



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898474*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**  
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

**Año: IV.**

**Número: 3.**

**Artículo no.15**

**Período: Febrero – Mayo, 2017.**

**TÍTULO:** Tendencias actuales en la formación especializada de los directores escolares: hallazgos desde la sistematización.

**AUTORES:**

1. Dr. Pedro Valiente Sandó.
2. Dr. José Javier Del Toro Prada.
3. Dr. Jorge González Ramírez.

**RESUMEN:** A partir de la sistematización de la experiencia investigativa y empírica precedente en relación con la formación del director escolar, sustentada en el examen de una amplia variedad de materiales bibliográficos que refieren resultados de estudios diagnósticos realizados en contextos nacionales, estudios internacionales comparados, políticas y regulaciones oficiales, propuestas teóricas y recomendaciones, se argumenta un conjunto de tendencias relativas a la referida formación, como proceso especializado. Para su identificación se tomaron como referencia los dos procesos fundamentales que son inherentes a dicha formación especializada: su proceso de dirección y su proceso pedagógico. Las tendencias expuestas son expresión de los avances alcanzados y de las limitaciones aún presentes en la concepción y realización de ese proceso formativo.

**PALABRAS CLAVES:** director escolar, formación especializada, profesionalización, tendencias, sistematización.

**TITLE:** Nowadays tendencies in the specialized formation of the school directors: findings from systematization.

**AUTHORS:**

1. Dr. Pedro Valiente Sandó.
2. Dr. José Javier Del Toro Prada.
3. Dr. Jorge González Ramírez

**ABSTRACT:** Based on the systematization of the previous empirical research in relation to the training of the school director, based on the examination of a wide variety of bibliographic materials that refer to the results of diagnostic studies carried out in national contexts, international comparative studies, policies and official regulations, theoretical proposals and recommendations, a set of trends related to this training is argued as a specialized process. For their identification, the two fundamental processes that are inherent in this specialized training were taken as reference: its management process and its pedagogical process. These trends are an expression of the progress achieved and of the limitations still present in the conception and implementation of this training process.

**KEY WORDS:** school director, specialized formation, professionalization, tendencies, systematization.

**INTRODUCCIÓN.**

La década de los años 90 del pasado siglo marcó el punto de despegue, en el escenario internacional, de un proceso de desarrollo creciente de las investigaciones y el despliegue de acciones prácticas relacionadas con la formación de los directores de las instituciones escolares. Los casos de Cuba, como país, e Iberoamérica, como región, son ejemplos fehacientes de la dinámica de este proceso, que ha seguido su ascenso en el actual siglo.

La insuficiente sistematización de los numerosos resultados teóricos y metodológicos devenidos de estas investigaciones, y las acciones prácticas que se han multiplicado en los últimos años, puede constituirse en un obstáculo que limite su aplicación pertinente en la concepción y realización de este proceso formativo especializado.

Con la intención de aportar a los esfuerzos investigativos que vienen realizando otros estudiosos del tema (Värri y Alava, como se citaron en Ajua, Halttunen y Pekka, 2014; Bush, 2008; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, y Cohen, 2007; Gómez, Oliva y López, 2014; Gómez, 2011; Muñoz, Marfán, Horn y Weinstein, 2010; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Poggi, 2001; Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015), en pos de la necesaria sistematización de la experiencia investigativa y empírica acumulada, se desarrolla el Proyecto de Investigación: “Formación del Director Escolar” (2012-2017), que auspicia la Universidad de Holguín, Cuba, del que participan los autores de este trabajo.

El proyecto ha estado enfocado a la elaboración de una *concepción teórico - metodológica de la formación especializada del director escolar (FEDE)*, que permita contar con un referente para el diseño y realización de las acciones formativas conducentes a la profesionalización y especialización de los candidatos a directores y los directores escolares en ejercicio, para el desempeño efectivo de las funciones y roles inherentes a la actividad profesional de dirección (APD) de ese cargo.

La sistematización realizada ha tenido como fuente una amplia variedad de materiales bibliográficos, entre los que se incluyen artículos publicados en revistas reconocidas, libros, tesis doctorales y de maestría, monografías, ponencias y documentos normativos, en los que se aborda la formación de los directores escolares como objeto específico, o como parte de objetos más generales. Los trabajos refieren resultados de estudios diagnósticos realizados en contextos nacionales, estudios internacionales comparados, políticas y regulaciones oficiales, propuestas teóricas y recomendaciones, entre otros contenidos.

Fueron de importancia para la sistematización, los trabajos de González, 2009; Pérez, 2006; Ramos, García, Dorta y Marichal, 2015; Santiesteban, 2002; Santiesteban, 2011 y; Valiente, 2001, entre otros autores cubanos. También fueron examinados numerosos materiales que reflejan el notable incremento que han tenido internacionalmente los estudios e investigaciones en este campo.

De otros países de Iberoamérica, donde este crecimiento es ostensible, además de los mencionados en párrafos precedentes, fueron de gran utilidad los trabajos de Antúnez, 2011; Bernal, 2006; Fernández, 2002; Gairín, 1995, como se citó en Murillo et al., 1999; González, Gento y Orden, 2016; Nicastro, 2014; Poggi, 2001 y; Sandoval et al., 2008; incluidos en una lista mucho más amplia.

En este artículo se resume un conjunto de tendencias relativas a la formación del director escolar, como proceso especializado, que constituyen hallazgos del proceso de sistematización de la experiencia investigativa y empírica precedente, que en el marco del proyecto, han desarrollado los autores. Los resultados obtenidos han sido dados a conocer en monografías, artículos, ponencias y otras publicaciones (González, Valiente y Del Toro, 2014; Valiente, Del Toro y González, 2016; Valiente, González y Del Toro, 2013a; Valiente, González y Del Toro, 2013b; Valiente, González y Del Toro, 2014; Valiente, González y Del Toro, 2015).

En la primera parte de este trabajo se analiza la demanda a la profesionalización que se plantea en la actualidad a la actividad de los directores escolares y su relación con el reconocimiento de la necesidad de proveerlos de una formación especializada, a partir de razones asociadas a la especificidad de esa actividad y a las exigencias emanadas del cambio educativo. En la parte final se argumentan las tendencias identificadas en el proceso investigativo, enmarcándolas en el proceso de dirección y el proceso pedagógico que le son inherentes a dicha formación.

## **DESARROLLO.**

### **Profesionalización y formación especializada de los directores escolares.**

Durante los últimos lustros, en el ámbito educativo, es cada vez más reconocida la necesidad de profesionalizar la función del director escolar. No son pocos los informes y documentos gubernamentales, y de organismos y foros internacionales que hacen referencia explícita a dicha necesidad. En el conocido Informe Delors (1996) se dice al respecto: “La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar (si no el principal) es el director del establecimiento. (...) Hay que velar, pues, porque la dirección de los establecimientos escolares se confíe a profesionales calificados que posean una formación específica...” (p.87).

De igual modo, son muchos los expertos e investigadores de la dirección escolar que se han referido a dicha necesidad. Del Arco (2007) ha planteado: “La profesionalización de las direcciones de los centros educativos es una exigencia ineludible. Debemos desterrar el prejuicio de que esta profesionalización está reñida con la participación de la comunidad educativa en la gestión de los mismos...” (p.21).

Al explicar el porqué de esta necesidad, Valiente et al. (2013a) “... identifican razones asociadas a los cambios que han experimentado los sistemas educativos y su impacto en las instituciones escolares y (...) otras que se relacionan con la especificidad de la actividad del director escolar, que en las nuevas circunstancias, se hace mucho más compleja y exige de la especialización de quienes la ejercen” (p.3).

Entre las razones vinculadas a las reformas educativas (muchas de las cuales tuvieron como contexto la implementación de políticas neoliberales durante la última década del siglo XX), los autores citados destacan: la mayor autonomía concedida a las escuelas con el consiguiente aumento de sus atribuciones en los ámbitos pedagógico, curricular y financiero; la exigencia de una mayor capacidad de respuesta a las demandas de múltiples actores, especialmente en los

niveles locales, que se plantea a estas instituciones, y la mayor responsabilidad que se les reclama en el proceso de cambio y mejoramiento del rendimiento escolar.

En cuanto a las razones que fundamentan dicha necesidad, relacionadas con la especificidad de la actividad directiva escolar que demanda de especialización en las nuevas condiciones históricas del desarrollo de los sistemas educativos, se precisan: a) el reconocimiento generalizado de que la actividad profesional del director de escuela difiere, por su contenido, de la actividad profesional del docente, y b) la argumentación de la singularidad de dicha actividad directiva, en relación con la que se realiza en otros tipos de organizaciones.

En referencia a la primera razón, Fernández (2002) arguye: "... función directiva no es sinónimo de función docente, porque el trabajo que realiza la persona que forma parte de un equipo directivo es distinto del docente propiamente dicho, porque sus tareas son tan específicas que hay quienes las consideran como constitutivas de una "profesión" determinada (...). La persona que ocupe un cargo directivo debe ser docente, pero no sólo eso, sino mucho más" (p.1).

Antúnez (2011), que centra su argumentación en la distinción de la actividad directiva del director escolar, de otras experiencias de dirección, dice al respecto: "Dirigir una institución escolar comporta, efectivamente, prácticas profesionales que son comunes a las que se llevan a cabo en otras organizaciones, pero da lugar a otras claramente distintas" (p.2).

A los fines de la investigación en la que se enmarcan los resultados que se exponen en este trabajo, se asume la **profesionalización de la función del director escolar** como un "...proceso dirigido, formalizado, que se produce a través de la formación especializada (inicial y permanente) para dicha función, el desempeño previo al acceso de tareas directivas de menor responsabilidad, el ejercicio del cargo y la continuidad. Este proceso ha de tener como resultado el alcance de los niveles de profesionalidad y desempeño profesional que exige la dirección de las instituciones escolares, en correspondencia con las demandas sociales expresadas en las directrices que conforman la política educativa" (Valiente et al., 2013a, p.16).

Gairín (2001), al declarar la interacción dialéctica entre función, formación y profesionalización destaca: “la función exige formación, la formación hace expertos, y por tanto, profesionaliza; la profesionalización sedimenta la función” (p.9). Lo expresado confirma el lugar central que corresponde a la formación como factor concurrente a la profesionalización de los directores escolares.

Hay que distinguir, sin embargo, que se aduce a una formación específica, especializada, diferenciada de la docente, como se reconoce por numerosos autores. Al respecto, Bush (2008) ha señalado: “La perspectiva tradicional en muchos países es que el director de la escuela y el personal de mayor categoría solamente necesitan estar calificados y ser maestros de experiencia; sin embargo, ahora emerge el reconocimiento de que el liderazgo es una profesión paralela si no aparte, y requiere de preparación específica. (...) La designación de los directores de escuela sin preparación específica es un riesgo y no debemos jugar con la educación de los niños.”

Los elementos anteriormente expuestos permiten precisar que el director escolar requiere de un *tipo especializado de formación*, orientado a su preparación y adiestramiento, antes y después del acceso al cargo, para desplegar las funciones y roles que competen a su APD.

En consecuencia, la *formación especializada del director escolar (FEDE)* se asume “... como un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, como un sistema de interinfluencias, y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la *adquisición y desarrollo* de los conocimientos, habilidades y valores que posibilitan la conformación y consolidación de las competencias directivas, que lo hacen apto para el desempeño adecuado de su APD” (Valiente et al., 2013b, p.18).

En la FEDE se pueden distinguir dos procesos fundamentales (subprocesos) que se encuentran relacionados sistémicamente: uno que tiene una naturaleza propiamente pedagógica, y otro de naturaleza eminentemente directiva.

El primero es el *proceso pedagógico de la FEDE*, cuyas actividades, en las que se produce la interacción entre los sujetos que intervienen en el proceso de formación, tienen una naturaleza y contenido formativo (instructivo, desarrollador y educativo) y permiten concretar directamente los objetivos de dicha formación.

El segundo, es el *proceso de dirección de la FEDE*, al que en su condición de proceso articulador, le corresponde la función de la proyección, la materialización y la evaluación de la formación. Es este un proceso estratégico, en tanto su contenido implica la planeación de las metas, políticas y estrategias de formación, su aseguramiento por medio de acciones de organización, su regulación, control y evaluación.

Para la determinación de las tendencias se tomaron como referencia estos dos procesos principales, sistémicamente relacionados, que atañen a la FEDE como proceso más general. Inicialmente se presentan las tendencias relativas al proceso de dirección de la FEDE y luego las que conciernen al proceso pedagógico de este tipo especializado de formación.

### **Tendencias relacionadas con el proceso de dirección de la FEDE.**

En relación con el proceso de dirección de la FEDE, a partir de la sistematización de la experiencia cubana e internacional, se reconocieron siete tendencias generales que incumben a su planificación y organización, a su materialización en la práctica educativa, y a su control y evaluación.

La **primera tendencia** identificada se precisa en *la existencia de un amplio consenso sobre la necesidad de la transición de la FEDE por etapas o estadios complementarios*, asociados a los distintos momentos de la carrera directiva y signados por propósitos y particularidades específicos: la formación inicial (en los momentos previo y posterior al acceso al cargo) y la formación permanente.

En una amplísima diversidad de propuestas formuladas desde de los años 90 del pasado siglo, en disímiles contextos nacionales, aparece reflejada esta necesidad; sin embargo, aún cuando el

reconocimiento del imperativo de la formación inicial de los directores escolares es ascendente, y cada vez son más las experiencias que la concretan, las acciones de formación previas al acceso al cargo, coligadas en muchos casos al establecimiento de políticas y mecanismos de acreditación, siguen siendo limitadas.

En referencia a esta cuestión, como resultado de un estudio comparado que abarcó un grupo de países africanos, Bush (2008) plantea: “La preparación previa al servicio es rara y las limitadas oportunidades de desarrollo se circunscriben, por lo general, a la actividad en servicio. Los criterios de selección suelen limitarse a la experiencia docente, mientras que la inducción para nuevos directores es limitada y a menudo inadecuada”.

Se reconoce una **segunda tendencia**, también creciente, en *la existencia de mayor implicación (expresada en interés y ocupación) de las instancias estructurales de los sistemas educativos en la dirección de la FEDE*, que se concreta en el planteamiento de políticas, y el diseño y puesta en práctica de estrategias, programas y otros mecanismos para potenciar la formación de los directores escolares.

En la literatura examinada se hace mención a documentos programáticos del área iberoamericana que son contentivos de políticas y estrategias relativas al diseño de la formación de directivos, como son: el “Programa de Capacitación en Gestión Educativa” establecido en la República Dominicana (Weinstein et al., 2015); el “Marco de la buena dirección” y el “Plan de Formación de Directores de Excelencia” planteados por el Ministerio de Educación de Chile en 2005 y 2010, respectivamente (González, Silva-Peña y Sepúlveda, 2016); el “Programa de Formación de Directoras y Directores de Centros Educativos”, el Plan Social Educativo «Vamos a la escuela» (2009) y la “Política Nacional de Formación Docente” (2012), en el caso de El Salvador (Mestizo, 2016).

En países desarrollados, también se han establecido políticas oficiales y se han desplegado numerosas experiencias al respecto. La investigación desarrollada en Estados Unidos por Darling-

Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen (2007) del *Stanford Educational Leadership Institute*, ejemplifica ocho programas para el desarrollo del liderazgo de los directores escolares durante la formación pre-servicio y en servicio (continua).

En el caso de Inglaterra, se destacan propuestas normativas como el “Marco para el Desarrollo del Liderazgo” (*Leadership Development Framework*, 2001) y el *National Professional Qualification for Headship* (Acreditación Nacional Profesional para la Dirección, que entró en vigor a partir de 2004) diseñados por el *National College for School Leadership* (Bush, 2008), institución responsabilizada por el gobierno con la formación permanente y el apoyo al liderazgo de los directores.

Este interés y ocupación tiene también entre sus manifestaciones la participación de estas instancias estructurales en la gestación de la oferta formativa, de conjunto con las universidades y otras instituciones especializadas desde donde puede también nacer dicha oferta. Sobre el particular, Weinstein et al. (2015) señalan: “Los programas de formación innovadores surgen habitualmente de ministerios de Educación, de universidades o bien de fundaciones privadas, pero tienden a buscar alianzas de colaboración estratégica –de mayor o menor formalización– con otras de estas instituciones, a fin de fortalecer sus aspectos técnicos o políticos y para promover su articulación con las necesidades del sistema escolar en que se insertan” (p. 43).

Aunque esta puede ser visualizada como una tendencia en crecimiento, a partir del análisis de material bibliográfico al que se tuvo acceso en la investigación, puede también inferirse que es muy diferenciado el alcance de la implicación de las citadas instancias estructurales en los diferentes contextos nacionales.

Se distingue, asimismo, como una **tercera tendencia**, *el diseño e implementación de una amplia variedad de “formas organizativas para la gestión administrativa” de la FEDE*, desde propuestas normativas y teórico-metodológicas a las que se asigna la función de actuar como marco contentivo de los aspectos normativos, organizativos, curriculares, didáctico-metodológicos,

pedagógicos y de aseguramiento para la dirección de la formación. Dentro de la variedad de “formas organizativas para la gestión administrativa” de la formación se destacan: modelos, concepciones, sistemas, programas, estrategias y escuelas de directores.

De fecha reciente, pueden mencionarse el “Programa de Formación para Líderes Educativos” (Córdoba, Argentina), el “Programa de Formación de Directivos por Competencias” (México) y la “Escuela de Directores para la Calidad Educativa (República Dominicana), referidos en Weinstein et al. (2015); así como el “Programa GEMA: Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes” (Argentina), mencionado en Lusquiños (2015), y el “Sistema de gestión de la formación permanente” (Cuba) aludido en Ramos et al. (2015).

La **cuarta tendencia** identificada se expresa en *el predominio de formas de la superación profesional de postgrado (cursos, diplomados, talleres) como “formas organizativas para la gestión del proceso pedagógico” de la FEDE*. Las formas académicas de postgrado preponderantes, empleadas en una menor proporción que las de superación profesional, son las maestrías y especialidades ofertadas por las universidades.

La concepción de las “formas organizativas para la gestión del proceso pedagógico” de la FEDE, se caracteriza por la amplia variabilidad de la duración de las propuestas, la estructuración modular o por niveles, el marcado énfasis en la vinculación con la práctica directiva escolar y el empleo, cada vez más frecuente, de formas de educación a distancia soportadas tecnológicamente en plataformas virtuales (online).

El empleo de formas propias del trabajo metodológico, como “formas organizativas para la gestión del proceso pedagógico” de la FEDE, constituye una particularidad destacable de la experiencia cubana.

Una **quinta tendencia**, que ha tenido un avance progresivo, es *la existencia de consenso en relación con la necesidad de tomar en cuenta ciertos referentes orientadores, proveedores de información necesaria, como premisa indispensable para garantizar la pertinencia de la*

*formación*, desde su planificación; especialmente en la determinación de sus objetivos y contenido.

Entre tales referentes va siendo cada vez más importante “el contenido de las políticas educativas nacionales”, en particular, sus directrices relacionadas con el cambio educativo, la selección, el acceso, la formación y la acreditación de los directivos escolares, y las concepciones relativas al modelo de escuela y de dirección escolar, entre otras significativas.

Otro referente al que aluden numerosos autores (Fernández, 2002; Gairín, como se citó en Murillo et al., 1999 y en Gómez, 2011; Gómez et al., 2014; Sandoval et al., 2008 y; Valiente et al., 2014) es el relativo al contenido de la APD de los directores escolares, es decir, las esferas o ámbitos de su actuación profesional directiva, las funciones, las responsabilidades y los roles que les conciernen. Al respecto, Gairín (como se citó en Gómez, 2011) señala: “... la formación de directivos deberá considerar, entre otros factores, el conjunto de tareas que realizan estos profesionales y los problemas con que se enfrentan” (p.211).

Se reconocen, asimismo, como otro referente de suma importancia, los estudios diagnósticos contentivos de información sobre las necesidades y potencialidades educativas, y la trayectoria y el desarrollo profesional de los candidatos a directores y directores escolares que habrán de implicarse en las acciones de formación, así como de las particularidades del contexto en que desenvuelven o habrán de desarrollar la actividad profesional directiva. González, Silva-Peña y Sepúlveda (2016) plantean al respecto: “... es preciso formular diseños de preparación y formación de directores escolares entendiendo su experiencia vital, lo que implica considerar sus creencias, su concepción del rol directivo ante las expectativas y sus acciones de ajuste a las condiciones de contexto y a los desafíos del cargo, particularmente visto esto como una experiencia condicionada por etapas de una trayectoria directiva” (p.48).

Los modelos (perfiles) de cualidades para un desempeño ideal (deseado) de los directores escolares, son también un referente de trascendencia, por la función de patrón referencial que

pueden desempeñar, tanto para el diseño de los objetivos y el contenido de la formación como para la evaluación de los resultados alcanzados a consecuencia de la misma.

Aún cuando existe este consenso, en muchas propuestas normativas o teórico metodológicas y en la concepción y el desarrollo del proceso de formación, como actividad práctica, persisten inconsistencias relacionadas con la consideración de algunos referentes y el menoscabo de otros, así como limitaciones en la calidad (suficiencia y alcance) y el manejo de la información que se obtiene desde estos referentes.

En la experiencia cubana, los referentes orientadores más utilizados son los relacionados con el contenido de la política educativa nacional, el contenido de la APD, y los resultados de estudios diagnósticos contentivos de información sobre las necesidades y potencialidades educativas de los candidatos a directores y los directores en ejercicio. El referente menos utilizado son los modelos (perfiles) de cualidades o competencias ideales que deben reunir los directores, como se evidenció en el estudio realizado como parte de este Proyecto de Investigación dirigido a caracterizar el proceso de formación de los directores escolares en Cuba (González et al., 2014).

La **sexta tendencia** delimitada se expresa en *el reconocimiento general de la necesidad de emplear la evaluación como mecanismo para gestionar la calidad de la FEDE*, a partir de la información (caracterizadora y valorativa) que esta puede proveer sobre dicho proceso durante su concepción y ejecución, y en el momento posterior al desarrollo de las acciones formativas, para la toma de decisiones en función de su mejoramiento.

Aún cuando existe este reconocimiento explícito, y en las propuestas normativas y teórico-metodológicas (devenidas de investigaciones) se precisa la necesidad de evaluar los efectos de la formación en la transformación del desempeño profesional (de los participantes de las actividades de formación) y el desempeño organizacional, por regla general, en las experiencias de formación que se desarrollan tanto en Cuba como en otros países, esta exigencia no se concreta.

Sobre la cuestión, Weinstein et al. (2015) plantean: “En cuanto al monitoreo y seguimiento de los programas, (...) las evaluaciones de impacto de la formación en las competencias de los participantes y en el funcionamiento de los centros escolares todavía no son incorporadas” (p. 43); asimismo, aunque también se pondera su importancia, siguen siendo limitadas y puntuales las experiencias de evaluación preactiva de la formación dirigidas a obtener información sobre la calidad de los programas antes de su puesta en práctica.

Se aprecia una **séptima tendencia** en ascenso en *el reconocimiento y empleo del enfoque sistémico como herramienta metodológica para concebir y desarrollar la FEDE*. Al respecto, Valiente et al. (2014) han fundamentado el “principio del enfoque sistémico, progresivo y planeado de la formación”, desde el que se “... postula que la FEDE ha de concebirse, desde el enfoque de sistema, como un proceso continuo de desarrollo progresivo (escalonado, gradual, por etapas) y compromiso personal que exige ser planeado para asegurar el éxito de su realización” (p. 27-28).

Ello implica que resulta necesario tener en cuenta, entre otros elementos: a) la articulación adecuada entre la preparación para asumir tareas directivas escolares durante la formación del educador en el pregrado y la formación especializada para la dirección escolar, b) el logro de una relación armónica de sus etapas inicial y permanente (con sus respectivos objetivos y contenidos) y de las actividades formativas que se proyecten, c) la planificación individual perspectiva y coherente de la formación y desarrollo de los directores, d) la planeación colectiva de la formación como respuesta a las exigencias sociales y a las necesidades grupales de los participantes en las acciones formativas, e) la relación sistémica entre la planeación individual y colectiva en la concepción y el desarrollo de las acciones de formación, f) el establecimiento de políticas convenientes relativas a la formación de los directores escolares, y g) el planeamiento y desarrollo de una oferta diversificada.

En la dirección de la práctica formativa aún subsisten problemas relacionados con la espontaneidad e improvisación. Como regla general, las acciones que se conciben no representan un verdadero sistema y la proyección de la formación y desarrollo individual de los directores sigue siendo una materia pendiente.

### **Tendencias relacionadas con el proceso pedagógico de la FEDE.**

En el caso del proceso pedagógico, para la identificación de las tendencias, se consideraron como unidades de análisis sus componentes no personales, a saber: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización de este proceso.

### **Tendencias relacionadas con la determinación de los objetivos y el contenido de la FEDE.**

Desde la posición asumida por los autores, los objetivos y el contenido representan, entre los componentes no personales del proceso pedagógico de la FEDE, los de mayor jerarquía. Los objetivos de la FEDE constituyen el modelo pedagógico del encargo social a dicho proceso. Son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso de formación se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar de quienes se preparan para ejercer o ejercen como directores escolares.

Por su parte, el contenido “es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida” por los directores escolares y candidatos a este cargo en el proceso formativo, y “se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” (Addine, Recarey, Fuxá y Fernández, 1998, p.22). Comprende el sistema de conocimientos, habilidades y valores que deben ser apropiados, actualizados, profundizados, renovados, complementados y/o consolidados durante el proceso de formación especializada.

Sobre la base de la sistematización de las numerosas propuestas antecedentes cubanas y foráneas, que recogen experiencias prácticas y formulaciones teóricas relativas a la FEDE, se precisó un conjunto de tendencias concernientes a la determinación de los objetivos y el contenido de su proceso pedagógico, que son expuestas a continuación.

La primera de dichas tendencias, que conviene destacar, se expresa en *la diversidad significativa en las intenciones que revelan la esencia de lo que quiere lograrse con la formación especializada*, tanto en las formulaciones de los objetivos generales del proceso pedagógico que le es inherente como de los específicos para sus etapas, la que deviene en una *multivariedad temática del contenido que se escoge para la formación*.

Una segunda tendencia de importancia identificada se manifiesta en *la imprecisión en la gradación de los objetivos que se proyectan para la formación inicial y la permanente*, con la consiguiente *indiferenciación entre los contenidos que se determinan para ambas etapas*.

La tercera tendencia precisada se refiere a *la orientación preferente hacia la preparación de los directores para desempeñar el contenido administrativo de su APD*, con la consecuente prevalencia de temas dirigidos a tal fin en los programas formativos, en desmedro de su preparación para desplegar el contenido relacional (sociopsicológico) y pedagógico de dicha actividad.

En los últimos años, como se devela desde varios de los trabajos consultados (Gómez et al., 2014; González, Gento y Orden, 2016; Sandoval et al., 2008 y Valiente et al., 2015), se está apreciando una reversión progresiva de dicha tendencia. En la determinación de los objetivos y el contenido de los programas y acciones formativas, tanto desde propuestas teóricas como de experiencias prácticas, se comienza a priorizar mucho más la adquisición y desarrollo de competencias directivas para la gestión de los procesos educativos escolares, a partir del ejercicio de un auténtico liderazgo pedagógico; asimismo se aprecia un reconocimiento progresivo del “desarrollo personal” como objetivo hacia el que debe orientarse la formación.

Ello no significa que en la práctica directiva, como ha sido demostrado en numerosos estudios, el contenido de la actividad de los directores escolares siga estando centrado en tareas administrativas u otras no directamente vinculadas a los procesos educativos escolares.

Una cuarta tendencia en ascenso es *la ponderación del intercambio de experiencias, la difusión de “buenas prácticas” y la reflexión crítica (individual y grupal) sobre el desempeño directivo y su impacto en la institución escolar*, como propósitos del proceso pedagógico de la FEDE (Gómez et al., 2014; Poggi, 2001).

### **Tendencias relacionadas con los componentes no personales dinamizadores del proceso pedagógico de la FEDE.**

Al hablar de **componentes no personales dinamizadores** del proceso pedagógico de la FEDE, se alude a aquellos que hacen posible la interacción entre los sujetos participantes al ofrecer las vías y modos que concretan el “cómo” de la realización de sus acciones (los **métodos**), los que permiten apoyarlo materialmente (los **medios**) y los que propician el marco espacial y temporal para que pueda concretarse en la práctica dicha interacción (las **formas de organización**).

También aquí se hará referencia, y será lo primero en tratarse, a tendencias del proceso pedagógico relacionadas con sus enfoques, dada la relación directa de éstos con los citados componentes no personales dinamizadores. Se asume el concepto de **enfoque**, desde la perspectiva que lo define Bunge (como se citó en Wikipedia): “... una manera de ver las cosas o las ideas, y en consecuencia, también de tratar los problemas relativos a ellas”.

En el proceso pedagógico de la FEDE, como ha sido característico del proceso enseñanza-aprendizaje de los dirigentes, se ha ido consolidando como tendencia la aparición de *una diversidad de enfoques que tienen como característica común la asignación de un papel diferente a los conductores del proceso pedagógico y el planteamiento de un mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza* (Valiente, 2001).

En la literatura examinada se aprecian, entre los **enfoques** más significativos que representan la tendencia enunciada: a) la concepción de la “formación como un proceso de cambio” (Boulden, como se citó en Valiente, 2001); b) la concepción de la “formación centrada en el análisis de las prácticas” que ha sido estudiada por Nicastro (2014) y Poggi (2001), entre otros autores; c) el

“enfoque teórico-práctico de la formación”, al que han hecho mención Muñoz et al. (2010); Bush y Jackson (como se citaron en Muñoz et al., 2010; Huber y West (como se citaron en Muñoz et al., 2010); Valiente (2001); Fernández (2002) y Poggi (2001), y d) la concepción de la formación basada en competencias, aludido por Valiente (2001), entre otros.

En relación con los **métodos** del proceso pedagógico de la FEDE, desde la sistematización realizada, se aprecia como tendencia *la existencia de un consenso en cuanto al reconocimiento de que los métodos más efectivos en la formación de los directores escolares son aquellos que favorecen el ejercicio reflexivo y crítico y el intercambio de experiencias, se sustentan en un enfoque teórico-práctico, promueven el trabajo en equipo, estimulan la autoevaluación y el protagonismo, y promueven la investigación* (Valiente et al., 2015).

En consonancia con estas expectativas, desde las mejores experiencias de la práctica formativa y las propuestas de estudiosos del tema, *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.*

La alusión específica a los **medios**, como componente no personal dinamizador del proceso pedagógico de la FEDE, no es prolífera. La tendencia que podría identificarse en relación con los mismos está en relación con *su creciente vinculación a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC): uso de dispositivos como ordenadores y tabletas, teleformación, redes sociales, redes profesionales, como se refleja en la literatura más reciente.*

En cuanto a las **formas de organización** del proceso pedagógico de la FEDE se percibe como tendencia principal *el reconocimiento y creciente empleo de formas de organización especiales, junto a las formas de organización clásicas de la educación de postgrado, la supervisión educativa y la formación de directivos: conferencias, seminarios, clases prácticas, talleres,*

reuniones metodológicas, visitas técnicas, tutoría, asesoría técnica, consultoría, rotación por funciones y sustitución, por sólo mencionar algunas.

La incorporación de estas formas de organización especiales resulta más pertinente con las particularidades de los directores como sujetos de aprendizaje, los enfoques especiales que orientan este tipo especializado de formación, los objetivos y el contenido que rectoran su proceso pedagógico y los métodos que articulan su organización interna.

En tal sentido 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, entre otras (Valiente et al., 2015).

De igual modo, van siendo cada vez más utilizadas formas de organización que tienen una extensión temporal mayor y para concretarse utilizan otras de más corta duración. Tal es el caso de las pasantías, el mentoring y el coaching. Sobre las dos últimas se reportan experiencias sobre la utilidad de su empleo en los trabajos de Gómez et al. (2014) y Muñoz et al. (2010), entre otros consultados.

### **Tendencias relacionadas con la evaluación del aprendizaje en el proceso pedagógico de la FEDE.**

A la **evaluación** le concierne un papel especial en el proceso pedagógico de la FEDE. “Actúa como el componente del proceso pedagógico que lo retroalimenta en cuanto a cómo y con qué niveles de calidad se está produciendo la adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores y otras cualidades personales que conforman y consolidan las competencias directivas necesarias para el desempeño efectivo de la APD, así como sobre el efecto que el

aprendizaje alcanzado está teniendo en el desempeño profesional directivo” (Valiente et al., 2015, p.63).

La literatura que aborda de manera específica o como parte de objetos más amplios, la FEDE no es pródiga en hallazgos de carácter empírico y/o propuestas teóricas que hagan alusión, explícitamente, a la evaluación del proceso pedagógico en que se concreta esta formación como un objeto específico.

Son numerosos los trabajos en los que se exponen resultados de estudios realizados en el área Iberoamericana, en los que se aprecia una valoración crítica en relación con la concepción con que se realiza la evaluación durante las acciones formativas (Borden, 2002; Gairín (como se citó en Murillo et al., 1999); Gómez et al., 2014; González, 2009; González et al., 2014; Santiesteban, 2011 y Valiente, 2001). Sobre el particular, entre las consideraciones derivadas de un estudio realizado al respecto, Santiesteban (2011) señala: “...se evidencian insuficiencias en la evaluación del proceso de formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural, tanto de los logros alcanzados durante la realización de las actividades específicas que se desarrollan, como del impacto que estas tienen sobre su preparación y en el ejercicio de su actividad directiva” (p.45).

Sobre la base de las reflexiones antes expuestas y el análisis de otros elementos encontrados en la literatura examinada, pueden derivarse dos consideraciones de relevancia, que apuntan hacia tendencias del comportamiento de la evaluación en la FEDE, presentes en Cuba y otros países:

1ª) La evaluación se realiza, fundamentalmente, durante el desarrollo de las acciones de formación, para obtener una información inmediata de los aprendizajes alcanzados; sin embargo, el diseño de las actividades evaluativas, tanto en forma como en contenido, no ha logrado el acercamiento necesario al contenido de la APD del director escolar, y

2ª) Aún cuando existe consenso en el reconocimiento de que la evaluación debe dirigirse, básicamente, a la validación de los efectos que han tenido las acciones formativas en el

desempeño profesional de sus participantes y en las instituciones educativas que dirigen; en el orden práctico, esta dimensión de la evaluación del aprendizaje logrado por los directivos, se concreta en experiencias poco sistemáticas, muy limitadas y puntuales (Valiente et al., 2015).

## **CONCLUSIONES.**

Las tendencias argumentadas, sustentadas en la sistematización teórica que se realizó, son expresión de los avances experimentados en la concepción y realización de la formación del director escolar, tanto en lo que atañe al desarrollo de sus procesos de dirección y pedagógico, como en su abordaje desde la investigación. Constituyen avances a destacar:

- el reconocimiento de su carácter especializado y de la conveniencia del enfoque sistémico como herramienta metodológica para su proyección y desarrollo,
- el consenso sobre la necesidad de su diseño y ejecución por etapas, en atinencia con los momentos del desarrollo profesional de los candidatos al cargo y los directores en ejercicio,
- la mayor implicación de las instancias estructurales de los sistemas educativos, aún cuando el alcance de tal implicación es muy diferenciado,
- la variedad de formas organizativas para su gestión administrativa y pedagógica,
- el consenso sobre la necesidad de considerar ciertos referentes orientadores, proveedores de información suficiente para garantizar su pertinencia,
- el reconocimiento sobre la necesidad de emplear la evaluación como mecanismo para gestionar su calidad,
- la prioridad que comienza a ofrecerse a la adquisición y desarrollo de competencias directivas para gestionar los procesos educativos escolares, el ejercicio de un liderazgo pedagógico y el desarrollo personal, así como al intercambio de experiencias, la difusión de “buenas prácticas” y la reflexión crítica sobre el desempeño individual y organizacional, como objetivos de la formación,

- la asunción de enfoques que plantean un mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza y ponderan la relación armoniosa entre la teoría y la práctica,
- el consenso existente sobre la necesidad de adecuar los métodos y formas organizativas tradicionales de enseñanza-aprendizaje e incorporar otros nuevos para alcanzar un enfoque teórico-práctico de la formación, favorecer el ejercicio reflexivo y crítico y el intercambio de experiencias, promover el trabajo en equipo, estimular la autoevaluación y el protagonismo, y promover la investigación, y
- el empleo de herramientas y aplicaciones de las TIC asociadas a los medios y las formas organizativas de enseñanza-aprendizaje.

El análisis realizado permitió develar, asimismo, limitaciones aún presentes en el proceso formativo, muchas de las cuales están vinculadas a la incoherencia “entre lo que se reconoce necesario hacer y su implementación en la práctica formativa”. Son temas importantes que requieren ser priorizados desde el diseño y realización de esta formación especializada, y desde su abordaje como objeto de investigación:

- la concepción de la formación desde la perspectiva sistémica, con énfasis en lo concerniente a su estructuración coherente por etapas y en el fortalecimiento de la formación inicial (pre-servicio e inducción),
- la proyección de la formación y el desarrollo profesional de candidatos y directores escolares,
- la integralidad de los objetivos y el contenido, que se determinan para esta formación especializada, y su gradación para las etapas por las que transcurre con sus implicaciones en relación con los referentes orientadores proveedores de información para alcanzar su pertinencia,
- la mayor adecuación de la concepción del proceso pedagógico que le es inherente, desde la perspectiva metodológica, a las particularidades de los directivos en formación como sujetos de aprendizaje,

- la ampliación de las formas organizativas para la gestión académica de la formación, en especial, las que corresponden al postgrado académico con énfasis en la especialidad, así como,
- la sistematicidad de la evaluación en los diferentes momentos de su diseño y realización, en particular, de su impacto individual y organizacional.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M. y Fernández, S. (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje. La Habana. Cuba: Pueblo y Educación.
2. Ajuá, K. M., Halttunen, L. y Pekka, K. (2014). Sources of principals' leadership practices and areas training should emphasize: Case Finland. *Journal of Leadership Education*. pp. 29-51. doi:10.12806/V13/I2/R2.
3. Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Avances en Supervisión Educativa*, (14), mayo 2011. Recuperado de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=292&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=292&Itemid=70)
4. Bernal, J. L. (2006). La formación de directivos en ejercicio. Una formación fragmentada, legalista y sin referencias al contexto de cada centro. Ponencia presentada en la MESA “Acceso y Formación para la Dirección Escolar”. Recuperado de: [http://www.joanteixido.org/doc/form\\_dir/Formacion\\_permanente.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/form_dir/Formacion_permanente.pdf)
5. Borden, A. (2002). Directores de escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes de cambio o sujetos a cambio? Recuperado de: [www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/BordenAbril4-5-2002esp.pdf](http://www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/BordenAbril4-5-2002esp.pdf)
6. Bush, T. (2008) *Leadership and Management Development in Education*. London: SAGE.

7. Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. Recuperado de: <http://seli.stanford.edu>
8. Del Arco, M. J. (2007). Los directores de los centros escolares en el sistema educativo. Participación Educativa, junio de 2007. Madrid, España. Recuperado de: <http://www.mec.es/cesces/revista/revista-5.pdf>
9. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
10. Fernández, M. L. (2002). Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo. Revista de Currículum y Formación del profesorado, 6 (1–2) Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61col2.pdf>
11. Gairín, J. (2001). La dirección participativa. Recuperado de: [www.sgci.mec.es/ie/Pub/dci/DireccionCentros.pdf](http://www.sgci.mec.es/ie/Pub/dci/DireccionCentros.pdf)
12. Gómez, A. M. (2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. Revista de currículum y formación del profesorado. 15 (2), pp.199-217. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152COL2.pdf>
13. Gómez, A. M.; Oliva, N. y López, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 135-150. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art8.pdf>
14. González, R., Gento, S. y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. Revista Iberoamericana de Educación, Vol. (70), pp. 13-144.
15. González, G., Silva-Peña, I. y Sepúlveda, C. (2016). Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos. Revista Iberoamericana de Educación, vol. (70), pp. 43-54.

16. González, J. (2009). Modelo para la Dirección de la Formación Previa del Director de Centro Docente desde el Movimiento de la Reserva Especial Pedagógica. (Disertación Doctoral sin publicar). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
17. González, J., Valiente, P. y Del Toro, J.J. (2014). Estudio diagnóstico del proceso de formación del director escolar en Cuba. Proyecto de investigación “Formación del director escolar”. Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.
18. Lusquiños, C. S. (2015). GEMA: Un programa para el fortalecimiento de las prácticas directivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, pp. 69-90.
19. Mestizo, E. I. (2016). Nunca pensé en ser directora. La incidencia de la formación inicial en el liderazgo directivo, desde la perspectiva de los directivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70, pp. 115-130.
20. Muñoz, G.; Marfán, J.; Horn, A. y Weinstein, J. (2010). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política. Informe de Investigación. Recuperado de:  
<http://www.fonide.cl/mineduc/ded/documentos/Informe%20Final%20F410972%20-%20Gonzalo%20Munoz%20-%20Fundacion%20Chile.pdf>
21. Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). La Dirección Escolar. Análisis e Investigación. Ministerio de Educación y Cultura, España: Centro de Publicaciones, pp. 149-153.
22. Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), pp.119-133. Recuperado de:  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art7.pdf>

23. Pérez, O. (2006). Un Sistema de Capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional (Disertación Doctoral sin publicar). Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor A. Pineda Zaldívar”, La Habana, Cuba.
24. Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Argentina: IPE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.
25. Ramos, J., García, J. A., Dorta, M. E. y Marichal, O. C. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 69, pp. 157-186.
26. Sandoval, L. Y., Quiroga, C., Camargo, M., Pedraza, A., Vergara, M. y Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Educación y Educadores, 11 (2), 11-48. Recuperado de:  
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co>
27. Santiesteban, M. L. (2002). Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa (Disertación Doctoral sin publicar). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Ciudad de la Habana, Cuba.
28. Santiesteban, R. (2011). La Dirección de la Formación Permanente de los Directores Escolares Zonales del Sector Rural (Disertación Doctoral sin publicar). Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
29. Valiente, P. (2001). Concepción Sistémica de la Superación de los Directores de Secundaria Básica (Disertación Doctoral sin publicar). Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
30. Valiente, P., Del Toro, J. J. y González J. (2016). El proceso de dirección de la formación especializada del director escolar. Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”. Universidad de Holguín, Cuba.

31. Valiente, P., González J. y Del Toro, J. J. (2013a). La profesionalización de la función del director escolar. Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
32. Valiente, P., González J. y Del Toro, J. J. (2013b). Fundamentos para la elaboración de una Concepción teórico-metodológica de la Formación Especializada del Director Escolar. Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
33. Valiente, P., González J. y Del Toro, J. J. (2015). El Proceso Pedagógico de la Formación Especializada del Director Escolar. Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
34. Valiente, P.; González, J. y Del Toro, J. J. (2014). Principios y referentes orientadores de la formación especializada del director escolar. Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
35. Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69 (2015), pp. 23-46.
36. Wikipedia. La enciclopedia libre. Enfoque. Recuperado de:  
<https://es.wikipedia.org/wiki/Enfoque>

## **DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Pedro Valiente Sandó.** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Investigación Educativa y Profesor de Nivel Superior de Historia. Profesor Emérito y Profesor Titular del Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Universidad de Holguín, Cuba. Correo electrónico:  
[pvaliente@uho.edu.cu](mailto:pvaliente@uho.edu.cu)

**2. José Javier Del Toro Prada.** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos y Licenciado en Educación Especial. Profesor Auxiliar del Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Universidad de Holguín, Cuba. Correo electrónico: [jdeltoro@uho.edu.cu](mailto:jdeltoro@uho.edu.cu)

**3. Jorge González Ramírez.** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Investigación Educativa y Licenciado en Educación, especialidad Pedagogía-Psicología. Profesor Auxiliar del Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Universidad de Holguín. Cuba. Correo electrónico: [jgonzalezr@uho.edu.cu](mailto:jgonzalezr@uho.edu.cu)

**RECIBIDO:** 16 de marzo del 2017.

**APROBADO:** 10 de abril del 2017.