador en su gestión investigativa ya que le permite obtener de manera rápida y precisa una información sobre el estado de las satisfacción en cuanto a su formación para la actividad pedagógica profesional de dirección, así como de las perspectivas de desarrollo; posee un procedimiento de calificación eficiente y posibilita la elaboración de una estrategia de orientación con rigor científico, en correspondencia con los resultados hallados.

Su aplicación se recomienda que sea anónima, pero en dependencia de la necesidad de tener un conocimiento del nivel de satisfacción personal puede pedírsele a los directores de escuelas que se identifiquen.

Es necesario cuidar durante su aplicación que los directores de escuelas no copien del compañero porque puede alterar los resultados. Para ello se sugiere que se lleve el instrumento preferiblemente impreso para cada uno.

PROCESAMIENTO DE LOS DATOS:

El cuestionario que aparece posteriormente nos brinda el nivel de satisfacción que siente cada director de escuela en relación con su proceso de formación para la actividad pedagógica profesional de dirección, pero también se puede determinar el índice general para el grupo. En este caso primero debe calificarse individualmente y luego grupal.

Una vez aplicado el cuestionario a los directores de escuelas, se determina el índice de satisfacción grupal de cada uno de los miembros del grupo de manera individual (según su ubicación en el Cuadro Lógico de Yadov)

Posteriormente se tabulan los resultados individuales para determinar el total de sujetos que se ubican en cada uno de los indicadores de la escala.

CUADRO LOGICO DE YADOV PARA LA CALIFICACION (preguntas claves).

Preguntas	Posibles respuestas y niveles de satisfacción.		
1	NO	NO SÉ	SI
2	A	B	C
3	A	B	C
4.a			
4.b			
4.c			
4.d			
4.e			
4.f			

Los valores numéricos en la tabla indican el nivel de satisfacción del director con la estrategia como vía de formación de la competencia liderazgo educacional.

Muy satisfecho (a)

Más satisfecho que insatisfecho (b)

No definido (c)

Más insatisfecho que satisfecho (d)

Insatisfecho (e)

Contradictorio (f)

Para calcular el I.S.G. (índice de satisfacción grupal) se procesa matemáticamente la siguiente fórmula:

$$ISG = \frac{a(1) + b(0.5) + c(0) + d(-0.5) + e(-1)}{N}$$

N.

Donde: a, b, c, d, e es la sumatoria de los índices de satisfacción individuales.

N= número de encuestados.

El número que resulte de esta operación de estar entre -1 y 1 y la información se buscará en la siguiente tabla:

ESCALA VALOR.

1- Muy satisfecho (a) 1

2- Más satisfecho que insatisfecho (b) 0,5

3 y 6- No definido o contradictorio © y (f) 0

4- Más insatisfecho que satisfecho (d) -0,5

5- Insatisfecho (e) -1

CUESTIONARIO

NOMBRE _____ N° _____ Grupo _____

Consigna. Las preguntas que a continuación aparecen están dirigidas a conocer cómo te sientes en el proceso de formación para la eficiencia en la actividad pedagógica profesional de dirección. Responde según tu opinión personal.

¿Has preferido estas acciones de la estrategia a otras recibidas con anterioridad?

NO ___ NO SÉ ___ SÍ ___

Menciona tres elementos que no te gusten en el proceso de preparación para la actividad pedagógica profesional de dirección.

a) _____

b) _____

c) _____

Menciona tres razones que indican que la superación recibida satisfizo tus expectativas.

a) _____

b) _____

c) _____

¿Cómo te sientes en el proceso de preparación para enfrentar la actividad pedagógica profesional de dirección? Marca con una cruz (X) solamente una respuesta.

a) ___ Me siento muy bien.

b) ___ Me siento más bien que mal.

c) ___ No me siento ni bien ni mal.

d) ___ Me siento más mal que bien.

e) ___ Me siento mal.

f) ___ No sé decir.