

EL PROCESO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA DEL DIRECTOR ESCOLAR: SUS COMPONENTES DINAMIZADORES

COMPONENTES DINAMIZADORES DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA DEL DIRECTOR ESCOLAR

AUTORES: Pedro Valiente Sandó¹

José Javier Del Toro Prada²

Jorge González Ramírez ³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: pvaliente@uho.edu.cu

Fecha de recepción: 05/08/2018

Fecha de aceptación: 12/09/2018

RESUMEN

El artículo divulga parte de un resultado investigativo consistente en una caracterización del proceso pedagógico de la formación especializada de los directores escolares. Expone una sistematización del desarrollo teórico precedente relacionado con los componentes dinamizadores (los métodos, los medios y las formas de organización) de dicho proceso y da a conocer una propuesta en la que se fundamentan sendas clasificaciones específicas sobre dos de esos componentes (los métodos y las formas de organización). Para la clasificación de los métodos se toma como criterio “la naturaleza del acercamiento al contenido de la práctica directiva escolar que propicia su utilización” y, a partir de ello, se reconocen tres tipologías: a) métodos para el acercamiento teórico-conceptual al contenido de la práctica directiva escolar; b) métodos para el acercamiento práctico al contenido de la dirección escolar y; c) métodos para el acercamiento crítico-reflexivo-transformador al contenido de la práctica directiva escolar. En el caso de las formas de organización se proponen dos grupos: a) las centradas en el aprendizaje individualizado y; b) las centradas en el aprendizaje en colectivo (grupal); al considerar como criterio de clasificación “el grado de individualización/colectivización en que transcurre el proceso”. La propuesta incluye la sugerencia de un conjunto de métodos y formas de organización (tradicionales y contemporáneos) que han probado su idoneidad para alcanzar la efectividad del proceso formativo de los directores escolares; así como recomendaciones asociadas a la selección y empleo de los medios de enseñanza que, de igual modo, pueden favorecer su pertinencia.

¹ Profesor Emérito, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Master en Investigación Educativa, Profesor de Nivel Superior (Historia). Profesor Titular del Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Facultad de Ciencias Empresariales y Administración, Universidad de Holguín

² Doctor en Ciencias Pedagógicas, Master en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos, Licenciado en Educación Especial, Profesor Auxiliar del Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Facultad de Ciencias Empresariales y Administración, Universidad de Holguín

³ Doctor en Ciencias Pedagógicas, Master en Investigación Educativa, Licenciado en Pedagogía Psicología, Profesor Auxiliar del Centro de Estudios de Gestión Organizacional, Facultad de Ciencias Empresariales y Administración, Universidad de Holguín

PALABRAS CLAVE: formación especializada; proceso pedagógico; métodos de enseñanza-aprendizaje; medios de enseñanza-aprendizaje; formas de organización de enseñanza-aprendizaje

THE PEDAGOGICAL PROCESS OF THE SPECIALIZED TRAINING OF SCHOOL PRINCIPALS: IT'S COMPONENTS

ABSTRACT

The article discusses a study on the pedagogical process of the specialized training of school principals. It exposes a systematization of previous theoretical developments related to the components (teaching methods, teaching media and forms of organization) of the afore mentioned process. Likewise, the paper offers a classification of two of these components (the teaching methods and the forms of organization). The teaching methods are classified based on the nature of the approach to the content of the school management practice, which leads to the recognition of three types: a) methods for the theoretical-conceptual approach to the content of the school management practice; b) methods for the practical approach to the content of the school management and; c) methods for the critical-reflexive and transformative approach to the content of the school management practice. In the case of the forms of organization, two groups are proposed: a) those focused on individualized learning and; b) those focused on collective (group) learning. The latter classification is based on the degree of individualization or collectivization in which the process takes place. The proposal includes the suggestion of a set of teaching methods and forms of organization suitable to achieve the effectiveness of the formative process of school principals; as well as recommendations for the selection and use of relevant teaching media.

KEYWORDS: specialized training; pedagogical process; teaching-learning methods; teaching-learning media; forms of organization of the teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, especialmente a partir de los años 90 del pasado siglo, se ha producido una tendencia creciente hacia el reconocimiento del carácter profesional especializado de la función del director escolar y la consiguiente necesidad de su especialización y profesionalización, a consecuencia de la progresiva complejidad que ha ido alcanzando la misión de las instituciones educativas. Ello hace "...necesario velar para que la dirección de los centros escolares sea confiada a profesionales cualificados" (Delors et al., 1996, p. 87).

La comprensión de la necesidad de la especialización del director escolar, implica la consideración de la dirección escolar como actividad específica,

diferente de la actividad pedagógica profesional de los docentes, que supone conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores, también específicos, pertinentes con el contenido de su actividad profesional de dirección.

Al respecto, el connotado especialista británico Tony Bush 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.” (Bush, 2008, p. xi)

Como se aprecia, en paralelo con la comprensión de la necesidad de la profesionalización y especialización de los directores escolares ha ido creciendo el consenso en relación con el imperativo de ofrecerles una *formación especializada*, por el papel que este proceso puede desempeñar en el alcance de dicho propósito.

En consecuencia, la *formación especializada del director escolar* (FEDE) puede definirse 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 actividad profesional de dirección.

Como cualquier otro proceso de formación de recursos humanos, el contenido de la FEDE comprende el de las múltiples esferas que atañen a su actividad profesional directiva e implica un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es su transformación como sujetos.

La FEDE, que se asienta sobre la preparación que proporciona la formación del profesional de la educación durante el pregrado, debe transitar por etapas o estadios complementarios que están asociados a los distintos momentos de la carrera directiva y, por consiguiente, están signados por los propósitos y particularidades que les atañen. Los autores asumen como esas etapas la *formación inicial* y la *formación permanente*.

En la FEDE, como proceso, 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 la FEDE, su aseguramiento por medio de acciones de organización, su regulación, control y evaluación.

La caracterización del proceso pedagógico de la FEDE (Valiente, González y Del Toro, 2015 y Valiente, Del Toro y González, 2017), que constituye la referencia principal en que se basa este artículo, es uno de los resultados de una investigación realizada por los autores que incluyó en su objetivo general: *la elaboración de una concepción teórico-metodológica de la formación especializada del director escolar, que coadyuve a viabilizar la profesionalización y especialización de los directores escolares en ejercicio, para el desempeño de las funciones y roles inherentes a la actividad profesional de dirección de este cargo directivo.*

En dicha caracterización se connotan como características de dicho proceso pedagógico, que:

- Es un proceso complejo, de naturaleza dialéctica, en el que se produce la interrelación entre la instrucción, la educación, la enseñanza y el aprendizaje.
- Está orientado a la formación y desarrollo de la profesionalidad de quienes ejercerán o ejercen esta función directiva.
- Posee un carácter bilateral y multilateral, que se materializa en la actividad y la más amplia comunicación mediante las interacciones entre los directivos en formación y los conductores del proceso, tanto en el diseño como en la ejecución de las acciones formativas.
- Se sustenta en el reconocimiento y la necesidad de estimular el papel autotransformador de los directivos que se forman. En tal sentido, este proceso pedagógico se puede considerar como un proceso de autoperfeccionamiento docente entendido “como una actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de su actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis” (García, Valle, y Ferrer, 1996, p.19).
- Su concepción y ejecución ha de privilegiar el desarrollo de las acciones formativas en el escenario en que se desenvuelve la actividad profesional del director escolar.
- Está conformado por elementos o componentes personales y no personales sistémicamente interrelacionados. Se asumen como tales para el proceso

pedagógico de la FEDE, los reconocidos por Ginoris, Addine y Turcaz (2009), es decir: “... los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación, el estudiante y su grupo, el profesor y las formas de organización de este proceso” (p.172).

En el presente artículo se abordan los componentes no personales que garantizan la dinamización de dicho proceso pedagógico (los métodos, los medios y las formas de organización) sobre los que se presenta, a partir de la sistematización teórica realizada, una propuesta que puede ser de utilidad para orientar su diseño y ejecución por los gestores y conductores de la FEDE.

DESARROLLO

Los *componentes dinamizadores* del proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar (FEDE), que otros autores denominan como “metodológicos” u “operacionales” (Álvarez, 1992), son aquellos componentes no personales del citado proceso 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), lo apoyan materialmente (los medios) y propician el marco espacial y temporal para que pueda concretarse en la práctica dicha interacción con el contenido de la formación (las formas de organización).

Antes de realizar el abordaje teórico sobre los mimos que exige este trabajo, y plantear la propuesta que se expondrá, resulta necesario el análisis de algunos enfoques especiales que orientan la concepción didáctico-metodológica de las actividades de enseñanza-aprendizaje que conciernen al proceso pedagógico de la FEDE y lo singularizan; dada la importancia que tales enfoques tienen para la determinación y el empleo pertinente de los métodos, medios y formas de organización que lo dinamizan.

Se asume el concepto de *enfoque* como “...un tipo de acercamiento estratégico a un problema, su comprensión o intervención. Constituye una visión particular o colectiva de un contexto o problema y la forma de abarcarlo con la intencionalidad de intervenir, cambiar y resolverlo...” (Lavell, s/f, p.5).

En las últimas décadas, el proceso de enseñanza- aprendizaje de los dirigentes se ha caracterizado por la aparición de diversos enfoques que tienen como característica común la asignación de un papel diferente al docente en la dirección del proceso pedagógico y el planteamiento de un mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza (Valiente, 2001). La revisión de diversas fuentes ha permitido corroborar esta particularidad en algunos enfoques que explican el proceso de la FEDE, tales como:

- La concepción de la “*formación como un proceso de cambio*” (Boulden, como se citó en Valiente, 2001) que explica, en su esencia, que el diseño y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje debe propiciar la simulación de la vida real en la que el director desenvuelve su actividad, mediante el uso de métodos y técnicas que posibiliten, con una retroalimentación adecuada,

la comparación de la actuación personal con la deseada y la del resto de los colegas, como condición de partida para la transición por las diferentes etapas del proceso de cambio.

En este enfoque la actividad de superación es vista como un proceso de "enseñar a aprender" de sí mismo y de los demás. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza – aprendizaje con los directores escolares debe ser asumido como un proceso de *autoperfeccionamiento docente* (García et al., 1996).

- La concepción de la “*formación centrada en el análisis de las prácticas*” que ha sido estudiada por Bush y Jackson (2002); Hallinger y Lu (2013), López y Sánchez (1996), Nicastro (2014) y Poggi (2001), entre otros autores. Según este enfoque los programas de formación de directores, deben propiciar la creación de espacios que permitan un trabajo de formación centrado en la propia práctica pensada en clave organizacional, con un tipo de análisis que ponga en juego estrategias de asesoramiento, resolución de vicisitudes propias del trabajo de gobierno, decisiones en torno a la política, etc. A partir de ello, se desarrollan experiencias de enseñanza-aprendizaje que se orientan hacia el análisis de las prácticas de los directores escolares contextualizándolas en la organización escolar y sus condiciones y en una trama que combina lo comunitario, lo social, lo político y lo cultural.
- El “*enfoque teórico-práctico de la formación*”, desde el que se plantea la necesidad de lograr una relación armónica entre teoría y práctica durante el desarrollo de las acciones formativas de las que participan los directores escolares. Entre los numerosos autores que hacen referencia a este enfoque pueden mencionarse a: Muñoz et al (2010); Bush y Jackson (2002); Huber y West (2002, como se citó en Muñoz et al., 2010); Valiente (1997, 2001) y Poggi (2001).

En tal sentido, al hacer referencia a la relación equilibrada y coherente entre teoría y práctica en la formación de los directores, Bush y Jackson (2002) destacan que a la teoría y la investigación corresponde el papel de “...proveer a los directores de marcos referenciales en los cuales funcionar y resolver problemas prácticos” (p.9). Plantean, asimismo, “...la necesidad de una adecuada articulación entre teoría y práctica que permita a los directores incorporar los resultados de investigaciones al momento de tomar decisiones, y saber vincular sus problemas cotidianos con lo expuesto por diferentes teorías.” (p.9)

Huber y West (2002, como se citó en Muñoz et al., 2010), al ponderar la importancia de la complementariedad entre teoría y práctica, en la concepción y realización de la formación, argumentan “...que para los directores es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y replicar prácticas efectivas, cuando cuentan con un marco conceptual que sustente su toma de decisiones” (p.9).

De igual modo, Valiente (1997) convoca a alcanzar un balance adecuado del contenido teórico-práctico en las actividades formativas, lo que "...presupone evitar la tendencia a la prevalencia de un enfoque "teoricista" o "demasiado pragmático", en el proceso pedagógico de profesionalización de estos directivos" (p.62).

- La concepción de la "*formación basada en competencias*" constituye uno de los nuevos enfoques asociados al diseño curricular y a la gestión de los recursos humanos, que ha ido teniendo una presencia cada vez mayor en la formación de los directores escolares. Tobón (2004) define este enfoque como "...una mirada particular a los procesos educativos teniendo como referencia el desempeño idóneo" (p. XXIV).

Desde la perspectiva del enfoque de competencias, en el diseño y realización de la FEDE, las competencias, identificadas y establecidas en perfiles u otros modelos teóricos, se constituyen en un referente fundamental para determinar sus objetivos y contenido; así como para evaluar el efecto de las acciones formativas en el desempeño de los participantes. Son múltiples los modelos o perfiles de competencias que se han diseñado para destacar cualidades ideales que pueden tomarse como referencia en el diseño de programas orientados a la FEDE; entre ellos pueden señalarse los propuestos por Poblete y García (2003); Hoyle, English y Steffy (2002, como se citó en Teixidó, 2007); Muñoz y Marfán (2011); Valiente (1997, 2001, 2010) y Braslavsky, Acosta y Jabif (2004).

Una vez reseñados brevemente algunos enfoques especiales que orientan la concepción didáctico-metodológica de las actividades de enseñanza-aprendizaje que conciernen al proceso pedagógico de la FEDE es posible realizar un análisis teórico, también sucinto, de los conceptos de *método*, *medio* y *forma de organización*, a los que Álvarez (1992) identifica como componentes operacionales del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto "... describen el proceso en su dinámica, es decir, en su movimiento" (p.37).

Una condición esencial para la comprensión del concepto de *método*, como componente del proceso pedagógico, es la asunción de su definición como categoría filosófica. Desde este punto de vista "el método se puede caracterizar como una forma de asimilación de la actividad, tanto en el plano teórico como en el práctico, que parte de las regularidades del movimiento del objeto estudiado" (MINED, 1984, p.247).

Diferentes autores han definido el concepto de método en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Álvarez (1992), los métodos "expresan la configuración interna del proceso, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo" (Álvarez, 1992, p.38).

Para Zilberstein (2009) "el método constituye el sistema de acciones que regula la actividad del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos,

atendiendo a los intereses y motivaciones (...) y a sus características particulares” (p.223).

Las definiciones mencionadas, permiten identificar rasgos esenciales que caracterizan a los métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son válidos al contextualizarlos a la FEDE. Entre ellos deben significarse:

- Los métodos responden a la interrogante de cómo se desarrollará el proceso para alcanzar el objetivo formulado, empleando el contenido que ha sido determinado.
- Expresan la configuración interna del proceso y manifiestan la vía, el camino, para desarrollarlo.
- Constituyen el sistema de acciones que regula la actividad de los conductores y los directores en formación (inicial y permanente) en función del logro de los objetivos, atendiendo a los intereses, motivaciones y características particulares de los últimos.
- La manifestación del método, durante la ejecución de las actividades que son propias del proceso de la formación especializada del director escolar, se da en el orden, la secuencia y la organización interna de dicha ejecución.

El análisis realizado permite plantear que los métodos de la FEDE constituyen la vía que facilita el proceso de asimilación de los contenidos en función del cumplimiento de los objetivos que se proyectan en los programas de formación, considerando la atención a sus intereses, motivaciones y características individuales y colectivas.

La consulta bibliográfica en la búsqueda de referentes teóricos y metodológicos para elaborar una propuesta relativa a los métodos del proceso pedagógico de la FEDE, evidenció que este componente ha sido ampliamente estudiado. Por consiguiente, son numerosas las propuestas y estudios comparados (realizados en contextos nacionales o internacionales) en los que se han examinado elementos que les conciernen, en dos direcciones fundamentales: a) la precisión de las exigencias que estos deben cumplir para asegurar la efectividad del proceso formativo y, b) la identificación de los métodos que más se emplean o debieran emplearse en dicho proceso.

En muchos de estos trabajos se explicita la necesidad del empleo de una amplia variedad de métodos y técnicas durante el desarrollo de las acciones formativas. Al respecto Undurruga y Araya (como se citó en Braslavsky et al., 2004) señalan: “El aprendizaje de los adultos es mayor cuando se usan procesos cognitivos divergentes y cuando se procesa el material de aprendizaje por medio de diversas estrategias” (p.46).

De igual modo, se evidencia la existencia de consenso en cuanto al reconocimiento de que los métodos más efectivos en la formación de directivos, en general, y los directores escolares, en particular, son aquellos que:

- Se basan en el análisis de situaciones concretas de la práctica escolar. Como apuntan Undurraga y Araya (como se citó en Braslavsky et al. 2004): “Es sabido que los adultos aprenden más fácilmente cuando pueden recurrir a su experiencia y cuando establecen con claridad relaciones entre esa experiencia y las situaciones nuevas que deben enfrentar” (p.44).
- Abordan los conocimientos teóricos al tiempo que se adquieren vivencias y se desarrollan habilidades para el trabajo práctico.
- Parten de la observación de la realidad y, desde dicha observación, permiten a los participantes inferir consecuencias y principios.
- Promueven el trabajo en equipo para el análisis y la búsqueda de soluciones a problemas reales y situaciones típicas de la práctica educativa.
- Posibilitan la comparación de diferentes ideas y posibles soluciones.
- Favorecen el ejercicio reflexivo y crítico sobre los problemas de su ámbito laboral y su propio desempeño.
- Propician el intercambio de experiencias, el debate profesional, la reflexión personal y colectiva, la comunicación de sus conocimientos técnico-pedagógicos y la recepción de los de otros.
- Estimulan la autoevaluación.
- Estimulan el protagonismo.
- Demuestran modos de actuación para el trabajo de dirección en la escuela.
- Promueven la investigación de la propia práctica.
- Se adecuan mejor a los contenidos que se pretenden enseñar.
- Promueven el ejercicio reflexivo y crítico sobre los problemas de su ámbito laboral y su propio desempeño; propician, en palabras de Schon (como se citó en Braslavsky et al., 2004): “...el desarrollo de la reflexividad, es decir, la reflexión sobre la acción y sobre la propia reflexión” (p.45).
- Favorecen la confrontación con el conocimiento intelectual. (Castillo, 2004)

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. Entre esos métodos especiales, los más recomendados son:

- Métodos de discusión, entre ellos se consideran la discusión en plenaria, en pequeños grupos, reiterada, panel, confrontación, mesa redonda; así como el “intercambio de buenas prácticas” y los “grupos de discusión”, entre otras alternativas, que se apoyan en técnicas de trabajo en grupo, para optimizar su dinámica.
- Métodos de simulación, entre los que se pondera el juego de roles.

- Métodos de situaciones, entre los que ocupan un lugar relevante los estudios de casos, en sus diferentes variantes, los incidentes (sencillos, programados simples, programados complejos) y los ejercicios en carpetas.
- Métodos de reflexión y autorreflexión en función de estimular la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, como sugiere Schön (1992, como se citó en Poggi, 2001).
- Método de observación que puede ser “de y en la institución educativa” y “de prácticas de sí mismo y otros actores”, basada en dispositivos como la “autodescripción diferida”, la “heterodescripción diferida” y otras formas de escritura como los registros anecdóticos, diarios y memorias (Poggi, 2001).
- Métodos expositivos, en los que son protagonistas conductores y directores en formación. En el último caso se incluye, por ejemplo, la presentación de ponencias.
- Métodos investigativos que promueven (individual o grupalmente) la consulta de documentos y la realización de trabajos prácticos, el diseño y ejecución de proyectos, así como la realización de tesis, entre otros.

Los *medios de enseñanza*, según González (1986), han sido definidos de muchas maneras, unos teniendo en cuenta sus funciones pedagógicas, otros más preocupados por su naturaleza física.

La necesidad de la utilización de los medios de enseñanza en el proceso formativo se fundamenta igualmente por otras disciplinas científicas como la Filosofía y la Psicología. En tal sentido, desde el punto de vista filosófico, uno de los argumentos más importantes “...es el que sostiene que el conocimiento humano sigue una trayectoria que va de la imagen concreta sensible al pensamiento abstracto y de ahí a la imagen más profunda e integra y multilateral del objeto, como imagen pensada” (Zilberstein y Collazo, 2009, pp.337-338). Asimismo, son numerosas las investigaciones realizadas que muestran, desde la perspectiva psicológica, la importancia de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la estimulación que estos producen a diferentes procesos psíquicos.

Los medios de enseñanza son “distintas imágenes y representaciones de objetos y fenómenos, que se confeccionan especialmente para la docencia (MINED, como se citó en González, 1986, p.47). Álvarez (1992) los define destacando su indisoluble relación con los métodos, al distinguirlos como “el componente operacional del proceso docente-educativo que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos...” (p.49).

Los elementos antes planteados justifican la necesidad e importancia de los medios de enseñanza en el proceso pedagógico de la FEDE, considerando sus particularidades específicas. Al respecto puede precisarse que:

- Facilitan el proceso pedagógico al servir como soporte o apoyo material para la aprehensión del contenido, complementando al método, para la consecución de los objetivos.
- Hacen más objetivo el proceso de apropiación del contenido incorporado en los programas y acciones de formación, mejorando su calidad en términos de eficacia, eficiencia y efectividad.
- Propician una mayor motivación y activación durante el desarrollo de las actividades formativas, al favorecer una mayor estimulación de los órganos sensoriales.

La revisión de muchas de las fuentes bibliográficas que abordan el tema de la FEDE permite afirmar que los estudios y propuestas que en ellas se exponen no centran, habitualmente, una mirada particularizada a los medios de enseñanza. Por lo general, la referencia a los mismos está asociada a la caracterización de los métodos y formas organizativas del proceso de formación de estos directivos. En los últimos tiempos, las alusiones directas en relación con los medios se concentran, comúnmente, en los vinculados a aplicaciones de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Gómez et al. (2014), para el caso de España, refiere el empleo de la teleformación, mediante cuyo uso se desarrollan ponencias, jornadas y seminarios y se establecen grupos de conversación. Destaca igualmente los cursos telemáticos en vínculo con el trabajo online y la creación de redes profesionales, por medio de las cuales se genera la difusión de buenas prácticas.

En Chile, según Muñoz et al. (2010), se desarrollan experiencias de formación en las que las redes sociales online constituyen el recurso tecnológico para la realización de foros y grupos de discusión. La referencia a tutorías en línea sugiere, igualmente, el empleo de las aplicaciones de las TIC como soporte del proceso de formación.

En el caso de Cuba, como parte de las propuestas realizadas en las investigaciones relacionadas con la formación del director escolar (Valiente, 1997, 2001; González, 2009 y Santiesteban 2011, entre otros autores) se observa una tendencia al reconocimiento de los medios de enseñanza como componente del proceso pedagógico que le es inherente y debe ser considerado de manera particular.

Otro asunto relacionado con los medios de enseñanza, como componente del proceso pedagógico de la FEDE, que se devela desde algunos de los materiales bibliográficos revisados es el tocante a la pertinencia de su selección y la adecuación de su empleo, que no siempre son debidamente atendidos. Un estudio divulgado por Valiente, Del Toro, Pérez y González (2018) , que indagó en ocho provincias cubanas y profundizó en los municipios del territorio holguinero, arrojó que no existe una percepción favorable sobre la utilización de los medios durante las actividades del proceso formativo con los directores; así

como sobre la disponibilidad y el acceso a los mismos. De igual modo, se hizo evidente que existe un uso muy limitado de las aplicaciones de las TIC como soporte del proceso de formación.

Las *formas de organización*, como componente dinamizador del proceso pedagógico, han sido profusamente abordadas por los pedagogos y didactas cubanos (Álvarez, 1992, Castellanos et al., 2005, Ginoris, Addine y Turcaz, 2009 y Labarrere y Valdivia, 1988, entre otros). Como señalan Castellanos et al. (2005), constituyen "...un elemento muy polémico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, pues se discute a menudo si constituye parte del proceso o si solamente conforma el "marco organizativo" del mismo, como algunos le llaman. Esta doble condición le confiere singularidad a su estudio y caracterización, pues se trata de un componente de naturaleza especial al contener a los demás y propiciar u obstaculizar el adecuado desarrollo de los mismos." (p.63)

Según Labarrere y Valdivia (1988) las formas organizativas de enseñanza son "las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor" (p.102). Para Álvarez (1992), por su parte, son "...el componente del proceso, que expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo." (p.30)

Este último autor resalta la relación entre la forma de organización y el método, al precisar: "...la forma está dialécticamente relacionada con el método, mientras la forma atiende la organización externa del proceso, el método atiende la organización interna. El método es la esencia de la forma, ésta el fenómeno de aquel" (Álvarez, 1992, p.31).

En relación con este componente es necesario considerar, además, como apunta Zilberstein (2009), que: "Hoy la concepción de forma de organización debe (...) incorporar a esta categoría lo que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) traen (...) como retos al proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.229). Luego de hacer mención a algunas de sus aplicaciones (entornos virtuales, intercambio mediante correo electrónico, lista de discusión, chat, servicio de noticias, audio y videoconferencias), el autor agrega que si estas se utilizan de forma creadora pueden ser también "...formas importantes que permiten organizar en estas nuevas condiciones, el enseñar y el aprender." (p.229)

En relación con las formas de organización del proceso pedagógico de la FEDE, desde el análisis de la información que aporta la literatura consultada en la investigación, afloran dos cuestiones que, en cierto modo, generan confusión para su estudio. La primera se relaciona con la identificación de muchas formas de organización con los métodos o enfoques que se emplean para

desarrollar dicho proceso pedagógico. La segunda, con la utilización del mismo término (como ocurre en la propia legislación del postgrado y los documentos rectores de la preparación y superación de los cuadros en Cuba) para designar las formas o modalidades que permiten gestionar la formación; así por ejemplo, el curso, el diplomado, la especialidad, la maestría y el doctorado, entre otras, que son definidas como formas organizativas de la educación de postgrado, se asumen, erróneamente, como formas de organización del proceso pedagógico.

La información derivada de la literatura precedente que fue objeto de revisión, en la que se presentan estudios de diverso alcance y otras propuestas teórico-metodológicas (Gómez et al. 2014; Gorrochotegui, 2011; López y Sánchez, 1996 y Muñoz et al., 2010), hace referencia a las formas de organización que han probado su efectividad en la práctica formativa y otras que, aun cuando pueden considerarse “emergentes”, se consideran recomendables para asegurar una “configuración externa” adecuada al proceso pedagógico de la FEDE.

Junto a las formas de organización clásicas que sirven de marco al proceso pedagógico que concierne a las diferentes modalidades de la educación de postgrado, la supervisión educativa y la formación de directivos, como son las clases en su diversidad de tipos (conferencias, seminarios, clases prácticas), los talleres, las reuniones metodológicas, las visitas técnicas, la tutoría, la asesoría técnica, la consultoría, la rotación por funciones y la sustitución, por sólo mencionar algunas; se reconocen formas de organización especiales que son pertinentes con las particularidades de los directores en formación 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. Entre estas formas de organización especiales, que enmarcan la formación en el plano individual o colectivo, pueden destacarse: los grupos de trabajo, la autosuperación o trabajo individual, los talleres, la participación en eventos científicos, las prácticas en establecimientos educacionales, las visitas a terreno y la tutoría de acompañamiento.

Muchas de las formas de organización especiales antes mencionadas pueden soportarse en aplicaciones de las TIC y, en otros casos, el empleo de las herramientas y aplicaciones de estas 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.

De igual modo, van siendo cada vez más utilizadas formas especiales 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. Las dos últimas, por sus características específicas, son cada vez más utilizadas.

El mentoring y el coaching son términos provenientes del mundo empresarial. “Aunque ambos buscan ayudar a las personas a maximizar su potencial y utilizan técnicas basadas en preguntas para facilitar las decisiones, su origen y

objetivos son distintos”. La diferencia estriba esencialmente en el propósito de más largo alcance que tiene la labor del facilitador del proceso: mientras en el mentoring, el mentor “...lleva al discípulo a su nivel...”, en el coaching, el coach “...lo impulsa a alcanzar el máximo de su potencial, animándolo a mejorar y a superarse” (Del Prado, 2014, p.221).

Según López y Sánchez (1996) el mentoring tiene como esencia la ayuda, orientación y apoyo que necesitan los directores principiantes para introducirse en las complejidades de su rol. Ese asesoramiento puede venir de directores con experiencia (mentores).

Los mencionados autores refieren programas desarrollados en Estados Unidos (Indiana, Ohio, Philadelphia, Ontario, Carolina del Norte), Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Singapur, bajo la iniciativa de universidades, que avalan la gran difusión que en los últimos años alcanzó el mentoring como forma organizativa para la formación y desarrollo de los directores escolares. Los programas tienen como objetivo más general proveer a los directores noveles de formación teórica y experiencia, asignando a cada uno un mentor (un director cualificado) que trabaja directamente con ellos a lo largo del período de su duración.

El coaching ha alcanzado también una gran difusión como forma de organización del proceso formativo de los directores escolares. Numerosos trabajos examinados (Gómez et al., 2014; Gorrochotegui, 2011; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004 y Muñoz et al., 2010), reportan experiencias sobre la utilidad de su empleo.

Gorrochotegui, (2011) define el coaching como un “...proceso interactivo y transparente mediante el cual el coach o entrenador y la persona o grupo implicados en dicho proceso buscan el camino más eficaz para alcanzar los objetivos fijados usando sus propios recursos y habilidades” (p.1).

Para este autor es también “...el arte de trabajar con los demás para que obtengan resultados fuera de lo común y mejoren su desempeño. Está basado en una relación donde el coach asiste en el aprendizaje de nuevas maneras de ser y de hacer, necesarias para generar un cambio paradigmático o cultural. El concepto de coach puede tomarse como un “acompañamiento”, “tutela” o “guía”. En definitiva, el coach no es más que un profesional “con formación y conocimientos de técnicas de ayuda que permiten crear un espacio de diálogo, de reflexión para mejorar.” (Gorrochotegui, 2011, p.1)

El coaching se sustenta sobre dos principios básicos que lo hacen muy útil para hacer que las personas se movilizan “...en una determinada dirección, desplegando todo su potencial, hasta conseguir resultados extraordinarios” (Calviño, 2014, p.224):

- Primero: “...lo fundamental del proceso que se realiza, tiene su sentido instituyente, en el colaborador” (Calviño, 2014, p.225), en nuestro caso, el director en formación. Al conductor del proceso formativo le corresponde

“hacer” para movilizarlo en el logro del cambio que en él se debe producir, para que aprenda a andar por sí mismo para llegar.

- Segundo: El proceso debe favorecer que el coachee (el director en formación) “... se involucre en la acción, que la instituya, que la haga suya, y lograr que (...) sea autosuficiente, sea capaz de hacerlo por él mismo – analizando, aprendiendo, gestionando información, tomando decisiones. (...) De ahí que la interrogación se convierte en el modo de comunicación por excelencia. Un buen coach lo que mejor sabe hacer es preguntar y escuchar, para volver a preguntar...y a escuchar”. (Calviño, 2014, pp.225-226)

Una propuesta en relación con los métodos, los medios y las formas de organización del proceso pedagógico de la FEDE

La propuesta en relación con los métodos, los medios y las formas de organización del proceso pedagógico de la FEDE que se presenta, tiene como referentes el diseño de objetivos y contenidos generales de la FEDE, definidos en la investigación de la que forma parte este resultado; así como los enfoques que orientan el citado proceso, anteriormente analizados. Asimismo, se tomó en consideración la sistematización realizada, a partir de la literatura precedente, que permitió identificar qué métodos medios y formas son asumidos como más idóneos para “configurar interna y externamente” y “soportar materialmente” el proceso pedagógico de este tipo especial de formación.

La propuesta de métodos para el proceso pedagógico de la FEDE se estructura asumiendo como *criterio de clasificación la naturaleza del acercamiento al contenido de la práctica directiva escolar que propicia su utilización*, en su condición de “configuración interna” del citado proceso. Desde esta perspectiva se reconocen tres grandes grupos de métodos que viabilizan el proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar:

- Métodos para el acercamiento teórico-conceptual al contenido de la práctica directiva escolar.
- Métodos para el acercamiento práctico al contenido de la dirección escolar.
- Métodos para el acercamiento crítico-reflexivo-transformador al contenido de la práctica directiva escolar.

Los *métodos para el acercamiento teórico-conceptual* tienen la función de facilitar la aprehensión de conocimientos que permiten a los directores escolares fundamentar el proceso directivo escolar desde el sistema teórico-conceptual de las ciencias que explican su contenido. En este grupo pueden ubicarse, en primera instancia, los métodos expositivos y los investigativos.

Los *métodos expositivos* tienen como rasgo característico la prevalencia de la disertación oral del contenido por parte de los protagonistas del proceso formativo (conductores y directores en formación). Su utilización debe propiciar la participación activa de los directores en formación para aprovechar sus vivencias, experiencias, conocimientos que estos poseen, así como para elevar

su interés y motivación y facilitar la retroalimentación sobre la aprehensión del contenido. Entre estos se recomienda: el método explicativo-ilustrativo

Los *métodos investigativos* están basados en el trabajo independiente de los directores en formación y se orientan a la profundización de los conocimientos mediante tareas con enfoque investigativo que promueven la búsqueda e indagación en diferentes fuentes bibliográficas relacionadas con el tema de estudio.

Igualmente, se pueden ubicar en este grupo los *métodos de discusión* que sirven para profundizar en el contenido teórico-conceptual que fundamenta el proceso directivo escolar.

Los *métodos para el acercamiento práctico al contenido de la dirección escolar* tienen la función de viabilizar, durante el proceso pedagógico, la adquisición, desarrollo y consolidación de conocimientos, habilidades y valores que son propios de dicho proceso directivo; el aprendizaje de técnicas, procedimientos y estrategias generales y específicas para su realización; así como el adiestramiento para desplegar las funciones y roles que conciernen a la actividad profesional de dirección de un director escolar, en un escenario real o simulado. Entre los métodos que se pueden incluir en este grupo están los de simulación, los métodos de situaciones y el método de delegación.

Los *métodos de simulación* son aquellos que promueven la imitación a partir de la asignación de diferentes roles en los que los directores en formación, a partir de los propósitos de la actividad, realizan representaciones de la ejecución de tareas o funciones propias del contenido de su actividad profesional de dirección, con vistas a la apropiación y/o consolidación de su dominio práctico. Entre estos se pondera el juego de roles y la dramatización.

En los *métodos de situaciones* se parte de una situación real o una situación ficticia que ha sido modelada considerando problemáticas de posible ocurrencia en la práctica directiva escolar, en función de analizar y proponer o seleccionar alternativas de solución. La situación puede también ser construida por los participantes. Entre estos métodos ocupan un lugar relevante los estudios de casos, en sus diferentes variantes, los incidentes (sencillos, programados simples, programados complejos) y los ejercicios en carpetas.

El *método de delegación* se sustenta en los fundamentos teóricos y prácticos para el uso de la delegación de autoridad como técnica de dirección. Tiene gran significación para el dominio práctico del contenido de la dirección escolar, al poseer como rasgo característico el desempeño real de tareas, funciones o roles propios de la labor del director escolar.

Son también válidos dentro de este grupo los métodos investigativos que propician la indagación sobre problemáticas presentes en la práctica directiva escolar, en función de caracterizarlas, identificar sus causas y proponer acciones dirigidas a su mejoramiento, entre otros propósitos.

Los *métodos para el acercamiento crítico-reflexivo-transformador* propenden la reflexión (“en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”) y la valoración crítica del desempeño individual y colectivo, del proceso directivo escolar y sus resultados; así como el intercambio de experiencias y la búsqueda de alternativas de solución a los problemas presentes en dicha práctica. En este grupo pueden situarse los métodos de discusión; así como los de observación y autodiagnóstico.

Los *métodos de discusión* tienen como función promover el intercambio de ideas, opiniones y experiencias de los directores en formación relativas a la práctica directiva escolar, a partir de las vivencias obtenidas en el contexto donde desenvuelven su actividad profesional, y suponen su valoración crítico-transformadora. Entre algunas de las variantes más reconocidas se consideran la discusión en plenaria, en pequeños grupos, reiterada, panel, confrontación, mesa redonda; así como el “intercambio de buenas prácticas”, los “grupos de discusión” y otras alternativas, que se apoyan en técnicas de trabajo en grupo, para optimizar su dinámica.

Los *métodos de observación* tienen la función de orientar el proceso cognoscitivo del director en formación en la recogida de datos e información sobre diferentes aspectos relativos al funcionamiento de la institución y la práctica directiva escolar, como punto de partida para una valoración crítico-transformadora sobre los mismos. Un requisito indispensable de su utilización en cualquiera de sus variantes es el empleo de guías de observación, diseñadas en correspondencia con el objeto que será observado.

Los *métodos de autodiagnóstico* tienen como propósito estimular la introspección de los directivos en formación en relación con el estado de su preparación para el desempeño actual y/o futuro de la actividad profesional de dirección que concierne al director escolar, así como de las cualidades que configuran las competencias necesarias para el ejercicio del cargo. Pueden apoyarse en tests y ejercicios de autodiagnóstico y otros dispositivos como la “autodescripción diferida”, los registros anecdóticos, diarios y memorias, como sugiere Poggi (2001).

En relación con los *medios de enseñanza*, como plantea González (1986), intentar reconocer como “universalmente válida” una de las numerosas clasificaciones sobre estos “...es una tarea que carece de sentido, como también resultaría innecesario ponernos de acuerdo para escoger una de ellas y generalizarla...” (p.76). De igual modo, en las condiciones contemporáneas sería imposible sugerir una propuesta sobre los medios más recomendables ignorando la presencia e importancia que hoy tienen las TIC en todas las esferas de la actividad humana, incluida la educación.

A partir de las consideraciones anteriores los autores asumieron la decisión de no proyectar una propuesta que intente establecer una clasificación sobre los medios de enseñanza del proceso pedagógico de la FEDE. De igual modo, reconocen la importancia de combinar pertinentemente los medios tradicionales

de enseñanza aprendizaje con los más modernos devenidos de aplicaciones de las TIC.

Entre los medios tradicionales a los que no se debe renunciar, ante el empuje de las nuevas tecnologías, se deben destacar, entre otros: la pizarra, los libros de texto, fotografías, láminas, hojas didácticas, documentos, filmes, grabaciones, gráficos, guías metodológicas, discos, carteles, mapas y diapositivas. No debe ignorarse que, aunque muchos de estos medios están soportados sobre las referidas tecnologías, su diseño y empleo deben seguir respetando las exigencias ya establecidas en las concepciones teórico-metodológicas relativas a medios de enseñanza.

Dentro de los medios de enseñanza, devenidos de las TIC, que pueden ser usados en el proceso de formación especializada se encuentran: las pizarras interactivas, software (de diferentes tipos), presentaciones electrónicas, enciclopedias electrónicas, libros electrónicos, juegos interactivos, consultores, traductores, diccionarios, tutoriales, video-conferencias, entre otros.

Los citados medios tienen como soportes principales a los dispositivos electrónicos (ordenadores, tabletas, teléfonos celulares) y la INTERNET que, a su vez, sirve de sostén a las plataformas interactivas, entre las que se destacan los entornos virtuales de aprendizaje (ambientes educativos virtuales), como es el caso de MOODLE, SCHOOLOGY y SADHEA-WEB, el último desarrollado por investigadores de la Universidad de Holguín, Cuba. Los sitios web, en sus distintas variantes, son también soportes para los medios de enseñanza-aprendizaje antes mencionados, derivados de aplicaciones de las TIC.

En el caso de las *formas de organización* el criterio de clasificación tomado es el *grado de individualización/colectivización* en que transcurre el proceso. En tal sentido se consideran dos grupos generales:

- Las formas de organización centradas en el aprendizaje individualizado.
- Las formas de organización centradas en el aprendizaje en colectivo (grupal)

Las formas de organización centradas en el aprendizaje individualizado, son aquellas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce de manera individual, lo que asegura la atención personalizada a las diferencias de los directores en formación. En algunas se produce una interacción sistemática con un conductor que orienta ese aprendizaje individualizado. Entre las formas más usuales en este grupo se reconocen la tutoría, la asesoría, la consultoría, las prácticas en instituciones, la rotación por funciones, la sustitución y la autosuperación o trabajo individual. Está probada la utilidad del mentoring y el coaching como formas de organización que pueden enmarcarse en este grupo.

Las formas de organización centradas en el aprendizaje en colectivo (grupal), son aquellas que sirven de marco organizativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de directores escolares en formación (inicial o permanente), bajo la dirección de un conductor o un equipo de conductores, en función de satisfacer las necesidades educativas colectivas que han sido

identificadas y potenciar la sinergia grupal como oportunidad para el aprendizaje colectivo e individual. Entre estas formas se pueden destacar las clases en su diversidad de tipos (conferencias, seminarios, clases prácticas), los talleres, las reuniones metodológicas, los intercambios, los grupos de trabajo y los eventos científicos; así como el intercambio mediante correo electrónico, las listas de discusión, los foros y las audio y videoconferencias, que se apoyan en aplicaciones de las TIC.

CONCLUSIONES

La efectividad del proceso pedagógico de la FEDE, como el de cualquier otro proceso formativo, está condicionada por la pertinencia que se alcance en la selección y utilización de los métodos y medios de enseñanza y las formas de organización que se asuman para dinamizar dicho proceso. Constituyen determinantes de dicha pertinencia, que no pueden ignorarse:

- Las particularidades de los directores escolares como sujetos de aprendizaje que tienen la doble condición de ser adultos y dirigentes.
- Los enfoques especiales que orientan la concepción didáctico-metodológica de las actividades formativas en atinencia con las particularidades antes citadas.
- Los objetivos y contenidos generales establecidos para la FEDE, y aquellos más específicos definidos para las acciones que concretan dicho proceso formativo.
- Los momentos del desarrollo profesional directivo de los directores que se forman y los niveles de formación instituidos que se corresponden con esos momentos.
- Las necesidades y potencialidades educativas de los directores en formación (determinadas a partir del diagnóstico); el conjunto de esferas de actuación procesos, funciones y roles que corresponden al contenido de su actividad profesional de dirección; así como las cualidades ideales de que estos han de ser portadores para un desempeño efectivo de dicha actividad.
- El aseguramiento de las condiciones contextuales y logísticas requeridas, que en las circunstancias contemporáneas debe considerar el máximo aprovechamiento posible de las TIC.

La propuesta presentada, que parte de considerar estas determinantes, toma como criterio para clasificar los métodos, la naturaleza del acercamiento al contenido de la práctica directiva escolar que estos pueden propiciar y, para el caso de las formas de organización, el grado de individualización/colectivización en que se produce el proceso formativo.

La propuesta sugiere, asimismo, los métodos medios y formas de organización más adecuados a las características especiales del proceso pedagógico de la

FEDE, en un conjunto que incluye tanto los tradicionalmente utilizados como los más contemporáneos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Félix Varela.

Braslavsky, C., Acosta, F., y Jabif, L. (2004). *Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Orientaciones conceptuales y didácticas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Bush T (2008) *Leadership and Management Development in Education*. London, UK: SAGE Publications.

Bush T and Jackson D (2002) A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management Administration y Leadership* 30(4): 417–429.

Calviño, M. (2014) *Cambiando la mentalidad...Empezando por los jefes*. La Habana, Cuba: Academia.

Castellanos, D., Castellanos, B., Llivina, M. J., Silverio, M., Reinoso, C., García, C, (2005). *Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora*. La Habana. Cuba: Pueblo Educación

Castillo, T. (2004). Modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica (Tesis doctoral) Pinar del Río, Cuba

Del Prado, N. (2014). Presentación a la Conferencia ¿Qué nos trae el coaching... además de un anglicismo?, dictada por el Dr. Manuel Calviño. En: M. Calviño (Ed.) *Cambiando la mentalidad...Empezando por los jefes*. La Habana, Cuba: Academia.

Delors J, Al Mufti I, Amagi I, et al. (1996) *Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. Paris: Unesco Publishing. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (Consultado 10 de mayo 2017).

García, L., Valle, A., y Ferrer, M. Á. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ginoris, O., Addine, F., y Turcaz, J. (2009). El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenido y métodos. En O. Ginoris (Ed.), *Fundamentos didácticos de la educación superior cubana*. Selección de lecturas. pp. 162-185. La Habana, Cuba: Félix Varela.

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>

González Ramírez, J. (2009). *Modelo para la dirección de la formación previa del director de centro docente desde el movimiento de la Reserva Especial Pedagógica* (Tesis doctoral) Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.

González, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Gorrochotegui, A. (2011, mayo-agosto). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*. 14(2), pp. 369-387. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1929/2484>

Hallinger P and Lu J (2013) Preparing principals: what can we learn from MBA and MPA programmes? *Educational Management Administration y Leadership* 41(4): 435-452.

Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Lavell, A. (S.F.) Consideraciones en torno al enfoque, los conceptos y los términos que rigen con referencia a la reducción del riesgo y la atención de desastres en los países Andinos miembros del CAPRADE. Recuperado de: www.comunidadandina.org/predecan/doc/r1/docAllan1.pdf

Leithwood K., SeashoreL K., Anderson S., et al. (2004). Learning from Leadership Project. Review of research How leadership influences student learning. Recuperado de www.wallacefoundation.org (Consultado 9 de febrero de 2017)

López, J. y Sánchez, M. (1996). Formación de directores escolares basada en el análisis de su práctica. En AA.VV. *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero / I.C.E. de la Universidad de Deusto.

MINED (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). “Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile.” *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1) pp. 63-80

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>

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>

Poblete, M. y García, A. (2003). Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. Universidad de Deusto, España. Disponible en: <http://docplayer.es/7434438-Desarrollo-de-competencias-en-los-equipo-directivos-de-centros-educativos-un-estudio-empirico.html>

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IPE/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf>

Santiesteban, R. (2011). La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural. (Tesis doctoral) Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.

Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias*. XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Toledo, España. Disponible en:

http://www.ioanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda Edición: ECOE Ediciones. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/52209660/Libro-Formacion-Basada-en-Competencias#scribd>

Valiente, P. (2001). *Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica*. (Tesis doctoral) Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.

Valiente, P. (2010). *La profesionalidad del director escolar: sus competencias fundamentales*. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/competencias-profesionalidad-director-escolar.htm>

Valiente, P. (1997). *Sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes*. Tesis de Maestría. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba.

Valiente, P., Del Toro, J.J. y González J. (2017). *El proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar*. Congreso Internacional Pedagogía 2017. La Habana: Sello Editor Educación Cubana

Valiente, P., Del Toro, J.J., Pérez, Y. y González, J. (2018). The training of school principals. A study in the Cuban context. *Educational Management Administration and Leadership*. Vol. 46(2) DOI: 10.1177/17725321. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143217725321>.

Valiente, P., González, J. y Del Toro, J.J. (2015). *Caracterización del proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar*. Holguín: Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero.

Zilberstein, J. (2009). Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. En: O. Ginoris (Ed.) *Fundamentos Didácticos de la Educación Superior Cubana*. Selección de Lecturas. (pp. 222-243) La Habana, Cuba: Félix Varela.

Zilberstein, J. y Collazo, R. (2009). Los medios de enseñanza y aprendizaje. En: O. Ginoris (Ed.) *Fundamentos Didácticos de la Educación Superior Cubana*. Selección de Lecturas. (pp. 337-350) La Habana, Cuba: Félix Varela.