



Referentes orientadores para favorecer la pertinencia social de la formación especializada del director escolar

Orientation referents to promote the social relevance of specialized training for the school principal

Referenciais orientadores para favorecer a pertinência social da formação especializada do diretor da escola

Pedro Valiente Sandó¹, José Javier Del Toro Prada¹

¹ Universidad de Holguín. Cuba.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8954-3452>; <http://orcid.org/0000-0002-0499-6613>
Correo electrónico:
pedrovalientesando@gmail.com

Recibido: 27 de abril 2020.

Aceptado: 24 de junio 2020

RESUMEN

La pertinencia social de la formación de los directores escolares, como proceso especializado, está asociada a la calidad de la información que se utiliza para su planeación, que en la actualidad resulta insuficiente. La investigación tuvo como objetivo fundamental qué referentes orientadores deben ser utilizados para proveer información relevante, suficiente

y oportuna en la definición de los objetivos y el contenido de ese proceso formativo, a fin de asegurar que este resulte socialmente pertinente. Su alcance se sustentó en una estrategia metodológica que partió de la sistematización de experiencias investigativas y otros trabajos precedentes, desarrollada mediante la utilización de métodos empíricos (revisión documental), teóricos (análisis-síntesis, inducción-deducción) y procedimientos metodológicos (análisis de contenido y triangulación) de la investigación educativa, que posibilitaron identificar qué referentes orientadores son más empleados y considerados más importantes. Sobre la base de estos resultados, se modeló una propuesta teórico-metodológica que fundamenta aquellos referentes que, a juicio de los autores, deben ser considerados en el diseño y realización de la formación especializada de los directores escolares, atemperada al contexto cubano; aunque factible de ser tenida en cuenta, con las adecuaciones correspondientes, en otros escenarios. Al respecto, la propuesta reconoce como los más importantes: el contenido de las políticas educativas nacionales, las particularidades del contexto de las instituciones educativas, el contenido de la actividad profesional de dirección de los directores, el diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas de los directores y la modelación de cualidades para un desempeño ideal de los directores escolares.

Palabras clave: formación especializada; director escolar; pertinencia social; referentes orientadores de la formación.

ABSTRACT

The social relevance of the training of school principals, as a specialized process, is associated with the quality of the information used for its planning, which is currently insufficient. The objective of the research was to establish

which orientation referents should be used to provide relevant, sufficient and timely information in the definition of the objectives and content of this training process, in order to ensure that it is socially relevant. Its scope was based on a methodological strategy that started from the systematization of research experiences and other previous works, developed through the use of empirical (documentary review) and theoretical methods (analysis-synthesis, induction-deduction) and methodological procedures (content analysis and triangulation) of educational research, which made it possible to identify which orientation referents are more widely used and considered more important. Based on these results, a theoretical-methodological proposal was modeled that supports those referents that, in the authors' opinion, should be considered in the design and implementation of specialized training for school principals, adjusted to the Cuban context; although feasible to be taken into account, with the corresponding adjustments, in other scenarios. In this regard, the proposal recognizes as the most important: a) the content of national educational policies; b) the particularities of the context of educational institutions; c) the content of the principals' professional management activity; d) the diagnosis of the educational needs and potential of the directors and; e) the modeling of qualities for an ideal performance of school principals.

Keywords: specialized training; school principal; social relevance; orientation referents for training.

RESUMO

A pertinência social da formação dos diretores de escolas, como processo especializado, está associada à qualidade das informações utilizadas para seu planejamento, que atualmente é insuficiente. A pesquisa visou o fornecimento de uma base para a qual referências orientadoras devem ser

utilizadas a fim de fornecer informações relevantes, suficientes e oportunas na definição dos objetivos e conteúdo deste processo de formação, a fim de garantir que ele seja socialmente relevante. Seu escopo foi baseado em uma estratégia metodológica que começou com a sistematização de experiências de pesquisa e outros trabalhos anteriores, desenvolvidos através do uso de métodos empíricos (revisão documental), métodos teóricos (análise-síntese, indução-dedução) e procedimentos metodológicos (análise de conteúdo e triangulação) da pesquisa educacional, o que permitiu identificar quais referências orientadoras são mais utilizadas e consideradas mais importantes. Com base nestes resultados, foi modelada uma proposta teórico-metodológica, que fundamenta aqueles referentes que, na opinião dos autores, deveriam ser considerados na concepção e implementação de treinamento especializado para diretores de escolas, temperado ao contexto cubano; embora seja viável ser levado em conta, com as correspondentes adaptações, em outros cenários. Neste sentido, a proposta reconhece como mais importante: o conteúdo das políticas educacionais nacionais, as particularidades do contexto das instituições educacionais, o conteúdo da atividade profissional dos diretores de escola, o diagnóstico das necessidades educacionais e do potencial dos diretores, e a modelagem das qualidades para um desempenho ideal dos diretores de escola.

Palavras-chave: treinamento especializado.

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa del pasado siglo se reconoce, cada vez más, la necesidad de la profesionalización de la actividad del director escolar y se

concede mayor relevancia a su formación especializada, la que se asume como un proceso intencional, formal, específico y dirigido. Al respecto, Bush (2019) apunta: "...el siglo XXI (...) anuncia un cambio fundamental en las actitudes, acompañado de un cambio limitado pero tangible en las políticas y las prácticas. Hay una creciente conciencia de que el liderazgo experimentado es una función especializada que requiere una formación específica" (p. 24). Y agrega: "...el desarrollo de líderes efectivos no debiera ser improvisado, sino un proceso consciente diseñado para producir el mejor liderazgo posible para las escuelas" (p. 29).

En consecuencia, la garantía de la Formación Especializada del Director Escolar (FEDE), como un proceso intencional, formal, específico y dirigido, se sustenta en el imperativo de que sea un proceso convenientemente planeado. Ello implica una acertada definición de los objetivos y el contenido del proceso pedagógico que le es inherente, lo que debe redundar en su pertinencia social, entendida como:

...la capacidad de respuesta de las acciones (programas, sistemas, estrategias, etcétera) de formación (inicial o permanente), que se diseñan y desarrollan, a las necesidades sociales relevantes presentes y perspectivas y a las exigencias que de ellas se derivan para la política educacional, el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, y el proceso de dirección de estas últimas (Valiente, Del Toro y González, 2016, p.146).

El aseguramiento de la pertinencia, desde la planeación de las acciones formativas, depende de la calidad de la información disponible para ese subproceso, lo que no solo atañe a su suficiencia (en términos de cantidad), sino también a su oportunidad y, especialmente, a la variedad de las fuentes de las que esta ha de provenir, para apuntar hacia qué objetivos ("para

qué") y sobre qué contenidos ("en qué") debe diseñarse la formación.

Se asume nominar a esas fuentes informativas para el diseño, rediseño, realización y evaluación de la formación, con el término de referentes orientadores, empleado con este significado por Valiente Sandó *et al.* (2018) y en otras investigaciones precedentes desarrolladas en Cuba.

En la literatura consultada se aprecia un amplio consenso en cuanto a la necesidad de utilizar determinados referentes orientadores como proveedores de insumos informativos para proyectar la formación de los directores escolares. Como apunta Poggi (2001):

Pensar (...) cuestiones vinculadas con la formación de directivos implica abordar la articulación de condiciones objetivas, vinculadas con la definición de las tareas (que se presentan en las prescripciones y normativas sobre el rol, así como en la definición de las condiciones laborales), con las preocupaciones y expectativas priorizadas por niveles macro y micropolíticos, así como con el conjunto de las representaciones sociales que pesan sobre el rol de la dirección escolar, desde quienes lo ejercen como desde otros actores sociales y educativos (supervisores, docentes, alumnos y padres, por ejemplo) (p.17).

En línea con lo señalado por Poggi (2001), son varios los autores que aluden a la importancia de considerar al contenido de la Actividad Profesional de Dirección (APD) de los directores escolares (lo que debe hacer el director como parte de su labor directiva), como referente orientador de su formación especializada.

Muchos de esos autores (Dempster *et al.*, 2019; Muñoz, Amenábar, y Valdebenito, 2019) proponen o enuncian contenidos específicos identificados en sus estudios,

asociados a las tareas, funciones, responsabilidades y roles que corresponde desempeñar a los directores escolares: las políticas educativas y su marco legal; la planificación, coordinación y el monitoreo del currículo escolar; la formación y desarrollo de competencias para el liderazgo y la mejora escolar centrada en los aprendizajes, entre otros contenidos.

Otro referente orientador reconocido por los especialistas del tema, quizás el más ampliamente valorado en las experiencias prácticas de formación de los directores escolares, es el conocimiento de sus necesidades, potencialidades, intereses y expectativas. La información sobre estos aspectos permite un mayor acercamiento de los objetivos y contenidos específicos de las acciones formativas a las particularidades individuales y grupales de los sujetos que se están formando.

Huber, Skedsmo y Schwander (2019) afirman al respecto: "La realidad y las experiencias de los participantes, sus necesidades y problemas deberían constituirse en punto de referencia y de partida para la selección de los contenidos y los métodos aplicados..." (p.202); "...representan el punto de partida para la planificación del perfeccionamiento y la formación continua" (p. 232).

En coincidencia con lo antes expresado, otros autores, como López Yáñez *et al.* (2018), enfatizan en que el diseño de la formación de los directores ha de estar ajustado a sus características y necesidades concretas; así como consideran su experiencia vital y trayectoria profesional, sus creencias y su concepción del papel directivo. Lo anterior supone investigar "...conocimientos previos, teorías subjetivas, actitudes, expectativas, metas y motivaciones de los potenciales participantes" (Huber *et al.*, 2019, p.232).

Las referencias antes hechas indican la existencia de un amplio consenso sobre la necesidad del diagnóstico como un requisito necesario para poder conformar una oferta formativa pertinente, a partir de una determinación precisa de las necesidades y potencialidades educativas de los directivos escolares que participarán en las acciones de formación. En tal sentido, Muñoz *et al.* (2019) ponderan "...la importancia de que los programas de formación se orienten a contenidos conectados con las necesidades de los líderes educativos y que dichos contenidos les permitan a los directivos (...) potenciar su liderazgo pedagógico" (p.52).

La cuestión, tocante al contenido de las políticas educativas nacionales y aquellas específicas que conciernen a la formación de los directores escolares, es pocas veces planteada explícitamente entre los referentes orientadores que deben ser tenidos en cuenta para determinar los objetivos y el contenido de la formación de estos directivos, aun cuando pudiera inferirse su consideración desde formulaciones que en muchos de los trabajos examinados se hacen.

Para los autores de este artículo, el contenido de las políticas educativas ha de constituir el referente orientador primario para la concepción y realización de la FEDE, en tanto ellas establecen los objetivos, prioridades y transformaciones de carácter estratégico que son la esencia del cambio educativo y deben ser objeto de atención preferencial en las instituciones escolares. Ellas condicionan, en gran medida, el contenido de la APD del director escolar y exigen el desarrollo y consolidación de sus competencias profesionales directivas, que son cada vez más especializadas.

Poggi (2001) señala al respecto: "...la formación de directivos de instituciones educativas no puede realizarse al margen de las definiciones que y sobre la institución educativa en particular

promuevan las políticas educativas..." (p.16). Como asevera Young (2019): "...las normas de liderazgo nacionales, estatales, y en algunos casos distritales, se utilizan para enmarcar y alinear los programas de formación" (p. 51). Ello "...no solo brinda una visión compartida de la formación en liderazgo escolar, sino que tiende a incidir en los contenidos y el foco de la formación, las prácticas, la evaluación y el desarrollo profesional" (p. 52).

Junto a la trascendencia de las políticas educativas, también se concede gran importancia a la consideración de las particularidades del contexto (el entorno comunitario y local) de la institución educativa como referente necesario para orientar la planeación de la formación (Dempster *et al.* 2019; Sandoval Estupiñán *et al.*, 2020; Slater, García y Mentz, 2019). Al respecto, Dempster *et al.* (2019) plantean que los programas de formación tienen que ser "sensibles al contexto" y que, por consiguiente, "...el desafío para los planificadores responsables del aprendizaje es diseñar y brindar programas que vinculen los aprendizajes macro y microcontextuales con las realidades de los participantes" (p.251).

Slater *et al.* (2019), por su parte, advierten: "La formación de directores y el desarrollo del liderazgo no se realizan en abstracto. Los diseñadores de programas de formación directiva deben estar conscientes del contexto en el cual se implementan esos programas" (p.313).

Como recomendación para alcanzar una consideración equilibrada de las políticas educativas y el contexto en la planeación de la formación, Dempster *et al.* (2019) aconsejan que "...las personas responsables de la formación profesional de los líderes escolares deben reforzar la importancia de una comprensión de las características socioculturales del entorno local, a la vez que se presta atención a las políticas educativas, sus

principales líneas de acción, los imperativos del sistema educativo y las limitaciones organizacionales" (p. 243).

Aunque menos ponderado que los anteriormente abordados, la consideración de perfiles de cualidades o competencias ideales del director escolar, previamente modeladas, constituye un importante referente orientador a tomar en cuenta en la planeación de la FEDE. Tales perfiles pueden ofrecer pautas de gran relevancia para decidir hacia qué objetivos dirigir las acciones de formación, qué contenidos seleccionar para su materialización y qué indicadores determinar para diagnosticar las necesidades y potencialidades de los sujetos en formación y evaluar sus efectos.

La revisión bibliográfica posibilitó localizar algunas propuestas específicas de perfiles de competencias diseñados para favorecer la orientación de la formación de los directores escolares (Valiente, 2010; Young, 2019). La experiencia de formación de líderes escolares en Estados Unidos, en la mayor parte de sus estados, se sustenta en la adopción de estándares que especifican lo que deben saber y lo que deben saber hacer los directivos escolares y permiten orientar la formación general de los directivos en cuanto a sus contenidos y las competencias a lograr (Weinstein y Muñoz 2019; Young, 2019).

Huber *et al.* (2019), a su vez, justiprecian la modelación de competencias de la gestión escolar como referente para la autovaloración de los participantes sobre el desarrollo profesional que han alcanzado y como punto de partida para los procesos de *coaching*.

Como puede apreciarse a partir del análisis antes presentado, existe un consenso en relación con la necesidad de tomar en cuenta ciertos referentes orientadores, proveedores de información necesaria, como premisa

indispensable para garantizar, desde su planeación, la pertinencia de la formación. Tales fuentes de información se asocian, entre otras variables, a las políticas educativas nacionales, las particularidades del contexto en que se encuentran ubicadas las instituciones escolares, el contenido de la APD de los directores escolares, el diagnóstico de sus necesidades y potencialidades educativas, la modelación de las cualidades para un desempeño ideal de los directores escolares; así como a las tendencias internacionales que marcan la evolución de las políticas educativas, los modelos de dirección de las instituciones escolares y los modelos de formación de sus directivos.

En cuanto al empleo suficiente y oportuno, en la práctica formativa, de la variedad de referentes orientadores a que se hizo alusión anteriormente, desde estudios diagnósticos precedentes (Valiente Sandó *et al.*, 2018) se evidenciaron insuficiencias que menoscaban la pertinencia de los programas y actividades de formación, en tanto no ofrecen una respuesta plausible a las necesidades sociales que se pretenden atender desde las políticas educativas; así como a aquellas otras necesidades, de carácter individual y grupal, de que son portadores los directores escolares en su condición de sujetos de aprendizaje involucrados en dichas acciones formativas.

De igual modo, los resultados de esos estudios, así como aportaciones ofrecidas por otros especialistas, han hecho patente que en la planeación de la formación existe la tendencia a ponderar algunos referentes orientadores (fundamentalmente el contenido de la APD y el diagnóstico de las necesidades y potencialidades educativas de los directores escolares), en detrimento de otros como los perfiles de cualidades o competencias ideales de los directores, la preparación para la dirección escolar recibida en la formación de pregrado y

las tendencias internacionales relativas a la formación de estos directivos.

Esta problemática, junto a otras que influyen negativamente en la formación de los directores escolares, ha generado "...un cierto consenso en el mundo académico respecto a que (...) dicha formación no está logrando impactar eficazmente en el trabajo de los directivos escolares. Como resultado, una parte importante de los directores y directivos no se estarían preparando adecuadamente para las demandas que hoy los sistemas escolares imponen a sus líderes" (Muñoz *et al.* 2019, p.46).

Del análisis anterior, como reconocen Poggi (2001) y otros estudiosos del tema, se colige la necesidad del empleo integral de la diversidad de referentes que pueden orientar hacia la determinación de los objetivos y el contenido de la formación para lograr su mayor contextualización y pertinencia.

En consecuencia, en el marco del Proyecto "Formación del Director Escolar" (2012-2017), del que participaron los autores, se identificó como problema que debía tener respuesta desde el proceso investigativo: la insuficiente utilización de referentes orientadores en el diseño de la formación especializada de los directores escolares, que limita la pertinencia social de ese proceso. Para su solución se planteó como objetivo: fundamentar qué referentes orientadores deben ser utilizados para proveer información relevante, suficiente y oportuna en la definición de los objetivos y el contenido de la formación especializada de los directores escolares, a fin de asegurar que esta resulte socialmente pertinente.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación, eminentemente teórica, se sustentó en una estrategia metodológica que partió de la sistematización de experiencias

investigativas y otros trabajos precedentes que fueron publicados en artículos, libros e informes de investigación, de autores de Argentina, Australia, Chile, Colombia, Cuba, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda, Reino Unido, Sudáfrica, Suiza y Noruega. Para este proceso, se definió como unidad de análisis: las fuentes de información (nominadas por los autores referentes orientadores) que se emplean en la planeación de la FEDE, para la determinación y selección de los objetivos y el contenido a abordar en los programas y acciones de formación, así como para diseñar su concepción metodológica.

La revisión bibliográfica se realizó mediante el análisis documental y el análisis de contenido, lo que permitió la recogida y organización de los datos y la información primaria en torno a la unidad de análisis definida. A partir del análisis-síntesis y la inducción-deducción y el uso de la triangulación (de datos e información) como procedimiento metodológico se identificaron qué referentes orientadores son más empleados, la importancia que se les concede por estudiosos y especialistas, así como elementos polémicos presentes en el debate científico sobre su utilización.

Sobre la base de los resultados de la sistematización se modeló la propuesta. Ello implicó decidir los referentes orientadores que la conforman, entre los cuales se develó una relación sistémica y se precisaron los argumentos para su fundamentación.

RESULTADOS

La sistematización teórica realizada permitió apreciar la existencia de un consenso en relación con la necesidad de tomar en cuenta ciertos referentes

orientadores, proveedores de información necesaria, como premisa indispensable para garantizar, desde su planeación, la pertinencia de la formación.

Sobre la base de dicho consenso se elaboró una propuesta relativa a qué referentes orientadores utilizar en la planeación de la FEDE, en la que se fundamentan aquellos que se consideran de mayor relevancia en el contexto cubano. La propuesta, contentiva de elementos conceptuales y metodológicos que pueden resultar de gran utilidad para la gestión del proceso formativo, incluye cinco referentes orientadores principales:

- a) El contenido de las políticas educativas nacionales
- b) Las particularidades del contexto en que están enclavadas las instituciones educativas
- c) El contenido de la APD de los directores escolares
- d) El diagnóstico de necesidades y potencialidades educativas de los directores participantes en las acciones de formación
- e) La modelación de cualidades (perfiles) para un desempeño ideal (deseado) de los directores escolares

Cada uno de estos referentes provee entradas específicas (datos e información primaria) que, al complementarse sinérgicamente, permiten obtener una información integral, más concisa, para orientar con mayor pertinencia hacia qué objetivos encaminar la formación, con qué contenidos lograrlos y desde qué concepción metodológica optimizar su aprehensión.



Fig. 1- Referentes orientadores de la FEDE

a) El contenido de las políticas educativas como referente orientador de la FEDE

Al ser portadoras de las directrices y orientaciones principales, de carácter general, que guían la actuación de los múltiples actores y estructuras que forman parte del sistema educativo e intervienen en su funcionamiento, las políticas educativas nacionales constituyen el referente orientador primario para la planeación de la FEDE.

Como políticas públicas, los contenidos de las políticas educativas, generalmente expresados en documentos legales y/o políticos, aluden a cuestiones de la más alta relevancia para el sistema educativo y el interés nacional. En las circunstancias contemporáneas expresan, además, las tendencias que reflejan los consensos sobre la educación a escala global.

Entre otros, son contenidos relevantes de las políticas educativas: los fines y principios de la educación; las direcciones principales (componentes) del proceso formativo en las instituciones educativas; los objetivos y prioridades que orientan el desarrollo educacional; las prioridades y el contenido del cambio educativo; la estructuración del sistema educativo; las concepciones filosóficas,

pedagógicas y psicológicas que sustentan el proceso educativo; la concepción del currículo escolar y su diseño; las concepciones sobre el proceso de dirección en las instituciones educativas y la acción supervisora en los diferentes niveles del sistema y los elementos concernientes a la gestión de recursos humanos relativa al personal docente.

En consecuencia, la consideración de las políticas educativas nacionales como referente orientador para la planeación de la FEDE, en particular de sus objetivos y contenido, responde a dos exigencias: la necesidad del conocimiento pleno del contenido de dichas políticas por los directores escolares, dado el rol que se les reconoce como figuras que representan al sistema educativo en sus instituciones y el imperativo de prepararlos para asumir la dirección de procesos y desempeñar funciones y roles que devienen de las orientaciones y directrices que las políticas establecen.

Para la planeación de la FEDE tienen connotación especial las políticas específicas que regulan la formación de los directores escolares. Estas no solo son importantes para precisar sus objetivos y contenido, sino también para diseñar su concepción metodológica. En el caso de Cuba, dichas políticas específicas tienen como marco

regulatorio el establecido para la preparación y superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno establecido a partir del Decreto Ley 196 de 1999 (Consejo de Estado de la República de Cuba, 1999), que establece la elaboración de las estrategias de preparación y superación de los cuadros, entre los que se incluyen los directores escolares, con una proyección a mediano y largo plazo basada en el diagnóstico de necesidades; así como instituye la responsabilidad de los máximos directivos en cada instancia en su elaboración y consecución.

b) Las particularidades del contexto en que están enclavadas las instituciones educativas

El conocimiento de las particularidades del contexto en que está enclavada la institución educativa y el desarrollo de habilidades y otras cualidades para interactuar con este, constituye una exigencia al desempeño de los directores escolares.

En ese contexto, que constituye su entorno comunitario y local, el director escolar debe interactuar con los diversos agentes y agencias de socialización que comparten con la institución educativa la responsabilidad de formar los educandos. De igual modo, ha de saber, sobre la base del diagnóstico, aprovechar las potencialidades que el contexto ofrece; así como viabilizar la influencia cultural y política que debe cumplir la institución educativa en su contexto.

El reconocimiento de la diversidad de los contextos y la complejidad que cada uno encarna, exige de los gestores de la formación considerar esta variable como un referente orientador de relevancia para su planeación, particularmente la de aquellas acciones dirigidas a solventar necesidades formativas individuales que se desarrollan mediante formas de organización centradas en el aprendizaje individualizado (entrenamiento, pasantía, consultoría, *mentoring*,

coaching, entre otras) y tienen como escenario el propio contexto en que el director escolar desenvuelve su labor directiva.

Desde el entorno comunitario y local dimanan también exigencias asociadas con problemas que este afronta, metas y objetivos de desarrollo, tradiciones y otros componentes culturales, por solo citar algunas variables, ante los cuales la institución educativa, por la responsabilidad social que le corresponde, no puede permanecer indiferente. El conocimiento y la comprensión de este contexto por los directores escolares y la actuación consecuente para lograr la implicación activa de su institución educativa en su complejo entramado, debe ser un objetivo explícito de las acciones de formación.

La asunción de las particularidades del contexto, como referente orientador para la planeación de la formación, supone que en la gestión de este proceso se pondere su diagnóstico, como premisa indispensable para identificar las demandas que el contexto plantea a las instituciones educativas y, por consiguiente, a la APD de los directores escolares.

c) El contenido de la APD de los directores escolares como referente orientador de la FEDE

El contenido de la APD de los directores escolares define lo que estos deben hacer como parte de su labor directiva. La información que se puede obtener desde este referente orientador es de vital trascendencia para la definición de los objetivos y el contenido de la FEDE, así como para su concepción metodológica, como se reconoce unánimemente por los especialistas y estudiosos sobre el tema.

La APD del director escolar hace referencia

...al conjunto de funciones y roles de contenido político-ideológico, técnico-metodológico, científico-pedagógico y administrativo que estos desarrollan, para asegurar la concreción de la política educacional, en correspondencia con las condiciones económicas, políticas y sociales del contexto escolar y comunitario, en aras de lograr el cumplimiento del fin y los objetivos de la escuela. Dicha actividad se concreta en la dirección de los recursos humanos docentes y no docentes a su cargo y de los procesos en que estos son protagonistas (Santiesteban, 2011, como se citó en Valiente, Del Toro y González, 2018, p.250).

La modelación del contenido de la APD del director escolar presume precisar las esferas de actuación profesional que le atañen, los procesos que configuran dichas esferas, así como las funciones y roles que este debe ejercer para desarrollar esos procesos. Las esferas de actuación profesional son entendidas como "...ámbitos configurados por los procesos pedagógicos y administrativos sobre los que operan los directores escolares..." (Santiesteban, 2011, como se citó en Valiente, Del Toro y González, 2018, p.251).

Las esferas de actuación profesional, procesos, funciones y roles que modelan la APD del director escolar, orientan la identificación de conocimientos, habilidades y valores que resultan necesarios para su desempeño efectivo y deben ser atendidos durante la formación. No solo son un referente imprescindible para determinar estos saberes, sino también para definir los

métodos, medios y formas organizativas más convenientes para su apropiación por los directores en formación, para lo que se deben tomar en cuenta sus particularidades como sujetos de aprendizaje: adultos que desempeñan una función directiva. Como apuntan Huber *et al.* (2019) "Los adultos, como interlocutores autodeterminados, debieran ser tomados en serio, ser tratados como sujetos en este proceso, no como objetos" (p.232).

Son numerosas las propuestas que definen ámbitos o esferas de la actuación de los directivos escolares, modeladas en muchos casos con el propósito deliberado de servir de referente para la planeación de acciones y programas formativos. Por su adecuación al contexto cubano se asume la propuesta que se expone en Valiente, Del Toro y González (2018) en la que se identifican 10 esferas de actuación profesional de los directores escolares:

1. la planificación, organización, regulación, control y evaluación del trabajo general de la institución educativa,
2. la dirección de la labor educativa,
3. la dirección del trabajo metodológico,
4. la dirección de la formación y superación del personal docente,
5. la dirección del trabajo científico-pedagógico,
6. la organización escolar,
7. la dirección del trabajo con la familia y la comunidad,
8. el trabajo con las organizaciones de la institución educativa,
9. la dirección de otros procesos inherentes a la gestión de recursos humanos,

10. el aseguramiento de los recursos materiales y financieros.

Junto a las funciones que se asocian a los procesos que configuran las esferas enunciadas, la APD de los directores escolares implica también el despliegue de un conjunto de roles. Muchos de ellos han sido tradicionales en su desempeño directivo, otros han devenido de los nuevos contenidos que se han incorporado a dicha gestión. Los principales son: representante del Ministerio de Educación en la institución escolar, activista político y garante de la política educativa, asociados al contenido político de su actividad; gestor del currículo, formador, metodólogo y orientador, vinculados al contenido pedagógico de su labor; planificador, organizador, coordinador, gestor de recursos y evaluador, coligados al contenido administrativo de su APD; y líder, comunicador, negociador, portavoz, promotor (del cambio, la innovación, cultural, de la colaboración), afines con el contenido relacional de su actividad. (Valiente, Del Toro y González, 2018).

d) El diagnóstico de las necesidades y potencialidades educativas de los participantes en las acciones de formación como referente orientador de la FEDE

El diagnóstico de las necesidades y potencialidades educativas es el resultado del proceso de obtención, análisis, síntesis y valoración de información que aporta criterios acerca del desempeño y la preparación profesional de los directores escolares, permite caracterizar el estado de su desarrollo actual y potencial e identificar sus necesidades y potencialidades educativas individuales y colectivas.

Constituye un referente orientador de reconocida importancia para la concepción de la FEDE. Un uso correcto de la información que provee para su planeación, garantiza que las acciones

formativas sean más pertinentes con las particularidades individuales, expectativas, intereses, motivaciones y la trayectoria profesional, individual y colectiva, de los sujetos que participan de ellas.

El diagnóstico de las necesidades educativas parte del presupuesto de que sus resultados no son nunca definitivos ni completos; se debe comprender, por tanto, que cualquier enumeración de necesidades es provisional y que constantemente se debe enjuiciar la actualidad de las necesidades identificadas.

Las potencialidades educativas, por su parte, se refieren a las posibilidades de desarrollo prospectivo de los directores escolares sobre la base del desarrollo que han alcanzado; representan fortalezas (en términos cognitivos y metacognitivos, procedimentales, actitudinales, motivacionales) que deben ser identificadas en función de la proyección individual y de las acciones colectivas de su formación especializada.

El diagnóstico de las necesidades y potencialidades educativas de los directores escolares es el resultado de un proceso investigativo que implica: determinar los objetivos a que se encamina el proceso; definir su contenido, es decir, sobre qué variables se recogerán datos y se producirá información; definir y aplicar métodos propios de la actividad investigativa para la recolección de datos y la producción de la información requerida para identificar dichas necesidades y potencialidades; y determinar las necesidades y potencialidades educativas que deben ser atendidas en la formación. Este proceso se concreta, por consiguiente, en tres momentos principales: de planificación y organización del diagnóstico, de recogida de datos y obtención de la información y de conclusiones del diagnóstico.

e) La modelación de cualidades (perfiles) para un desempeño ideal (deseado) de los directores escolares como referente orientador de la FEDE

Los referentes antes expuestos no son suficientes para asegurar la pertinencia de la FEDE, en un contexto educativo en que se requiere la profesionalización y especialización de la función del director escolar. También es necesario tener en cuenta un conjunto de cualidades ideales alusivas a conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes, de las que el director ha de ser portador y que la formación debe contribuir a adquirir y consolidar.

Es frecuente que estas cualidades ideales se expresen en perfiles de competencias y otros tipos de modelos que reflejan el saber, el saber hacer y el saber ser necesarios para llevar a cabo la dirección escolar, en los que se ha recurrido, cada vez más, al enfoque de competencias. Los autores de este trabajo asumen las competencias como formaciones complejas y holísticas, que se configuran a partir de la integración funcional de cualidades y atributos que se han ido estableciendo y consolidando en el sujeto: elementos conceptuales y procedimentales, elementos actitudinales, elementos motivacionales y otros rasgos y características de la personalidad del sujeto (Valiente, 2010).

Son múltiples las propuestas de modelos de competencias o habilidades directivas que han sido diseñados para destacar las cualidades ideales del director escolar. Los investigadores asumen la propuesta de Valiente (2010), que puede servir de referente orientador al diseño, rediseño, realización y evaluación de la formación, contextualizado al contexto cubano. El autor propone un modelo de profesionalidad de los directores escolares, en el que incluye tres competencias directivas básicas: la competencia político-ideológica, la competencia técnico-profesional y la

competencia para ejercer el liderazgo, las que caracteriza y acompaña con una relación de los atributos (42) que las configuran, de utilidad para definir los objetivos y el contenido de la formación.

La especificidad de la competencia político-ideológica se asocia con la identificación y el compromiso del directivo con la filosofía y las políticas que sustentan el sistema educativo. Se configura a partir de cualidades de carácter actitudinal, que reflejan convicciones y valores presentes en la personalidad del directivo y otras que expresan que es poseedor de los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño cabal de su función política.

La competencia técnico-profesional tiene como contenido esencial la aptitud del directivo, que le posibilita un conocimiento profundo y cabal acerca de su APD y el despliegue de las habilidades correspondientes para actuar con este. Ello presupone un conocimiento actualizado, a partir del diagnóstico sistemático, de las variables más importantes relacionadas con todos los sujetos que hacen vida en la escuela (alumnos, profesores, otros trabajadores, la familia), así como de los procesos fundamentales que tienen lugar en ella. Su configuración resulta de la interacción e integración dialéctica de un conjunto de cualidades que expresan la posesión de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y experiencias referidos a los múltiples campos de conocimiento que convergen para el desarrollo de su APD, que el director debe mostrar en su desempeño profesional.

La especificidad de la competencia para ejercer el liderazgo radica en la aptitud del director para interactuar con los sujetos que dirige, y conducirlos, con un alto grado de compromiso y motivación, al alcance de los objetivos de la institución. El elemento central del liderazgo reside en la capacidad de

comunicación del director que se expresa en su estilo de dirección.

Muñoz *et al.* (2019), que lo precisan como "liderazgo escolar", a partir del análisis de diversas definiciones de especialistas del tema, lo conceptualizan como:

...el conjunto de prácticas que despliegan los líderes de una organización, que contribuyen a generar un sentido y visión compartida en el centro educativo, que a su vez influye y moviliza el comportamiento de sus miembros, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes; [como]...un efecto que se ejerce indirectamente a través de la influencia que desarrollan los directivos para mejorar el trabajo que realizan los docentes en el aula (p. 45).

El liderazgo que pueda lograr un director está íntimamente relacionado con sus cualidades personales, en particular con su ejemplaridad y su estilo de vida. La personalidad del director deviene en "instrumento" para el ejercicio exitoso de su responsabilidad.

Sea cual fuere la propuesta de cualidades ideales del director escolar que se defina o asuma, su valor será trascendente si se utiliza convenientemente para la determinación del contenido y los objetivos del programa de formación que se pretende implementar y se emplea como referente, en el proceso de evaluación, para valorar hasta qué punto las acciones formativas han sido eficaces.

DISCUSIÓN

El alcance de la pertinencia de la FEDE parte de la premisa de que tal proceso exige de una planeación adecuada. Ello supone la disponibilidad de información suficiente, oportuna y relevante, proveniente de una diversidad de fuentes que le confieran, además, un carácter integral.

A diferencia de los planteamientos de la generalidad de los autores precedentes, que ponderan la planeación de la formación desde algunos referentes orientadores específicos e inconexos, la propuesta formulada concibe que dicha planeación puede ser más pertinente si tiene como sostén la integralidad y completitud de la información que precisa su realización. En ello, inobjetablemente, estriba su novedad.

La concepción expuesta revela que la suficiencia, oportunidad y relevancia de dicha información integral solo se logra si proviene de la triangulación de los datos e información primaria que dimana de las políticas que orientan el sistema educativo, del contexto comunitario y local de la institución educativa, del contenido de la APD del director escolar, de la modelación de las cualidades ideales que hacen posible el despliegue de dicha actividad profesional, y de la identificación de sus necesidades y potencialidades formativas.

La propuesta coadyuva, por consiguiente, a ofrecer una respuesta plausible y necesaria para enfrentar el desafío clave en la gestión de la formación de los directores escolares, que hoy suscita un amplio debate: "...encontrar un equilibrio adecuado entre estandarización y personalización..." (Bush, 2019, p.30), al que también aluden (Weinstein y Muñoz 2019). Es decir, se requiere alcanzar el balance proporcionado entre las exigencias que para la formación dimanan de las políticas que orientan el sistema educativo y la información proveniente del contexto local y comunitario, del contenido profesional directivo y las

cualidades para su desempeño efectivo; así como de las necesidades formativas individuales y grupales que todos estos factores engendran.

En consecuencia, la propuesta es pertinente y actual al ofrecer a los gestores de la FEDE un marco teórico-metodológico, de indiscutible utilidad para la toma de decisiones, que concierne la planeación del proceso formativo a su cargo, que hasta hoy no está disponible en el creciente cúmulo de conocimientos que se ha venido generando en las últimas décadas, en torno a la formación de los directores escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bush, T. (2019). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. Pp. 23-34 en *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- Consejo de Estado de la República de Cuba (1999, 15 de octubre). *Decreto-ley 196/99. Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno*. http://www.buenaventura.gob.cu/images/utilidades/descargas/documento_legal/16DecretoLey196-99SistemadeTrabajo.pdf
- Dempster, N., Lovett, S., Flückiger, B. y Johnson, G. (2019). Desarrollo profesional de directivos escolares: un acto de permanente equilibrio. Pp. 241-73 en *Como cultivar el Liderazgo Educativo: trece Miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- Huber, S., Skedsmo, G. y Schwander, M. (2019). Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. Pp. 200-240 en *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 22(1):481-500. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63654/38712>
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17(2):43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IPE/UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129501?posInSet=129&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Sandoval Estupiñán, L. Y., Pineda Báez, Cl., Bernal Luque, M. del R. y Quiroga, C. (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*

- 31(1):115-24.
<http://dx.doi.org/10.5209/rced.61919>
- Slater, C. L., García, J. M. y Mentz, K. (2019). Liderazgo en los directivos principiantes: hallazgos de un estudio internacional comparado. Pp. 299-322 en *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- Valiente Sandó, P. (2010). *Competencias laborales y profesionales del director escolar*. Gestipolis.com.
<https://www.gestipolis.com/competencias-laborales-y-profesionales-del-director-escolar/>
- Valiente Sandó, P., Del Toro Prada, J. J. y González, J. (2016). Principios de la formación especializada del director escolar. Una propuesta desde la sistematización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 14(1).
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2739/2939>
- Valiente Sandó, P., Del Toro Prada, J.J., Pérez Sarduy, Y. y González Ramírez, J.(2018). The Training of School Principals: A Study in the Cuban Context. *Educational Management Administration & Leadership* 46(2):258-78. DOI: 10.1177/17725321
- Valiente Sandó, P., Del Toro Prada, J. J. y González Ramírez, J. (2018). *Formar para la dirección escolar: inicios en la formación docente y formación especializada* [manuscrito presentado para publicación]. Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Universidad de Holguín.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2019). Introducción. Pp. 5-22 en *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Young, M. (2019). Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estados Unidos. Pp. 35-83 en *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile: Salesianos Impresores S.A.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

Los autores han participado en la redacción del trabajo y análisis de los documentos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial 4.0 Internacional
Copyright (c) Pedro Valiente Sandó, José Javier Del Toro Prada