

LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS GENERALES EN LOS UMBRALES DEL SIGLO XXI

La globalización de la economía mundial, las campañas de desinformación de los medios de poder, las crisis: ecológica, alimentaria, migratoria; la trata y el tráfico de personas, las guerras y el terrorismo empujan a la humanidad a un abismo profundo, del que solo escaparán los más ricos si se analiza desde una perspectiva pesimista. Estos y otros desafíos no menos complejos debe enfrentar la Educación del Siglo XXI en materia de formación de individuos resueltos para enfrentarlos con audacia y decisión y buscar soluciones cada vez más eficaces e innovadoras para un mundo global ininteligible; de ahí que las competencias profesionales en general y la competencia de dirección en educación en particular, estén en el boom de las investigaciones y constituya una problemática de primer orden en los círculos académico y científico nacionales e internacionales; por lo que se impone abrir los debates en torno a su alcance, desarrollo y cambio.



Dr. C. Jorge Félix Parra Rodríguez: (Universidad de Las Tunas, Cuba), profesor del Departamento Pedagogía-Psicología de la Facultad de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, investigador y coordinador general del proyecto nacional de ciencia, tecnología e innovación "competencia de dirección en educación".



Dr. C. Michel Enrique Gamboa Graus: (Universidad de Las Tunas, Cuba). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular del Centro de Estudios Pedagógicos. Licenciado en Educación, con especialidades en Matemática-Informática y Lenguas Extranjeras (inglés).



Dr. C. Juan Migüel Barrios: (Dirección Provincial de Educación Las Tunas, Cuba), con 41 años de experiencia profesional, subdirector provincial de Educación, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar, Master en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en dirección.



Dr. C. Yithsell Santiesteban Almaguer: Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, especialista en Comunicación, Gramática Española, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Formación del profesorado; con publicaciones de artículos en revistas nacionales e internacionales. Miembro del Comité Académico de la Maestría en Dirección Educacional y miembro del claustro del Doctorado en Ciencias Pedagógicas.

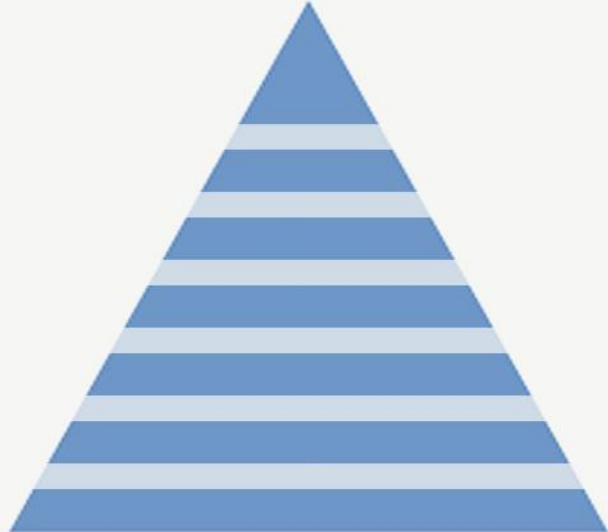


MSc. Marien González Téllez: Graduada de Licenciatura en Psicología. Máster en Psicología Médica en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Profesora asistente. Se desempeñó como jefa de la disciplina Ejercicio de la Profesión en la carrera de Psicología y más tarde como Jefa de Departamento de Psicología.



LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS GENERALES EN LOS UMBRALES DEL SIGLO XXI

LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS GENERALES EN LOS UMBRALES DEL SIGLO XXI



Jorge Félix Parra Rodríguez
Michel Enrique Gamboa Graus
Juan Migüel Barrios
Yithsell Santiesteban Almaguer
Marien González Téllez



UNIVERSIDAD DE LAS TUNAS

**LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES
EPISTEMOLÓGICAS GENERALES EN LOS UMBRALES DEL SIGLO XXI**

Jorge Félix Parra Rodríguez

Michel Enrique Gamboa Graus

Juan Migüel Barrios

Yithsell Santiesteban Almaguer

Marien González Téllez



Diseño y Edición: MSc. Osmany Nieves Torres. As.

Corrección: Dr. C. Yithsell Santiesteban Almaguer. P.T.

Dirección General: Dr. C. Ernan Santiesteban Naranjo. P.T.

© Dr. C. Jorge Félix Parra Rodríguez

Dr. C. Michel Enrique Gamboa Graus

Dr. C. Juan Migüel Barrios

Dr. C. Yithsell Santiesteban Almaguer

MSc. Marien González Téllez

© Sobre la presente edición

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

Coedición: Opuntia Brava

ISBN: 978-959-7225-48-5

Editorial Académica Universitaria (Edacun)

Universidad de Las Tunas

Ave. Carlos J. Finlay s/n

Código postal: 75100

Las Tunas, 2019



ÍNDICE

I.	FACTORES QUE CONDICIONAN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. PREMISAS BÁSICAS PARA SU DESARROLLO. SU ANÁLISIS. PRIMERAS NOCIONES Y ANÁLISIS LEXICOLÓGICO DEL TÉRMINO COMPETENCIA. CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LA NOCIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA.	1
II.	LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. LAS BASES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS QUE SUSTENTAN LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LOS INVESTIGADORES DEL PICDE EN TORNO A DICHA PROBLEMÁTICA. TEORÍA DE LOS SABERES. ANÁLISIS DE LAS PIRÁMIDES DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN.....	27
III.	OPERACIONALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. PROCEDIMIENTO CIENTÍFICO PARA CARACTERIZAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. ENFOQUE SOCIO-HISTÓRICO DE SU EVALUACIÓN. MOVIMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS. ...	39
IV.1	Paso 1. Conceptualización de la variable investigativa	40
IV.2	Paso 2. Operacionalización de la variable investigativa.....	40
IV.3	Paso 3. Elaboración del instrumental científico	54
IV.4	Paso 4. Selección de la muestra de investigación	71
IV.5	Paso 5. Preparación del equipo de aplicadores de los instrumentos científicos	76
IV.6	Paso 6. Validación del instrumental y realización de ajustes en caso de ser necesario	76
IV.7	Paso 7. Aplicación del instrumental científico a la muestra objeto de investigación	76
IV.8	Pasos 8 y 9. Procesamiento de la información y caracterización del estado actual del nivel de desarrollo de la competencia de dirección en educación.....	77

REFERENCIAS

I. FACTORES QUE CONDICIONAN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES. PREMISAS BÁSICAS PARA SU DESARROLLO. SU ANÁLISIS. PRIMERAS NOCIONES Y ANÁLISIS LEXICOLÓGICO DEL TÉRMINO COMPETENCIA. CAMBIOS EXPERIMENTADOS EN LA NOCIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA.

La globalización de la economía mundial, las campañas de desinformación de los medios de poder, las crisis: ecológica, alimentaria, migratoria; la trata y el tráfico de personas, las guerras y el terrorismo empujan a la humanidad a un abismo profundo, del que solo escaparán los más ricos si se analiza desde una perspectiva pesimista. Estos y otros desafíos no menos complejos debe enfrentar la Educación del Siglo XXI en materia de formación de individuos resueltos para enfrentarlos con audacia y decisión y buscar soluciones cada vez más eficaces e innovadoras para un mundo global ininteligible; de ahí que las competencias profesionales en general y la competencia de dirección en educación en particular, estén en el boom de las investigaciones y constituya una problemática de primer orden en los círculos académico y científico nacionales e internacionales; por lo que se impone abrir los debates en torno a su alcance, desarrollo y cambio. La Educación se entreteje en la compleja trama social porque es producto de fuerzas vitales que estimulan al desarrollo, a la vez que impulso intelectual y volitivo de transformación social, proceso que exige posesión y actuación consciente acorde a un nivel deseado y digno de competencias.

Uno de los grandes retos que se ha planteado la humanidad desde sus inicios ha sido capacitar y aprovechar la inteligencia de modo tal que la producción y obtención del conocimiento sea una de sus máximas, transitando por diferentes momentos hasta llegar a las teorías más actuales que proponen el aprender a aprender y la coeducación. El contexto de la Educación en Cuba no está exento de esos retos, por lo que entre sus objetivos se plantea la formación de un ciudadano comprometido con su entorno social y competente profesionalmente.

Por otra parte, y en respuesta a las características de la Universidad del siglo XXI: abierta, dialógica, incluyente, potenciadora de la participación y formadora de un capital humano altamente preparado y capaz de responder a las exigencias de su entorno, urge reflexionar

sobre los modelos de formación y desarrollo de los profesionales en el contexto universitario, para estar a tono con los nuevos cambios sociales; donde cobra fuerzas el tema de las competencias profesionales y el impacto de estas en el cumplimiento de los objetivos de trabajo y criterios de medida de la Educación Superior y que se expande por supuesto al sistema educativo cubano en general.

Dentro de los factores que condicionan el desarrollo de las competencias profesionales se encuentran:

- El entorno económico y social de las organizaciones e instituciones ha experimentado cambios muy profundos en las décadas recientes, que han confluído en el fenómeno de la globalización tan característico de la sociedad actual.
- El desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), hasta converger en una sociedad global denominada Sociedad de la Información y la emergente Sociedad del Conocimiento, caracterizada por incorporar la información y el conocimiento a todos los procesos materiales de producción y distribución, generando innovaciones.
- Fuerte divorcio entre el mundo académico universitario y el mundo laboral acentuado en los años 80 del siglo pasado.

Así es como emerge el término competencia en el mundo académico:

- El término “competencias” surge en el mundo del trabajo y se convierte en el vínculo que reduce el espacio existente entre la educación y el empleo, entre la formación y la asimilación de los egresados en el mundo del trabajo.
- El cambio constante y dinámico del mundo del trabajo requiere de una educación formal que brinde al estudiante además de las habilidades básicas, la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia.
- Se necesita de saberes transversales susceptibles de ser actualizados en la vida cotidiana, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas diferentes a los presentados en el salón de clases de una institución educativa, solucionar conflictos y tomar decisiones.

Así, el concepto de competencia reconoce un equilibrio entre las necesidades de las personas, de las empresas, de la sociedad y, en general, de la realidad contemporánea global.

El espacio de la Psicología Organizacional parece haber sido el lugar de nacimiento y utilización del término “competencias”. Sin embargo, es probable que resulte el eco de una distinción propuesta mucho antes por la Lingüística.

Se considera a David McClelland el autor que introduce por primera vez el concepto de “competencias” como una nueva categoría para referirse a las características individuales de las personas en sus puestos laborales que garantizan la excelencia de su desempeño.

Autores como Gardner, con su propuesta de inteligencias múltiples, Goleman, con su sorprendente consideración de la inteligencia emocional, y Sternberg, con su visión múltiple y contextualizada de la inteligencia, han mostrado la imposibilidad de mantener una visión reducida y fraccionada de las posibilidades de realización del ser humano y han apoyado directa o indirectamente la legitimidad de un nuevo término que supere las incongruencias del concepto de inteligencia, tanto teóricas como metodológicas y hasta sociales.

Las premisas básicas para su desarrollo son:

- Es posible asignar una denominación y una definición precisa a cada competencia.
- Es posible asignar un determinado número de niveles, expresados en formas de conductas observables (no de juicios de valor) al desempeño de cada competencia.
- Todas las competencias pueden desarrollarse (puede pasarse de un nivel de desempeño menor a otro mayor). El proceso de desarrollo es complejo y distinto en cada persona.
- Es posible establecer un inventario de competencias asociado a un puesto de trabajo (perfil de competencias), así como el nivel óptimo de desempeño de las mismas.

Primeras nociones y análisis lexicológico del término competencia:

- Proviene del verbo latino “competere” (ir al encuentro una cosa de otra, encontrarse).
- Acepciones como “responder a, corresponder” “estar en buen estado” “ser suficiente”.

- Adjetivos “competens-entis” (participio presente de competo) en la línea de competente, conveniente, apropiado para...
 - Sustantivos “competio-onis” competición en juicio y “competitor-oris” competidor, concurrente, rival.
 - Desde el siglo XV nos encontramos con dos verbos en castellano “competir” y “competer” que proviniendo del mismo verbo latino (“competere”) se diferencian significativamente, pero a su vez entrañan semánticamente el ámbito de la competencia.
1. “Competer”: pertenecer o incumbir, dando lugar al sustantivo competencia y al adjetivo competente (apto, adecuado).
 2. “Competir”: pugnar, rivalizar, dando lugar también al sustantivo competencia, competitividad, y al adjetivo competitivo.

Otra acepción ubica la competencia como capacitación, refiriéndose al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como resultado del aprendizaje.

En este caso, la competencia alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona, que son necesarias desarrollar a través de la formación.

También podría considerarse en este punto la competencia como cualificación, referida básicamente a la formación necesaria para tener la competencia profesional deseada.

La competencia como autoridad, haciendo clara alusión a los asuntos o cometidos que dan bajo la competencia directa de un profesional concreto. En este caso, estaríamos además ante la acepción de competencia como atribución o incumbencia, estando ligada a la figura profesional, la que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.

Entre los cambios más significativos experimentados en la noción del término competencia, se encuentran:

- Primer significado: Las competencias son conductas, propios del enfoque conductista.

Ecuación: competencia = conducta

- Segundo significado: Las competencias exteriorizan un control de los conocimientos sobre las acciones, implica escoger una acción y por qué uno la selecciona.

Ecuación: competencia = conocimiento

- Tercer significado: Las competencias son acciones con un grado tal de realización (conocimiento en acción=habilidad) que se muestran eficaces al materializarse.

competencia = conocimiento + habilidad + suficiencia para alcanzar lo deseado

- Cuarto significado: La competencia es la totalidad y la integración de conductas, conocimientos, habilidades, destrezas y nivel de eficiencia y eficacia.

Ecuación: competencia = conducta + conocimiento + habilidad + destrezas + nivel de eficiencia y eficacia

- Quinto significado: La competencia es totalidad; integración; capacidad para, el saber, saber hacer con los recursos intelectuales, saber actuar, saber convivir, saber ser con los recursos motivacionales, actitudinales, volitivos y personalológicos en función de un comportamiento exitoso y con eficiencia en la vida social, en el mundo laboral y personal para enfrentar la complejidad y multiplicidad de desafíos que el mundo actual plantea. Visión holística de competencia.

Ecuación: competencia = conocimiento + habilidad + actitud + motivación + disposición + comportamiento + eficacia y eficiencia en el mundo interno y externo de la persona. (La actitud incluye la disposición)

Los cambios por los que transita el término de competencia denotan una vez más la evolución lógica que obtiene cada proceso y más cuando son concepciones científicas que están en estudio y desarrollo. Muestra el camino que sigue todo proceso natural del conocimiento; reductible a lo observable, la primera valoración que se hace de competencia es pensada como conducta, es una forma fácil y medible.

Todo proceso comienza por el método de mayor acceso y disponibilidad, que es la observación, pero muestra una simplicidad y falta de científicidad por los investigadores iniciadores de la conceptualización. Desde otra óptica se debe significar el mérito del intento, al demostrar una vía de avance y solución de uno de los problemas teóricos dentro de los procesos organizacionales.

En la medida en que la misma categoría se fue probando como ineluctable frente a la realidad organizacional, fue favorecida por el pensamiento científico. Por ello va evolucionando este pensamiento, referido a la categoría como demuestran los cambios por los que transcurre. Es valioso como las transformaciones tienen una fuerte base psicológica y favorece la comprensión más acabada de la concepción de competencia, más que de una simple categorización. Los componentes psicológicos a los que se debe trascender de una explicación de unidades psicológicas primarias y configuran una serie de formaciones motivaciones complejas que denotan la complejidad con la que se deben valorar las competencias.

Como al concepto de personalidad, la competencia se ve asociada desde su surgimiento a elementos de la realidad o la praxis. Pero ver solo la categoría desde una perspectiva práctica realza sus limitaciones es así como enfoca solo en lo externo los elementos categoriales que la componen.

Desde nuestra perspectiva, dentro de las limitaciones por las que transitaron estos cambios que dieron lugar a una configuración más acabada de competencia, se encuentran:

- Una concepción basada solo en mediciones observables y conductas exteriorizadas.
- Excluye los procesos subjetivos e internos de la individualidad humana.
- No se valora los aportes de la interrelación inseparable del individuo (sujeto organizacional) – grupo (organización) – sociedad (resultados organizacionales y retroalimentación) que influyen y determinan en la concepción.
- La mediación de procesos organizacionales como las jerarquías, proceso de dirección y liderazgo, comunicación y la actividad en sí misma como motriz de la concepción.
- Un análisis que permita disponer como herramienta metodológica la teoría que se brinda.

Finalmente, se logran superar esas limitaciones y se ofrece un concepto de competencia, más cercano a las realidades no solo de la práctica organizacional, sino que complementa el pensamiento científico. El quinto significado evalúa una ecuación más comprometida con las realidades de la psicología individual, de la personalidad y de la psicología organizacional, además de tener a favor la objetividad y subjetividad de los procesos organizacionales.

Desarrolla una construcción de la categoría donde basa sus interrelaciones en lo cognitivo y la afectivo, por el carácter regulador que tienen sobre la conducta y la personalidad que como seres que conforman la institución debe de ser tenida en cuenta; así como las jerarquías motivacionales que movilizan y autoinducen el comportamiento.

Esta nueva forma de mostrar la categoría denota el rescate del ser humano como centro de los procesos organizacionales y no los resultados o logros de empresa o institución. Vuelve sobre el valor que tienen las personas como individuos con potencialidades a desarrollar en cada espacio, incluyendo el organizacional y no como recursos que pueden ser manipulados a favor de un interés superior o necesidad directiva de productividad valorada en materia.

Definiciones sobre competencias profesionales, características, estructura, enfoques, modelos, tipos y clasificaciones sobre competencias profesionales. Convergencias y divergencias entre las categorías capacidades y competencias.

Las competencias son definidas a decir de Walter Peñaloza (2003, p.117), como un fenómeno humano psíquico-conductual (...) con muchos aspectos internos y con un aspecto externo de acción idónea, en el cual confluye todo lo interno, (...) que completa el fenómeno.

Desde perspectivas psicológica, B. Castellanos y col. (2005, p.103-104), la conciben como “configuración psicológica que se distingue funcional y estructuralmente de las capacidades, además de diferenciarse atendiendo a su carácter de realidad actualizada y no potencial”.

Por su parte, S. Tobón (2007, p.17), la concibe como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies viva”.

Son el conjunto de motivaciones, rasgos de carácter, actitudes, valores, conocimientos y capacidades que diferencian de manera significativa a los profesionales que logran un nivel de desempeño excelente de los ineficaces (Fernández, 1996); incluyen una intervención,

una acción y un resultado (Levy-Leboyer, 1997); son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1997); son la capacidad para desempeñar con eficacia una actividad, movilizandolos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para lograr los objetivos de la actividad. Supone la aportación de soluciones a situaciones y problemas que surjan durante el desarrollo del trabajo (Cinterfor, 2001); conjunto de comportamientos observables que conducen al desempeño eficaz y eficiente en un contexto concreto (Pereda, Berrocal y López, 2002); una característica observable constituida por conocimientos, saber hacer o comportamientos, que contribuye al trabajo bien hecho en el ejercicio de un rol o una función específica (Van Beirendonck, 2004).

Recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo de proceder característico que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de un tema concreto, lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional (De Miguel, 2005); conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje (Montmollin, 1984); posesión y desarrollo de destrezas, conocimientos, actitudes adecuadas y experiencia suficientes para actuar con éxito en los papeles de la vida (FEU, 1984).

La capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos (Federación alemana de empresarios de ingeniería, 1985); conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y puede también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional (Jessup, 1991); conjuntos de conocimiento, de capacidades de acción y de comportamientos estructurados en función de un objetivo y en un tipo de situación dada (Gilbert y Parlier, 1992); conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver

problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994); habilidad adquirida gracias a la asimilación de información pertinentes y a la experiencia (Belisle y Linard, 1996).

La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes-hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos (Ginisty, 1997).

Las características del concepto competencia pueden citarse:

- Se comporta como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, donde el proceso de “capacitación” es clave para el logro de las competencias. En palabras de R. Ferrández (1997, p.33) “arrancando de la capacidad se llega a la competencia”.
- Da cuenta que las competencias sólo son definibles en la acción. No son reducibles ni al saber, ni al saber-hacer, por tanto, no son asimilables a lo adquirido en formación. La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos.
- El concepto de competencia es indisoluble de la noción de desarrollo, en donde dicho proceso de adquisición igualmente incrementa el campo de las capacidades entrando en un bucle continuo que va desde las capacidades a las competencias y de éstas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuo inagotable, que según R. Ferrández (1997, p.33), actúa como “espiral centrífuga y ascendente”.

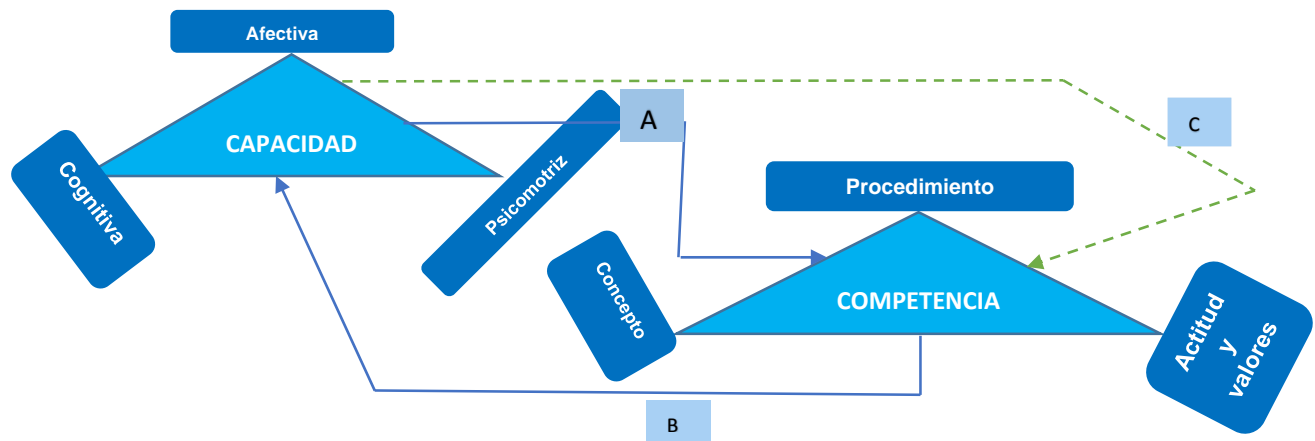


Fig. 1. Relación capacidad-competencia

- El contexto, clave en la definición. La competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.
- Ello no quiere decir necesariamente que cada contexto exige una competencia particular, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación.
- Cualquier tipo de competencia tiene que responder al espacio y el tiempo histórico que sirve de contexto. Sólo puede ser expresada a través de prácticas sociales contextualmente definidas y está relacionada con las reglas tácitas y expectativas derivadas del entorno.
- En su concepción más específica, surgió de la conveniencia de promover una mayor vinculación entre la formación y el aparato productivo. En su concepción más extensa, tiene que aceptarse también que las competencias deben inscribirse en el marco de las interacciones entre la formación y las estrategias derivadas de la globalidad, de la competitividad, de la productividad y de los demás signos definidores de la contemporaneidad.
- El término implica una relación entre lo interno y lo externo de la persona, es decir, es un solo proceso el de la adquisición y demostración de la capacidad reconocida públicamente y su aceptación individual como miembro de la comunidad. El centro de transmisión, adquisición, y realización de las competencias está tanto dentro de las prácticas formales como informales de la vida cotidiana o profesional.
 - ✓ Multidimensional pues abarca las diferentes dimensiones que significa el acto de trabajar.
 - ✓ Relacional en tanto es social y participativamente definido. Implica un compromiso individual, institucional y social.
- Convoca al interés de entidades laborales y sistemas educativos –en nuestro caso a la educación superior- siendo perfectamente factible asumirse desde la posición de pregrado y de posgrado y constituye una posibilidad de entrelazamiento y desarrollo

conjunto de ambas para el perfeccionamiento continuo y progreso de la sociedad educativa y sostenible a la que aspiramos.

- Integra, en consecuencia los procesos sustantivos de la educación superior, el ideario instructivo y educativo implícito en nuestros planes de estudio y los procesos de reproducción de la fuerza de trabajo calificada –formación, distribución y utilización- al coordinarse las acciones de formación y consolidación de las competencias desde la educación con continuidad imprescindible en los momentos de adaptación laboral y de utilización plena del profesional, a partir de la postulación del carácter dinámico de las mismas y de la necesidad de un aprendizaje de por vida.

Ideas claves que sintetizan las características del concepto competencia:

- Primera idea clave: la competencia existe como potencialidad, como virtualidad, que se realiza, se concreta, se actualiza en un desempeño real.
- Segunda idea clave: la competencia supone una implicación personal, no es la mera acción que se ejecuta por órdenes de otros o imperativos contextuales de fuerza mayor o por respuestas automáticas, sino el significado que la persona le atribuye a su desempeño de acuerdo con sus motivaciones.
- Tercera idea clave: más que la acción misma, la competencia se concreta en la actividad que orienta la acción, las órdenes que la persona se da a sí misma para ejecutarla y requiere algún grado de autorregulación del propio individuo.
- Cuarta idea clave: la competencia no es un mero recurso propiedad de la persona; incluye el proceso de identificación de recursos personales (experiencias, conocimientos, habilidades, preferencias y otros); la forma en que se pueden utilizar en la ejecución de la actividad, entre otros aspectos decisorios.
- Quinta idea clave: La competencia se completa con una cualidad definitoria; la posibilidad de derivar recursos individuales y soluciones a los problemas del desempeño de la fortaleza y fecundidad de las relaciones con otras personas; suponen una evaluación de los contextos como posibles fuentes de recursos, el apoyo en comunidades de praxis y la participación en redes sociales de circulación de saberes. Requieren cualidades personales que permiten la cooperación con otras personas, el dominio de habilidades comunicativas y el manejo de símbolos culturales.

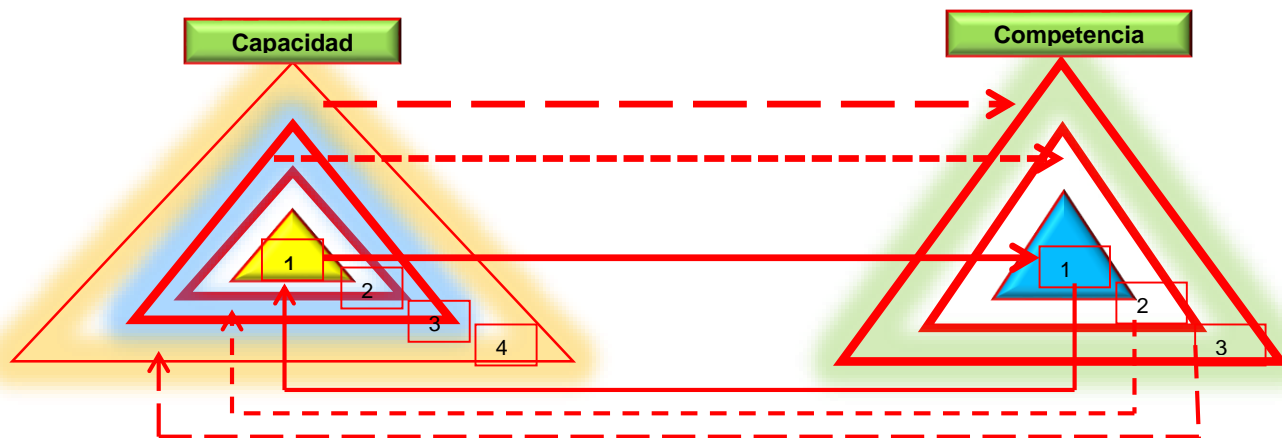


Fig. 2. Relación capacidad-competencia.

Tabla 1. Análisis comparativo entre los conceptos capacidad-competencia.

¿Las categorías competencia y capacidades son una misma cosa? Algunas consideraciones de partida.

AUTORES	CAPACIDADES	COMPETENCIAS	CONCLUSIONES
J. Tejada (2011, 2016)	Recursos personológicos	Movilización de dichos recursos	Poseer una capacidad no significa ser competente
B. Castellanos Simons y Col. (2005)	Formaciones psicológicas ejecutoras de la personalidad, con carácter predominantemente cognitivo-instrumental, aunque se destaca los componentes afectivo-motivacional.	Configuraciones psicológicas que se distinguen estructural y funcionalmente de las capacidades.	El sujeto competente es aquel que ha desarrollado determinadas capacidades, así como otros contenidos, procesos y propiedades psíquicas, y los pone al servicio de un desempeño eficiente, movilizandolos todos los recursos para ello.
	No implican necesariamente una actuación eficiente en el desempeño de una actividad social e individual (Realidad potencial).	Están asociadas a una actuación eficiente en el desempeño de una actividad social e individual (Realidad actualizada).	Las competencias constituyen una construcción individualizada con una estructura configuracional compleja y función autorreguladora, de carácter contextualizado, atendiendo a un modelo concreto de actuación y su forma de expresión como
	Propiedad del sujeto que se posee o no y que	Tiene un sentido dinámico, regulan el	

	garantiza el éxito en la actividad.	desempeño real del sujeto en un rol.	desempeño actualizado y eficiente.
--	-------------------------------------	--------------------------------------	------------------------------------

Un comportamiento o desempeño destacado, cuyo contenido son conocimientos, habilidades, destrezas aplicados al trabajo. Una adaptación profesional de determinadas adquisiciones previas en un contexto dado.

Las aportaciones difieren en cuanto a características o rasgos personales (sentido genérico); a la esfera actitudinal (voluntad, motivaciones, actitudes y valores); a los saberes y conocimientos; o bien a las capacidades y el saber hacer (aptitudes, inteligencia personal y profesional, habilidades, destrezas).

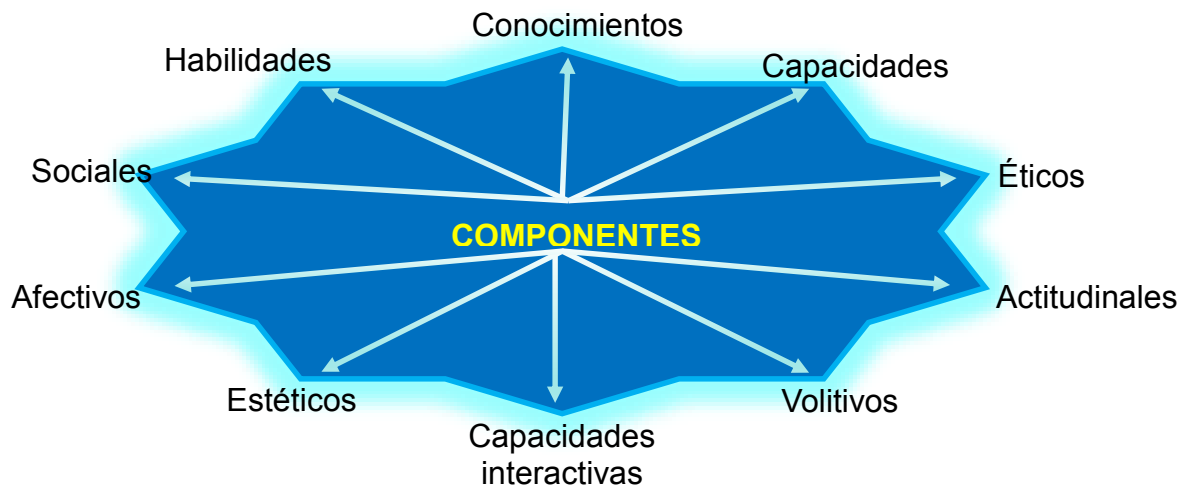


Fig. 3. Aspectos estructurales del concepto competencia

El enfoque sobre competencias hay que verlos desde diversas perspectivas de análisis, así en la tabla siguiente pueden encontrarse algunas de estas perspectivas.

Tabla 1. Principales enfoques de competencias.

PERSPECTIVAS	DESCRIPCIÓN	ENFOQUES
Conductual	Asume las competencias como comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analista y Neo-positivista

Funcionalista	Asume las competencias como conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales y funciones.	Funcionalismo
Constructivista	Asume las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales.	Constructivismo
Complejidad	Asume las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo

El modelo en forma de pirámide adoptado para aunar y orientar los esfuerzos por la innovación pedagógica en la universidad está formado por cuatro caras. La cara que está en la base es el aprendizaje (definido como autónomo y significativo) que se pretende desarrollar. Las otras tres caras están constituidas por valores, actitudes y competencias. Estas tres variables se apoyan y refuerzan mutuamente. La cara frontal es la de competencias.



Fig. 4. Modelo clásico de competencia.

Tipología de competencias:

El sistema mexicano distingue tres tipos de competencias:

- Básicas (vinculadas a niveles generales de lecto-escritura, aritmética, etcétera).
- Genéricas o transversales (por ejemplo, comunicación efectiva, liderazgo, toma de decisiones, etc).
- Específicas (las competencias propias de un cargo o trabajo determinado).

En la gestión por competencias a nivel de empresas, sobre todo en los EEUU, es usual distinguir dos tipos de competencias:

- Competencias centrales o de núcleo.
- Competencias auxiliares.

El sistema francés reconoce dos tipos de competencias:

- Competencias profesionales.
- Competencias sociales, relacionadas con el saber ser, que es, en último término, aprender a ser.

La Unión Europea promueve la integración entre un número significativo de Universidades (Proyecto Tuning) y cuyos propósitos se han extendido hasta la América Latina en cuyas bases fundamentales se adopta la tipología de competencias a partir de dos tipos fundamentales:

- Competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas)
- Competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento).

Entre las clasificaciones más destacadas sobre competencias profesionales, aparecen:

Las primeras investigaciones sobre las competencias directivas se deben a Boyatzis (1982) quien preguntó a un conjunto de directivos por los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en su puesto, proponiendo veintiún tipos de competencias agrupadas en cinco líneas:

- Competencias de dirección de metas y acción,

- Competencias de liderazgo,
- Competencias de dirección de recursos humanos,
- Competencias de dirección de subordinados y,
- Competencias de relación con otros.

Para Kanungo y Misra (1992), las competencias representan las habilidades aprendidas para utilizar en el trabajo procedimientos autorreguladores y autocontroladores, y se clasifican en:

- Competencia afectiva,
- Competencia intelectual y,
- Competencia orientada a la acción.

En una línea semejante, Spencer y Spencer (1993) establecen la existencia de seis grandes grupos de competencias. Ellas son:

1. Competencias al logro y la acción.

- Orientación al logro.
- Preocupación por el orden, calidad y precisión.
- Iniciativa.
- Búsqueda de la información.

2. Competencias de ayuda y servicio

- Entendimiento interpersonal.
- Orientación al cliente.

3. Competencias de influencias

- Influencia e impactos.
- Construcción de relaciones.
- Conciencia organizacional.

4. Competencias gerenciales

- Desarrollo de personas.
- Dirección de personas.

- Trabajo en equipos y cooperación.
 - Liderazgo.
5. Competencias cognoscitivas
- Pensamiento analítico.
 - Razonamiento conceptual.
 - Experiencias técnicas/profesionales/ de dirección.

6. Competencias de eficacia personal

- Autocontrol.
- Confianza en sí mismo.
- Comportamiento ante los fracasos.
- Flexibilidad.

Stoner, (1996) por su parte considera que dentro de las competencias necesarias para la dirección de cualquier proceso se encuentran:

- El liderazgo.
- La resolución de conflictos.
- El cambio organizacional.
- La comunicación.
- El comportamiento en las relaciones humanas.
- La visión y el pensamiento estratégico.
- El trabajo en grupos multidisciplinarios.
- La creatividad.
- La toma de decisiones, la confianza al delegar responsabilidades.
- El dominio profesional del área donde se desempeña.

La clasificación formulada por Mertens (1997) ha sido seguida por muchos expertos en la aplicación de competencias a la gestión. Este autor identifica las competencias con comportamientos y actitudes, y distingue entre:

- Competencias genéricas, o propias de diferentes ámbitos de la organización;
- Competencias específicas, relacionadas directamente con el puesto de cada uno; y

- Competencias básicas, que son necesarias para desempeñar cualquier tipo de trabajo.

Pablo Cardona (1999) expone una clasificación de competencias directivas a partir de la cultura que la organización desea desarrollar, retomados por Chinchilla y García (2001) Se orientan hacia un resultado. En este caso se habla de:

Competencias estratégicas: hacen referencia a la capacidad estratégica de un directivo y a su relación con el entorno externo. Dentro de ellas:

- Visión de negocio,
- Resolución de problemas,
- Gestión de recursos,
- Orientación al cliente,
- Red de relaciones efectivas y,
- Negociación.

Competencias intratécnicas: se refiere a la capacidad ejecutiva y de liderazgo en relación con el entorno interno, y se orientan a desarrollar a los trabajadores e incrementar su compromiso y confianza con la organización e institución. Dentro de ellas:

- Comunicación,
- Organización,
- Empatía,
- Delegación y,
- Trabajo en equipo.

En el marco pedagógico de la Universidad de Deusto las competencias son entendidas como: conocimiento, capacidad, habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño y actuación.

Para la elaboración de la tipología se ha realizado una revisión sistemática de las competencias recogidas por distintos autores y organizaciones, observando que existe un número básico de ellas que aparecen en todos los modelos. En la síntesis realizada, como base del modelo propio, se distinguen tres tipos básicos de competencias:

- Competencias interpersonales: suponen habilidades individuales y sociales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado, aceptando los sentimientos de los demás y posibilitando la colaboración en objetivos comunes.
 - ✓ Motivación.
 - ✓ Orientación.
 - ✓ Educación emocional.
 - ✓ Comunicación.
 - ✓ Lingüística.
- Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental, es decir, de medio o herramienta para obtener un determinado fin. Suponen una combinación de habilidades metodológicas y cognitivas que posibilitan la competencia profesional.
 - ✓ Manejo de las TICs.
 - ✓ Dirección de capital humano.
 - ✓ Dirección por proyectos.
 - ✓ Innovación
 - ✓ Investigación.
- Competencias sistémicas: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Requieren haber adquirido previamente competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.
 - ✓ Clima institucional.
 - ✓ Trabajo grupal.
 - ✓ Toma de decisiones.
 - ✓ Cambio organizacional.
 - ✓ Resolución de conflictos.
 - ✓ Prevención educativa.
 - ✓ Liderazgo educativo.
 - ✓ Comportamiento ético.
 - ✓ Perspectiva de género.

Las competencias interpersonales están en la base de las restantes competencias de dirección en educación. Ellas pueden ser consideradas como sistémicas. Las competencias instrumentales son expresión de eficacia y eficiencia del proceso pedagógico. Ellas constituyen el medio para alcanzar el fin, y las competencias sistémicas constituyen ejes transversales, están en todo el sistema. De estas pueden derivarse nuevas competencias sistémicas; por ejemplo:

- Competencia de análisis y síntesis.
- Competencia metacognitiva.
- Competencias de inteligencia emocional.
- Competencia creativa.

Vargas, Casanova y Montanero (2001) tipifican las competencias haciendo énfasis en:

- Lo individual (sistematicidad, proactividad, disposición al aprendizaje, capacidad de decisión, de control, flexibilidad y adaptabilidad, creatividad y conciencia crítica)
- El aspecto social (capacidad de cooperación, de comunicación, actitud solidaria, respeto y responsabilidad)
- Eficacia personal: Hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno. Dentro de ellas:
 - ✓ Proactividad: iniciativa, creatividad y autonomía.
 - ✓ Autogobierno: disciplina, concentración y autocontrol.
 - ✓ Gestión personal: gestión del tiempo, del estrés y del riesgo.
 - ✓ Desarrollo personal: autocrítica, autoconocimiento y cambio personal.

En las nuevas competencias directivas se habla de un listado de competencias directivas basadas en la acción de las personas, según lo reporta la Revista digital New Field Consulting. Ellas son:

- Aprender a escuchar,
- Otorgar al aprendizaje prioridad estratégica,
- Desarrollar habilidades conversacionales,

- Distinguir espacios emocionales,
- Aprender a trabajar en equipo,
- Desarrollar el liderazgo,
- Ser una oferta continua para los demás,
- Abrir espacios para la reflexión y la innovación,
- La evaluación es la herramienta clave para el aprendizaje.

Aurelio Villa (2003) de la Universidad de Deusto, España, desarrolla una línea interesante en torno a las competencias directivas claves para el desarrollo de la calidad educativa, en el cual establece seis grandes ámbitos de progreso. Ellos son:

- Ámbito de los planteamientos institucionales.
- Ámbito de las estructuras organizativas.
- Ámbito del sistema de relaciones y convivencia.
- Ámbito de la orientación y la tutoría.
- Ámbito del desarrollo curricular.
- Ámbito de la familia y el entorno.

A partir de ahí postula tres ejes transversales que intervienen en cada uno de los ámbitos y los asocia a las competencias directivas claves. Así, por ejemplo:

1. Promoción del cambio cultural y las competencias:

- Liderazgo.
- Innovación y cambio.
- Trabajo en equipos.

2. Dirección por procesos:

- Planificación y desarrollo del currículo.

- Aprendizaje continuo.
- Comunicación y relación con la comunidad.

3. Resultados:

- Orientación al resultado.
- Orientación al aprendizaje.
- Productividad.

Para enfrentar con eficiencia y eficacia los desafíos que demanda la actualidad es necesario asumir y desarrollar un grupo de competencias generales de dirección, en este sentido la UNESCO, citado por Lorenzo García, (2008) las clasifica en: competencias centrales, de gestión y gerenciales, dentro de ellas tenemos:

- El profesionalismo, dominio de materias y cumplimiento de resultados.
- La comunicación, verbal, no verbal y escrita.
- Trabajo en grupo, en equipos de colaboración.
- Planificación, organización y monitoreo eficiente de las actividades.
- Responsabilidad y compromiso con las tareas.
- Creatividad, búsqueda de alternativas, propuesta de soluciones.
- Dominio de la tecnología e interés por aprender las nuevas.
- Aprendizaje continuo, retroalimentación y desarrollo propio y del equipo de trabajo.
- Liderazgo, visión, negociación, solución de conflictos y capacidad de juicio.
- Valorar resultados, delegar responsabilidad, inspirar y construir confianza y tomar decisiones.

A partir del estudio de estas competencias y del trabajo conjunto con especialistas se asumen y establecen como Competencias Generales de Dirección (CGD) las siguientes:

- Aprender y actualizarse.

- Comunicarse eficientemente tanto de forma oral como escrita.
- Negociación y resolución de conflictos.
- Inspirar confianza a las personas con las que se interactúa.
- Creatividad.
- Toma de decisiones, pensamiento analítico y conceptual.
- Trabajo en equipos.
- Liderazgo.
- Necesidad de visión.
- Organizar y planificar el tiempo.

De forma general se reconoce que la competencia es una categoría psicológica. Las propuestas actuales no han privilegiado suficientemente el análisis en los marcos de una teoría psicológica que posibilite comprender con claridad este concepto y sus peculiaridades estructurales y funcionales ¿Qué comentarios merece este particular?

La categorización de las competencias denota desde sus inicios debilidades en la concepción científica de la misma. Existen acercamientos, pero no del todo estructurado desde la lógica metodológica y teórica, que además confluyan con los nuevos aportes de la ciencia psicológica en cuanto a la base de la individualidad, personológica, subjetiva y de la filosofía y psicología organizacional. Estas debilidades fueron citadas en el epígrafe anterior.

Las variadas tipologías a las que se advienen los autores y autoras a pesar de orientar el trabajo y construir el camino de la investigación, giran sobre ideas muy básicas de las competencias. Esta tipologización variada y en su mayoría dispersas en concepción, incluso en mismos autores, se debe a la frágil construcción que se tiene del concepto de competencias. Lo primero que debe ser bien concebido que fundamenta toda la plataforma teórica es el mismo concepto de competencias que guiará todo el desarrollo ideológico, teórico y metodológico.

Es bueno concebir que nuestras realidades y vida cotidiana, en el ámbito que concurra, educan, configura, regula y autorregula la personalidad de cada persona. Hablamos de la interrelación individuo – grupo – sociedad, desde la influencia social que media los objetivos, las metas, los fines y las necesidades no solo de carácter individual sino de carácter organizacional. Desde el sistema económico, las políticas, la cultura, imperantes en cada país y región se disponen las demandas sociales-organizacionales. En esta lógica se construyen las mismas políticas de cada institución en coherencia con lo que cada espacio social debe tributar. Esa línea moldea la cultura organizacional e interviene las formas de asumir cambios organizacionales, de deferir el clima sociopsicológico y transversaliza los métodos de dirección, la toma de decisiones de líderes y las interrelaciones. Es una dialéctica de triada que no debe ser soslayada.

Las organizaciones son lugares por excelencia para la transformación y crecimiento profesional, ideológico y personalógico de trabajadores y trabajadoras. Las personas pasamos la mayor parte del tiempo activo en las organizaciones por lo que es de responsabilidad institucional y social la dirección del desarrollo cognitivo y afectivo, así como el aprendizaje de nuevas habilidades, capacidades, destrezas, control y a su vez el desaprender costumbres inadecuadas, la intolerancia, la insensibilidad y hábitos poco saludables para las personas en sí y para la institución.

Para la construcción de un concepto se necesita tener una perspectiva general, global y a la vez particularizada y objetiva. Ver el proceso de conceptualización y tipologización dentro de realidades individuales, porque estos responden a la dinámica del fenómeno y a las personas como verdaderas partes y resultados del proceso. La ciencia ha sido un sistema de estudios y conocimientos dedicados a la búsqueda de avances para el bienestar de los seres humanos. Todos nuestros esfuerzos debieran girar en función del desarrollo humano, pero no solo de unos pocos.

Por ello las concepciones científicas deben tener en su centro su principal objetivo, los seres humanos. Con ese fin la visión de proceso dinámico – dialéctico con perspectiva generalizadora, particularizada en cada caso, además de ser matizada de una ideología humanista y objetiva.

Con estas razones vislumbramos que las tipologías desplegadas por autores antes mencionados tienden a centrarse en el proceso de categorización de las competencias (que también es importante), en el fenómeno como tal y se deja de trabajar en la configuración y subjetivación del proceso en el individuo como el portador real de esas competencias. Además de tomar en cuenta las influencias y presiones que socialmente se ejercen confluyentes en la configuración y estructuración en cada persona de las competencias. En función de estas ideas se fundamenta el por qué cada dirigente debe tener conocimiento de las características personológicas de sus subordinados, ya que cada parte en su conjunto conforma el todo y cada individuo es parte del todo que conforma la organización.

La propuesta más cercana a nuestra valoración es la que brinda la Universidad de Deusto, que ofrece una tipología que contiene en su concepción la relación individuo-grupo-organización, desde las competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas. Las competencias interpersonales es una estructuración basada en los componentes de la personalidad, donde se circunscribe una regulación y autorregulación de elementos configuracionales de la subjetividad que permiten dar un sentido y significado, intencionado y consciente al comportamiento dentro de la organización. En ella se tienen en cuenta formaciones motivacionales complejas que son configuradas como tendencias orientadoras de la personalidad por lo que hace que se movilice conscientemente todos los recursos personológicos. Es significativo como se toman en cuenta las particularidades de la individualidad, que solo se habían fundamentado desde algunos aspectos de la psicología, principalmente desde los procesos cognitivos y se obvian los resultantes de la relación afectivo-cognitiva.

Las competencias instrumentales pertenecen a un nivel superior o más amplio, del nivel grupal, por ello incluye procesos que interrelaciona todas las individualidades y personalidades erigiendo regularidades o procesos estables, aunque no estáticos. Por ello se tipifican procesos grupales como dirección de capital humano, dirección de proyectos, innovación e investigación. En este nivel es de valor las políticas, la ideología, la cultura que se promueve ya que crea las condiciones para el próximo nivel que asume el clima sociopsicológico, los procesos de cambio, la toma de decisiones, liderazgo educativo, resolución de conflictos. Se debe destacar la labor de la dirección, de las y los dirigentes ya

que todos estos procesos están marcados y determinados por el tipo de dirección que se asuma y las propias competencias de dirección que asuman desde una sólida formación y configuración de las competencias interpersonales.

Una dirección abierta y flexible contribuye a la participación, el compromiso, la responsabilidad representando fortalezas que conducen al éxito y desarrollo humano. Ella es la base para fomentar comportamientos aceptables y reprimir otros. Las competencias sistémicas describen un nivel organizacional que desde la misma comprensión y apropiación por el individuo se convierten en agentes de cambio y transformaciones dentro de la organización, erigiendo una filosofía organizacional, tipificada por las propias características formadas en la institución basada en su historia, valores y pautas de comportamiento. Establece una cultura organizacional con similitud con la personalidad. Así se habla de organizaciones flexibles, dinámicas, acogedoras, innovadoras, sanas: fuertes y de culturas rígidas, conservadoras, enfermas, débiles.

En esta dirección se establece el comportamiento ético, resolución de conflictos y la perspectiva de género que se señalan como indicadores de las competencias sistémicas, que se ejecutan como ejes transversales dentro de las demás competencias, pero que trascienden a los individuos y se componen dentro de los principios, leyes y políticas que se asuman por la organización y su dirección.

A pesar de la estructuración por niveles de complejidad, existe entre toda una relación inseparable de interinfluencia que marca además el valor psicológico del proceso y el interés en la individualidad y subjetivación de cada fenómeno de la realidad objetiva.

II. LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. LAS BASES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS QUE SUSTENTAN LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. CONSIDERACIONES TEÓRICAS DE LOS INVESTIGADORES DEL PICDE EN TORNO A DICHA PROBLEMÁTICA. TEORÍA DE LOS SABERES. ANÁLISIS DE LAS PIRÁMIDES DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN.

Las competencias tienen sus antecedentes más cercanos en las aportaciones de A. Fernández (2006), De Ketele (2008), Pérez Ferra y Susana Gonçalves (2013), Tejada Fernández (2016); sin embargo, los puntos de encuentro se expresan en: sistema de habilidades y hábitos, capacidad para la toma de decisiones y la solución de problemas, expectativas en torno a la tarea, sistemas de conocimientos, sistema de actitudes y el comportamiento.

Se identifica la competencia como comportamiento o desempeño destacado, cuyo contenido son conocimientos, habilidades, destrezas aplicados al trabajo. Supone una adaptación profesional de determinadas adquisiciones previas en un contexto dado. Las aportaciones difieren en cuanto a características o rasgos personales (sentido genérico), a la esfera actitudinal (voluntad, motivaciones, actitudes y valores), a los saberes y conocimientos o bien a las capacidades y el saber hacer (aptitudes, inteligencia personal y profesional, habilidades, destrezas), advertidos por J. Parra, Y. Ramayo y Y. Santiesteban (2017).

Se defiende la idea de que la competencia es un constructo psicológico flexible, con contenidos que se activan y desactivan en función del medio, clave para comprender la esencia de la definición de competencia de dirección en educación, porque “apostamos por el tránsito de saberes parcelados a la integración de saberes, a un actuar complejo”, tal como le expresa J. Tejada (2016, p.19), son recursos personológicos que se van integrando y haciendo más complejos, donde la experiencia y el contexto constituyen aspectos de significatividad, desarrollo, flexibilidad y adaptación para el avance de un nivel a otro (saberes que se movilizan -recursos-), con situaciones auténticas como fuente de especificación de las competencias.

Estos últimos autores (J. Parra, Y. Ramayo y Y.Santiesteban (2017, p.6) han trascendido estas consideraciones y en sus apuestas hacen visible una comprensión integradora del problema, donde destacan “las competencias de dirección en educación como configuración subjetiva que articula sentidos subjetivos producidos en la esfera laboral que regulan la actuación en el proceso pedagógico, sobre la base del encargo social de la educación”.

Se intenta ofrecer una nueva mirada desde la sistematización de los contenidos de las competencias, reestructurando nuestra posición frente al propio concepto ya construido. Un posicionamiento concebido desde la procesualidad como sistema vivo que se reconfigura en la construcción de un individuo con poder de autogestión, como ente activo y decisor asertivo. Por ello el objetivo que se persigue es analizar las principales pautas teóricas y epistemológicas sobre la -competencia de dirección en educación-, singularizada en cada individuo en la esfera laboral desde una perspectiva centrada en los sentidos subjetivos.

Se emplearon el análisis documental, estudio histórico y lógico, con procedimientos de análisis, síntesis, inducción y deducción en la construcción del marco teórico, los antecedentes y tendencias, así como la triangulación teórica como procedimientos que lo concretan.

Las competencias han transitado por una serie de evaluaciones desde diversas perspectivas. Hoy día constituye un reto su conceptualización por la necesidad de poder contar con una herramienta teórico-práctica que permita la adecuada adaptabilidad y asertividad en un mundo mutante, que exige cada vez más de los seres humanos por la velocidad con que se modifica y por el cúmulo de información que hacen envejecer los conocimientos y los logros científico-técnicos en segundos.

Por ello, el reto es dirigido a los individuos y su capacidad creadora de reestructuración y estrategias de enfrentamiento hacia los quebrantamientos de los sistemas que conforman cada uno de los grupos y espacios de socialización en los que se mueve, específicamente el contexto laboral. Reto dado por nuevas zonas de subjetivación que, exprimidos por formalismos, bloquean la capacidad creadora o estereotipan las relaciones sociales. El mundo que nos rodea genera a cada momento nuevos desafíos y procesos, los que nos absorben en la medida que no podamos asumir determinaciones o tomar decisiones activas y adaptables a nuevos contextos y circunstancias.

Lo importante dentro de cada proceso de adaptación o desarrollo de la actividad por los individuos, no es la actividad o proceso en sí, sino los recursos psicológicos que moviliza cada individuo en la búsqueda de la solución de esos retos que se le impone, eso es lo valioso. Pues somos sujetos activos, con interdependencia creadora y no objetos a medir o manipulables en la dinámica.

Para comprender en toda sus aristas e interconexiones la problemática de la competencia de dirección en educación, necesariamente hay que penetrar en la concepción de subjetividad y personalidad, en que es imprescindible basarse en los supuestos de F. González Rey (2015). Se retoma así, la competencia como producto de la configuración de estructuras psicológicas que mediadas o transversalizadas por sentidos subjetivos permiten una adaptación asertiva al contexto en el ámbito educativo.

Lo expuesto nos ubica en las concepciones subjetividad-personalidad, para la comprensión de una construcción de competencia como resultado de procesos configuracionales de la personalidad que, al apropiarse de sentidos coherentes con los objetivos de las organizaciones, en nuestro caso educativas, permita resultados eficientes y eficaces a nivel individual, grupal, institucional y social.

Para ello el sentido subjetivo adquiere una valía imprescindible. En palabras de González Rey (2009, p.208 y 217) es: "...el aspecto subjetivo de la experiencia vivida y existen no como contenidos puntuales, susceptibles de expresión concreta por el sujeto, sino como conjunto de emociones y procesos simbólicos que se articulan alrededor de definiciones culturales sobre las que se desarrolla la existencia humana". De forma explícita, según el propio autor, es "la unidad inseparable de lo emocional y lo simbólico que caracteriza la experiencia vivida".

Experiencias establecidas en las prácticas sociales a través del intercambio de emocionalidades y actividades simbólicas que marcan en el individuo recuerdos con cargas emocionales diferentes. Siendo para unos el mismo hecho o fenómeno, un suceso estresor y para otros, un suceso sin la misma carga emocional. Las experiencias dentro de la propia conceptualización de sentidos psicológicos que nos brinda el autor, marca la diferenciación psicológica, una determinada configuración de símbolos, sentidos, emociones y

afectividades. Lo que media un tipo de génesis de motivaciones, vivencias y formas de comunicación, incluso nuevas configuraciones de sentidos y significados.

Desde la subjetividad social somos influenciados y presionados a la apropiación de símbolos y códigos que estructuran nuestra propia subjetividad y configuración de sentidos. Ejemplo de ello son las formas de dirección masculinas, incluso las tomas de decisiones masculinas se masifican en las directivas femeninas por ser las validadas a través del tiempo en una cultura mundial androcentrista, en la que prevalece el poder del hombre.

Pertenece a un sistema simbólico masificador: la sociedad, y nos regimos bajo sus códigos. La dificultad aparece en la medida de la posible manipulación que constituye, el olvido de la capacidad creadora y crítica que poseemos como seres humanos. A través de la interrelación con los otros, en la configuración de sentidos se tiene el poder de transformar una categoría psicológica (competencia), hasta las relaciones y la propia personalidad e individualidad, partiendo de la carga emocional y simbólica que se le ofrezca al individuo en correspondencia con sus propios intereses y necesidades.

A pesar de ser la configuración de sentidos y subjetividad una expresión de subjetividad grupal y social, debe hacerse consciente el poder de realizar nuestras propias construcciones simbólicas, partiendo de un conocimiento y crítica objetiva de la realidad circundante. Por ello la explicitación de los códigos en la comprensión del entramado social se hace cada vez más necesario, obligatorio y complejo; siendo la comunicación y el lenguaje uno de los retos configuracionales en este proceso. Cada dirigente, dirigido, guía o coordinador debe ser consciente de la responsabilidad que acompaña cada encuentro con los otros. Sus relaciones deberán contener códigos coherentes con los objetivos organizacionales, su desempeño profesional, sus expresiones comportamentales y su propia concepción del mundo.

El sentido supera el contexto de la palabra o la linealidad que supone los significados literales. Está relacionado con los procesos afectivos que atribuyen significados que trascienden para ser parte de configuraciones que conceptualizan subjetivamente determinados fenómenos o procesos y que se desdoblán a su vez en procesos volitivos reguladores del comportamiento; por ello, son las construcciones de sentidos en su

comprensión más acabada los que intervienen en la toma de decisiones y autonomía de gestión frente a los desafíos cotidianos.

Estos sentidos se construyen y configuran en esas prácticas sociales en las que se desenvuelve el individuo desde su nacimiento dadas por una historia y cultura individual. Cuenta en ello los procesos de socialización e interrelación dinámica de los grupos a los que se expone el individuo en su periodización y desarrollo psíquico. Depende de la comunicación, orientación, clima, manejo de conflictos y cambios, lenguaje, relaciones de género, entre disímiles factores que median las relaciones humanas y que dejan un sello en la estructuración y configuración de la propia subjetividad.

Este proceso de construcción y configuración de sentidos, no se limita a lo que se instruye o educa, sino que cada quien decide como aprehender, lo asuma como límite o escalón para el aprendizaje. A pesar de las fuertes influencias por las que transite un individuo, cada quien decide su actitud frente a los encuentros diarios en cualquiera de los contextos en los que se desenvuelve. Por ello, aunque amigos, compañeros, grupos sociales o barrios marginales induzcan a toma de decisiones negativas, cada quien tiene el poder de decidir qué hacer con lo que los demás hacen con uno, como aseveró M. Calviño en uno de sus programas televisivos “Vale la Pena”.

De esta manera lo simbólico se abre paso dentro de los sentidos para configurar más que el signo, el significado, con base en procesos cognitivos complejos como el lenguaje, el pensamiento, la imaginación, la creatividad y las tipologías de inteligencias. Esos procesos cognitivos complejos son los que privilegian de autonomía asertiva a las personas, dando a la educación emocional una de las herramientas más acertadas de la configuración de sentidos para la articulación de saberes.

En el concepto de competencia se maneja la configuración subjetiva desde una posición categorial. En la ponencia, se asume desde su poder procesual como un proceso en la reestructuración constante de emergentes psicológicos.

Son las configuraciones subjetivas parte de los sentidos subjetivos que se originan y desarrollan en el sujeto durante la actividad diaria y en el sistema de interacciones que

establece, queda entonces, proscrita la configuración a su valor procesal dentro de los procesos psicológicos.

Es por ello que entendemos la competencia de dirección en educación como: sentidos subjetivos que articulan saberes competentes configurados continuamente, que autogestionados en la esfera laboral regulan la actuación del individuo sobre la base de su encargo social (M. González Téllez y J. F. Parra Rodríguez, 2017, p.2).

De esta forma y enfatizando en lo cambiante del mundo moderno, que se impone por segundos con nuevos resultados científico-tecnológicos en la era del internet, se impone la idea de configuración continua o reconfiguración, para enmarcar la necesidad de reestructurar los sentidos subjetivos a cada nueva información. Es una necesidad el poder adaptar los recursos psicológicos a las demandas del entorno.

Una de las vías más certera para la adaptación y base en la reconfiguración de recursos psicológicos y configuración de sentidos, es la autogestión. La autogestión conforma una herramienta que favorece y facilita el posicionamiento dentro de contextos nuevos e inesperados. Permite a los individuos una posición activa, decisora, crítica y empoderada, ubicándolo en el centro de cada proceso.

El término proviene del mundo empresarial y comienza a expandirse por diversas ciencias como la psicología y la educación. En los diccionarios de español se trabaja el término como formación de herramientas psicológicas que se utilizan para obtener algún objetivo.

La autogestión en organización es el uso de cualquier método, habilidad y estrategia a través de las cuales los partícipes de una actividad puedan guiar el logro de sus objetivos con autonomía de gestión. Se realiza por medio del establecimiento de metas, planificación, programación, seguimiento de tareas, autoevaluación, autointervención y autodesarrollo. También se conoce a la autogestión como proceso ejecutivo. La autogestión pretende el apoderamiento de los individuos para que cumplan objetivos por sí mismos.

En la conceptualización asumimos dos aristas para su comprensión: una objetiva y otra subjetiva. Lo objetivo concebido desde una acción operativo-concreta centrada en la resolución de problemas o tareas. Esta forma de estructurar herramientas psicológicas tiene puntos de encuentro con las funciones clásicas de la dirección; así el llamado

establecimiento de metas, planificación, programación, seguimiento de tareas, autoevaluación, autointervención y autodesarrollo, pueden ser análogo con las funciones de la planificación, organización, ejecución y control utilizadas en el management científico.

Por lo que la comprensión de la concepción de autogestión implicaría planificar, coordinar, organizar, regulación o mando, controlar, funciones de la dirección, utilizadas en el proceso de dirección de los recursos psicológicos en pos de autogestionar saberes competentes. Las funciones en este enfoque no se utilizan para direccionar un grupo, sino que se desarrollan desde lo intrapsicológico para estructurar vías que faciliten el logro de una tarea y que se traduzcan en comportamientos marcadamente asertivos.

La arista subjetiva se relaciona con recursos psicológicos que se disponen y reconfiguran desde los sentidos subjetivos para la obtención de nuevos recursos, reestructurados en nuevos sentidos que facilitan el ordenamiento intrapsíquico de las funciones objetivas mencionadas. Como recursos se habla de método, habilidad y estrategia, pero podemos incluir, capacidades, expectativas, sistemas de conocimientos y otros, que constituirían la base del ordenamiento gestor a través de la perspectiva objetiva propuesta.

Son elementos que se elaboran desde el propio autoconocimiento y que se ordenan en un nivel menos operativo y más analítico-emocional, los que en dependencia de la educación emocional y la capacidad autorreguladora guiarán las funciones de dirección intrapsíquicas a mejores resultados de gestión.

A través de esta configuración subjetiva y autoestructuración consciente de elementos intrapsicológicos en los que se convierte la autogestión, deviene un individuo en el centro de la solución de sus propios desafíos, como persona activa y autodeterminada resquebrajando los retos del mundo moderno y cotidianamente estereotipado.

Por ello los beneficios de la autogestión se centran en tres elementos sugeridos en el Diccionario Español y que hemos tenido a bien explicar desde la propuesta realizada en la competencia de dirección en educación:

- Autonomía: toma de decisiones sin órdenes superiores; favorece el crecimiento personalógico, fortalecimiento de la autoestima y el empoderamiento, emprendimiento y la valentía desde el enfrentamiento de resistencias y novedades inesperadas.

- Rendimiento: realizar tareas de acuerdo a sus posibilidades; provee al individuo de autoconocimiento, autocrítica de sus propios recursos psicológicos y actitudes asumidas en el transcurso de cualquier desafío.
- Compromiso: sentimiento de responsabilidad de éxito o fracaso cuando se ha aportado algo desde la individualidad o se ha actuado en función del cumplimiento de un objetivo.

Aun cuando los objetivos no responden a intereses personales, sino que responden a intereses superiores, cuando se es parte de la acción o la solución de una actividad, se construye un nivel de pertenencia e identificación con los procesos, que favorece la productividad y la configuración de símbolos y emociones relacionados con la propia actividad. El compromiso se vincula a la configuración de emociones y establecimiento de símbolos referente a lo aportado por cada quien.

Dentro de una concepción de competencia, ¿qué se autogestiona?

Gestionamos saberes competentes, como una cimera a construir en el empoderamiento, en el desaprender y aprender nuevas ideas, informaciones, actitudes, comportamientos, habilidades, intereses, expectativas, decisiones, formaciones y otros muchos elementos que configuran la competencia de dirección en educación.

Nuestra apuesta se basa en la teoría de los saberes: saber-saber, saber hacer, que incluye el “saber estar” (Tejada, 2016) y el saber ser. Se presenta una propuesta más abierta, abarcadora que se torna más compleja que los límites de lo planteado en la pirámide que usualmente se maneja en los espacios institucionales y educativos. La propuesta de los saberes, se esgrime desde un escalonamiento de las competencias, donde el quinto saber, el saber competente es la cualidad resultante, el eslabón más alto, integra los anteriores, es la movilización de los recursos personológicos en una dinámica, que será explicada en un próximo trabajo. Se desarrolla la pirámide como una herramienta metodológica que permite operacionalizar los elementos teóricos de la definición del concepto competencia de dirección en educación. Su esquema se presenta a continuación.

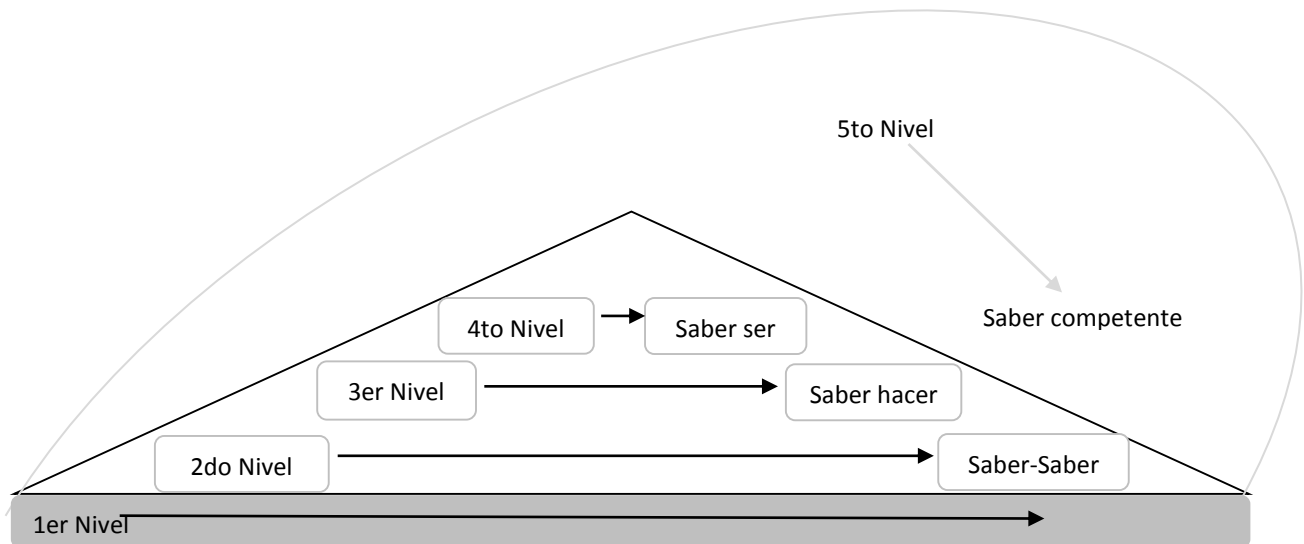


Fig. 5. Pirámide presentada por el proyecto de ciencia, tecnología e innovación competencia de dirección en educación.

Se pretenden niveles conformados por elementos estructurales que configuran la personalidad y los sentidos subjetivos y que en su integración funcionan para la obtención de la competencia de dirección en educación. Los niveles o escalonamiento, se trabajan en esta forma de pirámide para demostrar la complejidad de cada uno, no para que sea concebido por la rigidez de una estructura piramidal. Los saberes de cada uno de los niveles de desarrollo, conforman una configuración sistémica en la que cada uno de ellos no debe ser desligado del otro, más que para su estudio, pues solo en su integración se logra lo que denominamos competencia.

El saber-saber, saber hacer y saber ser incluye la triada cognitivo, afectivo, conductual, pero no a los niveles básicos estructurales, sino que se configuran continuamente en el espacio laboral, otorgándole sentidos y significados que regulan y construyen la subjetividad de los individuos en su institución. A la vez que se configura una subjetividad organizacional e institucional se configura un sentido subjetivo a ese nivel. Es por ello que estos aspectos de la pirámide se materializan en una dialéctica sistémica contenidos en los procesos intrapsicológicos de cada individuo.

Para la descripción de cada uno de los niveles de la pirámide propuesta por el PICDE, 2017, se utilizó como guía de análisis el artículo tomado de la Revista Profesorado: “Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza” de Jean-Marie De Ketele (2008, p10).

Ante todo, como herramienta metodológica se diagnostican los niveles en el que se toma como punto de partida (Saber real o actual), con la finalidad de lograr un nivel ideal (Saber competente). Comienza la pirámide desde su conjunto sustancial en el nivel saber-saber. Este nivel se basa en una relación de procesos cognitivos, en el que el individuo desarrolla necesidades de aprehensión de información, cooperación e interacción desde la obtención de conocimientos y habilidades en la concepción teórica. Es asimilar y autogestionar resultados de descubrimientos científicos y tecnológicos. Constituye una apropiación de elementos constitutivos del espacio y el contexto en el que se desenvuelve, incluyendo códigos afectivos.

El saber-saber está relacionado con el acceso a la información de todo lo que nos rodea en el contexto organizacional e institucional. Lo relacionado con el puesto de trabajo, perfiles de trabajo, relaciones interpersonales, códigos de comunicación en ese espacio, formas de proyección estandarizada de dirigentes y dirigidos, leyes formales e informales por las que se rigen y los objetivos de su organización y los de su departamento o estructura a la que pertenece, su institución. Este nivel, es poder autogestionar todo tipo de información, que permita discernir e identificar las potencialidades y/o debilidades de cada una de los individuos que la conforman.

El nivel saber hacer establece una forma materializada de expresión, objetivada desde el comportamiento y la actitud de los procesos e información aprendidas en el saber-saber. Es el desarrollo pragmático de las habilidades obtenidas desde la teoría. Incluye un crecimiento y evolución de las posibles barreras psicológicas, en la medida que debe potenciar fortalezas y habilidades sociales de interrelación, comunicación. Incluye el método como componente dinámico, es demostrar cómo hacer con las herramientas y estrategias que posee el individuo y hacerlo, con un grado de eficiencia y eficacia propios, en bien del desarrollo de actores y procesos de la educación.

El nivel saber ser se logra partiendo de un crecimiento psicológico, supone un salto en la transformación de los individuos que permite potenciar o evolucionar los diferentes tipos de inteligencias. Se lograrían en el proceso pedagógico personalidades autodesarrolladoras, con potencialidades y habilidades para la autogestión y adaptación. Ante todo, supone un

autoconocimiento y fortaleza de autoestima, además del entrenamiento de la educación emocional y asertividad.

Los individuos transitan por este nivel una vez sean conscientes de la necesidad de crecimiento de la organización e institución, principalmente los que guían y acompañan los procesos dentro de una institución. En el actuar de estos queda la responsabilidad de llevar a este nivel de saber ser a todos los que le rodean o se deben a su actividad de dirección.

Este nivel supone un crecimiento individual que, partiendo de los logros y la apropiación de elementos de escalones anteriores, se configure una personalidad, subjetividad y sentidos subjetivos en correspondencia con las necesidades de la organización e institución a la que pertenece. Es una transformación consciente de recursos personológicos que potencian la existencia de un ser superior adaptable, tolerante, respetuoso de la individualidad, las diferencias, la sociedad y sobre todo eficiente y eficaz para dirigir competentemente.

El nivel saber competente, constituye la expresión y proyección personológica como totalidad e integración de sentidos subjetivos en continua reconfiguración, que autogestionados en la vida social, la esfera laboral y personal, regulan la actuación del profesional de la educación sobre la base de su encargo social; lo que les permite enfrentar con sentido de reto, flexibilidad, emprendimiento y liderazgo, la complejidad y multiplicidad de desafíos que el mundo actual plantea. Contiene en lo esencial a los saberes precedentes.

La concepción y esencia de la definición de *competencia de dirección en educación*, posee una arquitectura epistemológica que se fundamenta en lo más avanzado de la teoría psicológica sobre personalidad, donde los sentidos subjetivos cobran especial importancia, dado que estos articulan saberes competentes configurados continuamente como un constructo psicológico flexible, con contenidos que se activan y desactivan en función del contexto y los actores que en él desenvuelven su actividad de dirección en educación.

En la conceptualización se asumen dos aristas para su comprensión: una objetiva y otra subjetiva. Lo objetivo concebido desde una acción operativo-concreta centrada en la resolución de problemas o tareas. Esta forma de estructurar herramientas psicológicas tiene puntos de encuentro con las funciones clásicas de la dirección; así el llamado establecimiento de metas, planificación, programación, seguimiento de tareas, autoevaluación, autointervención y autodesarrollo, pueden ser análogo con las funciones de la planificación, organización, ejecución y control utilizadas en el management científico.

III. OPERACIONALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. PROCEDIMIENTO CIENTÍFICO PARA CARACTERIZAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE DIRECCIÓN EN EDUCACIÓN. ENFOQUE SOCIO-HISTÓRICO DE SU EVALUACIÓN. MOVIMIENTOS MÁS SIGNIFICATIVOS.

Se parte de reconocer que el método científico es un conjunto de pasos ordenados, que se emplea principalmente en el hallazgo de nuevos conocimientos en las ciencias. Para ser llamado científico, un método o procedimiento de investigación debe basarse en lo empírico y lo teórico. El procedimiento científico es aquel que usa el método científico es decir se basa en observación, planteamiento del problema, hipótesis, formulación de experimentación, resultados, y formulación ya sea de teoría o ley que busca la verdad; en síntesis, por tanto, es el conjunto de pasos que tienen que realizarse de la misma forma, para obtener siempre el mismo resultado bajo las mismas circunstancias.

El procedimiento científico tiene como objetivo, caracterizar el nivel de desarrollo de la competencia de dirección en educación de directivos educacionales de la provincia Las Tunas, y está estructurado según los siguientes pasos:

1. Conceptualización de la variable investigativa.
2. Operacionalización de la variable investigativa y descripción de las escalas verbales.
3. Elaboración del instrumental científico.
4. Selección de la muestra de investigación.
5. Preparación del equipo de aplicadores de los instrumentos científicos.
6. Validación del instrumental y realización de ajustes en caso de ser necesario.
7. Aplicación del instrumental científico a la muestra de investigación.
8. Procesamiento de la información.
9. Caracterización del estado actual del nivel de desarrollo de la CDE.

Estos pasos poseen enfoque de sistema, en tanto, unos dependen de los otros en un orden y secuencia de aparición de sus componentes y relaciones de coordinación y subordinación

entre ellos, en el que el procedimiento constituye el sistema y sus partes, subsistemas que conforman al primero como totalidad.

IV.1 Paso 1. Conceptualización de la variable investigativa

Este fue desarrollado en el punto II. Del análisis de esta definición emergen sus dimensiones e indicadores, por lo que estamos inmersos en el proceso siguiente.

IV.2 Paso 2. Operacionalización de la variable investigativa

Implicó un examen heurístico de sus rasgos esenciales, dicho análisis condujo a la identificación de tres dimensiones, las que coinciden con la clasificación de competencias genéricas expuesto por el Proyecto TUNING. Las dimensiones son:

Competencias interpersonales, que por su naturaleza integra a la motivación, la orientación, la educación emocional, la comunicación y la lingüística, según la clasificación y denominación asumidas. A su vez, los indicadores de dicha dimensión son:

- Motivación, que integra a las competencias de motivación y orientación. Entendida la motivación como compleja integración de procesos psíquicos que efectúa la regulación inductora del comportamiento, determinando la dirección, la intensidad y el sentido del mismo. F. González Rey (2008).
- Educación emocional, que integra la competencia de igual nombre. Entendida la educación emocional como: la disposición del individuo de combinar coherentemente el intelecto y las emociones, donde manifiesta la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de lo inductor y lo ejecutor en el control y regulación de su actuación en distintas situaciones y contextos sociales (DO L. Ortiz Pérez, 2017).
- Comunicación, que integra las competencias de comunicación, diseño y lingüística. Entendida la comunicación como el proceso de intercambio de información a través de signos y sentidos subjetivos, que expresan las relaciones que establecen los hombres entre sí y a partir del cual se logran influencias mutuas (DO G. Castro Miranda, 2017).

Competencias instrumentales, que por su naturaleza integra a la gestión de la información, la gestión por proyecto, la dirección de capital humano, la investigación educativa y la

innovación educativa, según la clasificación y denominación asumidas. A su vez, los indicadores de dicha dimensión son:

- Gestión de la información, que integra a las competencias de manejo de las TICs y gestión de la información. Entendida la gestión de la información como el conjunto de políticas y normas relacionadas entre sí que se establecen para el acceso y tratamiento de los recursos de información, incluye los registros administrativos y los archivos, el soporte tecnológico de los recursos y el público a que se destina. En su evolución el sistema puede manejar la función de inteligencia corporativa y generar productos de inteligencia (Moreiro González, 1998).
- Dirección de capital humano, que integra las competencias gestión pro proyectos, gestión de recursos humanos y toma de decisiones. Entendida la dirección de capital humano como un proceso de interacción dialéctica entre dirigentes y dirigidos, que implica no sólo conocimientos, sentimientos, actitudes y valores para la vida, el trabajo y las organizaciones e instituciones (DO H. A. Velázquez Grau, 2017).
- Innovación, que integra las competencias de investigación e innovación. Entendida la innovación como: “la aplicación de una idea que produce un cambio planificado en procesos, servicios o productos y que generan mejora en los objetivos formativos”, según Sein-Echaluze, M.L, Fidalgo-Blanco, A y Alves, G (2016). Technology behaviors in education innovation. Computers in Human Behavior, In press. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>.

Competencias sistémicas, que por su naturaleza integra a clima, el trabajo grupal, el manejo de conflictos, el cambio organizacional, el comportamiento ético, atención a la diversidad y enfoque de género y prevención educativa, según la clasificación y denominación asumidas. A su vez, los indicadores de dicha dimensión son:

- Clima, que integra a las competencias de trabajo grupal, manejo de conflictos, cambio organizacional y liderazgo. Entendido el clima como: sentido psicológico compartido por los miembros de una organización respecto a factores ambientales, las políticas, las prácticas y los procedimientos tanto formales como informales que se traducen en normas y pautas de comportamiento (DO M. González Téllez, 2017).

- Comportamiento ético, que integra la competencia de igual nombre. Entendido el comportamiento ético como: conjunto de pautas morales de conducta que organizan la relación entre los individuos que conforman un grupo, el modo de actuación de éste, en su globalidad, con respecto al medio en el que habita y labora. Es la manera de proceder o conducirse los seres humanos, que tiene un significado moral en la realidad social en la que se desenvuelven en un período relativamente largo y en condiciones constantes o cambiantes. Son los valores morales (principios, normas, valores) objetivados, que orientan la conducta del hombre y se manifiestan en su comportamiento concreto. El comportamiento ético está condicionado por la realidad material en que se desenvuelven los sujetos sociales históricamente conformados, las agrupaciones sociales y clasistas y las concepciones que sobre la existencia se tiene y se asume (DO J. L. Pérez Almaguer, 2017).
- Prevención educativa, que integra las competencias de atención a la diversidad y enfoque de género y prevención educativa. Entendida la prevención educativa como: proceso dialéctico, de orientación sistemática, anticipatorio, continuo y que atiende a la diversidad, que parte del diagnóstico sistémico y holístico del sujeto, dirigido conscientemente a la formación y fortalecimiento de cualidades, motivos, intereses, sentimientos, valores, capacidades intelectuales y actitudinales en los sujetos, donde se integra lo curricular, familiar y comunitario en un contexto interactivo socializado (DO N. Toranzo Castro, 2017).

Para categorizar la competencia de dirección educacional se consideró la valoración de tres dimensiones, con tres indicadores per cápita, y varios sub-indicadores para cada indicador (Gamboa y Parra, 2017).

Dimensiones, indicadores y sub-indicadores para medir la competencia de dirección en educación

Dim	Ind	Sub-indicadores	Escala					
			0	1	2	3	4	5
Competencias interpersonales	Motivación	1. Sentido personal						
		2. Estado de satisfacción						
		3. Dirección						
		4. Intensidad						

Competencias instrumentales	Educación emocional	5. Persistencia								
		6. Creatividad								
		7. Conciencia emocional de uno mismo								
		8. Autocontrol								
		9. Comportamiento empático								
		10. Relación interpersonal								
	Comunicación	11. Reorientación de las emociones								
		12. Autorregulación								
		13. Reconocimiento del otro								
		14. Apertura a las relaciones interpersonales								
		15. Participación en el intercambio de información								
		16. Relación empática								
		17. Cierre del ciclo de las relaciones interpersonales								
	Competencias instrumentales	Gestión de información	18. Selección de la información							
			19. Procesamiento de la información							
			20. Manejo de las TICs							
			21. Socialización de la información							
22. Retroalimentación										
Dirección de capital humano		23. Dirección de procesos								
		24. Atención a dirigentes y dirigidos								
		25. Superación y desarrollo								
		26. Seguridad y salud del trabajo								
		27. Evaluación del desempeño								
Innovación	28. Toma de decisiones									
	29. Gestión por proyectos de desarrollo									
	30. Sostenibilidad									
	31. Transferibilidad									
	32. Eficacia									
	33. Interiorización									
	34. Creatividad									
Competencias	Clima	35. Trabajo grupal								
		36. Manejo de conflictos								

	37. Cambio organizacional						
	38. Liderazgo						
	39. Factores ambientales						
Comportamiento ético	40. Saber ético						
	41. Pensamiento ético cubano						
	42. Conducta ética						
	43. Moral						
	44. Código de ética pedagógica						
	45. Educación moral						
	46. Cultura moral						
	Prevención educativa	47. Sistemática					
48. Integridad							
49. Atención y apertura a la diversidad							
50. Diagnóstico participativo individual y grupal							
51. Atención individualizada							
52. Elaboración de alternativas de prevención							

Se utilizó una escala ordinal (Gamboa, 2017b), pues es la más frecuente en investigaciones educativas donde suelen abundar variables cualitativas, como la de este trabajo. Esta se interpretó en una escala refinada aumentando la amplitud de una escala tipo Likert (Likert, 1936), muy frecuente al preguntar por opiniones y actitudes. Así se atendió este enfoque de construcción de escalas utilizado para medir la actitud en la investigación de las ciencias sociales, con representantes como Gure (2015). Cada sub-indicador mostró una característica en el proceso y se midió con una escala tipo Likert de 6 puntos de recorrido (0-5) para medir la presencia de la característica. Así, el recorrido de la escala es de 0 a $52 \times 5 = 260$. Al respecto, se usó un elevado número de sub-indicadores (52) para conocer mejor el estado de dicha competencia en función de arribar a conclusiones lo más cercanas a la realidad y tomar las decisiones más razonables. Luego se sumaron las puntuaciones de los sub-indicadores por indicador, dimensión y el total general para evaluar la variable.

Procedimiento estadístico para la escala de medición de la competencia de dirección en educación

Var	Dim	Ind	Sub-indicadores $S_{I_{d,i}}$							Total Ind $TI_{d,i} = \frac{\sum_{s=1}^n S_{s,I_{d,i}}}{n}$	Total Dim $TD_d = \sum_{i=1}^3 TI_{d,i}$	Total Var $TV = \sum_{d=1}^3 TD_d$
Competencia de dirección en educación	D ₁	I _{1.1}	S _{1I_{1.1}}	S _{2I_{1.1}}	S _{3I_{1.1}}	S _{4I_{1.1}}	S _{5I_{1.1}}	...	S _{nI_{1.1}}	$\frac{S_{1I_{1.1}} + \dots + S_{nI_{1.1}}}{n}$	TD ₁ = TI _{1.1} +TI _{1.2} +TI _{1.3}	TV = TD ₁ + TD ₂ + TD ₃
		I _{1.2}	S _{1I_{1.2}}	S _{2I_{1.2}}	S _{3I_{1.2}}	S _{4I_{1.2}}	S _{5I_{1.2}}	...	S _{nI_{1.2}}	$\frac{S_{1I_{1.2}} + \dots + S_{nI_{1.2}}}{n}$		
		I _{1.3}	S _{1I_{1.3}}	S _{2I_{1.3}}	S _{3I_{1.3}}	S _{4I_{1.3}}	S _{5I_{1.3}}	...	S _{nI_{1.3}}	$\frac{S_{1I_{1.3}} + \dots + S_{nI_{1.3}}}{n}$		
	D ₂	I _{2.1}	S _{1I_{2.1}}	S _{2I_{2.1}}	S _{3I_{2.1}}	S _{4I_{2.1}}	S _{5I_{2.1}}	...	S _{nI_{2.1}}	$\frac{S_{1I_{2.1}} + \dots + S_{nI_{2.1}}}{n}$	TD ₂ = TI _{2.1} +TI _{2.2} +TI _{2.3}	
		I _{2.2}	S _{1I_{2.2}}	S _{2I_{2.2}}	S _{3I_{2.2}}	S _{4I_{2.2}}	S _{5I_{2.2}}	...	S _{nI_{2.2}}	$\frac{S_{1I_{2.2}} + \dots + S_{nI_{2.2}}}{n}$		
		I _{2.3}	S _{1I_{2.3}}	S _{2I_{2.3}}	S _{3I_{2.3}}	S _{4I_{2.3}}	S _{5I_{2.3}}	...	S _{nI_{2.3}}	$\frac{S_{1I_{2.3}} + \dots + S_{nI_{2.3}}}{n}$		
	D ₃	I _{3.1}	S _{1I_{3.1}}	S _{2I_{3.1}}	S _{3I_{3.1}}	S _{4I_{3.1}}	S _{5I_{3.1}}	...	S _{nI_{3.1}}	$\frac{S_{1I_{3.1}} + \dots + S_{nI_{3.1}}}{n}$	TD ₃ = TI _{3.1} +TI _{3.2} +TI _{3.3}	
		I _{3.2}	S _{1I_{3.2}}	S _{2I_{3.2}}	S _{3I_{3.2}}	S _{4I_{3.2}}	S _{5I_{3.2}}	...	S _{nI_{3.2}}	$\frac{S_{1I_{3.2}} + \dots + S_{nI_{3.2}}}{n}$		
										$\frac{S_{1I_{3.3}} + \dots + S_{nI_{3.3}}}{n}$		
		I _{3.3}	S _{1I_{3.3}}	S _{2I_{3.3}}	S _{3I_{3.3}}	S _{4I_{3.3}}	S _{5I_{3.3}}	...	S _{nI_{3.3}}	$\frac{S_{1I_{3.3}} + \dots + S_{nI_{3.3}}}{n}$		

Se buscó que cada sub-indicador se midiera desde diferentes perspectivas, lo que permitió contrastar los resultados. Así se midió la percepción subjetiva que se tiene de los directivos por las personas con las que interactúan (Gamboa y Castillo, 2018c), conjuntamente con el estado real percibido por los aplicadores de los métodos, técnicas e instrumentos empleados (Gamboa y Castillo, 2018b). Las categorías que se emplearon, en una gradación desde la excelencia hasta niveles inferiores, fueron: excelente (E), bien (B), regular (R) y mal (M). Esto se hizo en función de los intervalos de la siguiente tabla. Es importante recordar que cada sub-indicador se evalúa con diversidad de métodos, técnicas e instrumentos. De ahí que lo que en realidad ofrece la medición de su estado es el promedio

de las puntuaciones obtenidas en la escala Likert utilizada en cada uno de ellos. Este promedio es el que se utiliza para encontrar los totales de cada indicador y dimensión.

Intervalos para evaluar cada uno de los sub-indicadores, indicadores y dimensiones, así como la evaluación global de la competencia de dirección en educación

Categoría	Intervalos Sub-indicador	Intervalos Indicador	Intervalos Dimensión	Intervalos Variable
M	$S_i I_{d,i} \leq 2$	$TI_{d,i} \leq 2$	$TD_d \leq 6$	$TV \leq 18$
R	$2 < S_i I_{d,i} \leq 3$	$2 < TI_{d,i} \leq 3$	$6 < TD_d \leq 9$	$18 < TV \leq 27$
B	$3 < S_i I_{d,i} \leq 4$	$3 < TI_{d,i} \leq 4$	$9 < TD_d \leq 12$	$27 < TV \leq 36$
E	$4 < S_i I_{d,i} \leq 5$	$4 < TI_{d,i} \leq 5$	$12 < TD_d \leq 15$	$36 < TV \leq 45$

Se realizó un proceso de síntesis de la información obtenida de las acciones de la indagación empírica sobre la variable dependiente para arribar a conclusiones más generales relativas a ella (Gamboa, 2018). Se integraron las conclusiones de cada uno de los indicadores en conclusiones generalizadoras que caracterizaron a las dimensiones, y las conclusiones por dimensiones también se integraron en correspondencia con los rasgos esenciales de la variable, destacando las relaciones que se establecieron. Al respecto, el usar un mayor número de sub-indicadores permitió conocer mejor lo que se investigó y previno de cometer errores.

En la siguiente tabla se puede apreciar un ejemplo de las categorías otorgadas a uno de los 310 directivos elemento de la muestra, en función de los resultados obtenidos en la medición de uno de los momentos de la Competencia de dirección en educación que se presentó previamente. En este se muestran los redondeos de los promedios de los sub-indicadores a números enteros por una cuestión de espacio para visualizarlos mejor, aunque se trabajó para los cálculos con los promedios originales. Se puede apreciar cómo se pasó del análisis a la síntesis de los datos para arribar a conclusiones más generales, en lugar de exponer un análisis porcentual de cada indicador.

Ejemplo de análisis y síntesis de datos para arribar a conclusiones válidas y tomar decisiones

Variable	Dimensiones	Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	Total Ind	Total Dim	Total Var	
Competencia de dirección en educación	Competencias interpersonales	• Motivación	2	3	1	0	1	1		1,33	M	5,90	M
		• Educación emocional	5	0	3	2	2	1		2,17	R		
		• Comunicación	2	3	0	4	3			2,40	R		
	Competencias instrumentales	• Gestión de información	1	3	2	4	5			3,00	R	8,09	R
		• Dirección de capital humano	0	1	2	3	4	5	1	2,29	R		
		• Innovación	2	3	4	3	2			2,80	R		
	Competencias sistémicas	• Clima	3	2	4	3	5			3,40	B	9,83	B
		• Comportamiento ético	3	5	4	5	2	1	4	3,43	B		
		• Prevención educativa	1	3	2	4	5	3		3,00	R		
												23,81	R

En este caso se realizó la conversión de escalas ordinales a otras de intervalos (Gamboa, 2017a, b). Esto se hizo asumiendo un supuesto de continuidad ajustado a una curva normal por su larga amplitud (Moral, 2006). Al respecto, algunos autores como DiStefano (2002) han argumentado que no es legítimo el uso de operaciones estadísticas propias de variables cuantitativas en presencia de datos ordinales. Sin embargo, Bollen y Barb (1981), Solís (2014), Asún, Rdz-Navarro y Alvarado (2016), Gamboa (2016), y muchos otros defienden la posibilidad y utilidad de emplear estadística paramétrica para analizar datos ordinales en determinadas situaciones. Ellos han argumentado que es una alternativa aceptable, lo que también se compartió en esta propuesta. Eso sí, se tuvo el cuidado de cumplir con los requisitos para ello (Rositas, 2014) y se trabajó con una muestra mayor para conseguir una potencia equiparable a los análisis de datos numéricos.

Paso 2.1. Descripción de las escalas verbales de los indicadores de desarrollo.

Indicadores	ESCALA DE MEDIDA CUANTITATIVA					
	E	B	R	M		
	5	4	3	2	1	0
Significado que adquiere el sistema de relaciones que genera actitudes positivas a los roles asignados y estado de satisfacción psicológico y de placer a partir de sus vivencias, que se manifiestan						Significado que adquiere el sistema de relaciones que genera actitudes negativas a los roles asignados y estado de satisfacción psicológico y de displacer a partir de sus vivencias, que se manifiestan a través de sus

Motivación	a través de sus emociones, sentimientos, valoraciones y orientación del esfuerzo hacia la consecución de una meta específica, que implica la elección de actividades en las cuales el sujeto centrará su esfuerzo por alcanzarla, dado por la magnitud que invierte en su realización y por la continuidad del esfuerzo a lo largo del tiempo, la persistencia para superar los obstáculos que encuentre en su marcha hacia el logro de la meta, por utilizar sus recursos personalógicos e idear métodos, soluciones y estrategias novedosas en la solución a las problemáticas existentes.				emociones, sentimientos, valoraciones y desorientación del esfuerzo hacia la consecución de una meta específica, que no implica la elección de actividades en las cuales el sujeto centrará su esfuerzo por alcanzarla, ni por la magnitud del esfuerzo que invierte en su realización, por la discontinuidad del esfuerzo a lo largo del tiempo, la no persistencia para superar los obstáculos que encuentre en su marcha hacia el logro de la meta, por no utilizar sus recursos personalógicos ni idear métodos, soluciones y estrategias novedosas en la solución a las problemáticas existentes.
Educación emocional	Sentido para reconocer el modo en que las emociones favorecen y/o afectan nuestras acciones y utilizar los valores como guía en el proceso de toma de decisiones; donde el sujeto es consciente para regular los impulsos de manera voluntaria, con el objetivo de alcanzar un mayor equilibrio personal y relacional, la manera de actuar en una relación en que reconoce el sentir de las emociones experimentadas, las que sitúa afectivamente en el lugar del otro, con interacción recíproca que se encuentran reguladas por las leyes de la interacción social en las organizaciones e				Sentido para desconocer el modo en que las emociones favorecen y/o afectan nuestras acciones y no utilizar los valores como guía en el proceso de toma de decisiones; donde el sujeto no es consciente para regular los impulsos de manera voluntaria, con el objetivo de alcanzar un mayor equilibrio personal y relacional, la manera de actuar en una relación, donde no reconoce el sentir de las emociones experimentadas, ni las sitúa afectivamente en el lugar del otro, sin interacción recíproca que se encuentran reguladas por las leyes de la interacción social en las organizaciones e instituciones educativas; con imposibilidad de proporcionar una nueva orientación a sus emociones, ni rectificándolas en distintas

	<p>instituciones educativas, con la posibilidad de proporcionar una nueva orientación a sus emociones, rectificándolas en distintas situaciones, donde se ve favorecido su crecimiento personal, profesional y social y una autorregulación extrínseca e intrínseca, responsable para observar, evaluar, y modificar las reacciones emocionales que tienen lugar entre los sujetos en la esfera laboral.</p>				<p>situaciones, donde se ve afectado su crecimiento personal, profesional y social, sin autorregulación ni responsabilidad para observar, evaluar, y modificar las reacciones emocionales que tienen lugar entre los sujetos en la esfera laboral.</p>
Comunicación	<p>Reconocimiento del otro desde nuestros sentidos subjetivos, con una escucha atenta, que implica una percepción de lo que se dice y hace, percepción de los estados de ánimo y sentimientos del sujeto, con personalización de las relaciones, lo cual se evidencia en el nivel de conocimientos del otro, la información a utilizar y el tipo de reglas a emplear en la comunicación, con la participación en el intercambio de información, claridad y originalidad en el lenguaje, argumentación y síntesis, contacto visual entre los sujetos del proceso, expresión de sentimientos durante la comunicación verbal y extraverbal, el uso adecuado de recursos gestuales, acercamiento afectivo, complementariedad de necesidades y cierre congruente del ciclo de las relaciones interpersonales</p>				<p>No reconocimiento del otro desde nuestros sentidos subjetivos ni escucha atenta, que no implica una percepción de lo que se dice y hace, ni una percepción de los estados de ánimo y sentimientos del sujeto, en que no se personaliza las relaciones, lo cual se evidencia en el nivel de conocimientos del otro, la información a utilizar y el tipo de reglas empleadas en la comunicación, sin la participación en el intercambio de información, ni claridad y originalidad en el lenguaje, ausencia de argumentación y síntesis, sin contacto visual entre los sujetos del proceso, ni expresión de sentimientos durante la comunicación verbal y extraverbal, uso inadecuado de recursos gestuales, sin acercamiento afectivo ni complementariedad de necesidades, con un cierre incongruente del ciclo de las relaciones interpersonales una vez agotado el tema o situación de comunicación, con una actitud evasiva y de rechazo, sin</p>

	<p>una vez agotado el tema o situación de comunicación, con actitud de aceptación y apoyo, disposición al diálogo asertivo, respecto a las ideas y criterios del otro, receptividad a los señalamientos entre los sujetos en la esfera laboral.</p>					<p>disposición al diálogo asertivo e irrespeto a las ideas y criterios del otro, ni receptividad a los señalamientos de los sujetos en la esfera laboral.</p>
Gestión de la información	<p>Selección de la información significativa, objetiva y precisa, en que el sujeto la procesa, interpreta y realiza análisis-síntesis, la contextualiza mediante el manejo adecuado de las TICs, la almacena, protege, presenta, modifica y distribuye, a partir del proceso de socialización, transmisión, compartimiento e incentivación de la información gestionada, donde ofrece retroalimentación, comprensión adecuada y se muestra receptivo ante la misma.</p>					<p>No selecciona información significativa, ni objetiva y precisa, en que el sujeto no procesa, interpreta y realiza análisis-síntesis, ni la contextualiza, manejo inadecuado de las TICs, que afecta su almacenamiento, protección, presentación, modificación y distribución, al mismo tiempo se ve afectado el proceso de socialización, transmisión y compartimiento ni se incentiva la información gestionada, donde no ofrece retroalimentación, comprensión adecuada ni se muestra receptivo ante la misma.</p>
Dirección de capital humano	<p>Identificación de los procesos que implica al capital humano, conocimiento de sus principios y características estructurales y funcionales, planificación y evaluación de sus resultados, participación en la dirección, mejoramiento de las condiciones de trabajo que favorece la satisfacción de necesidades de los sujetos, con elevación de sus conocimientos culturales y estimulación por los</p>					<p>No identifica los procesos que implica al capital humano, desconocimiento de sus principios y características estructurales y funcionales, no planifica y evalúa de sus resultados, no participación en la dirección, ni mejoramiento de las condiciones de trabajo que entorpece la satisfacción de necesidades de los sujetos, con disminución de sus conocimientos culturales y falta de estimulación por los resultados, en que se desconoce el objetivo y características del proceso de</p>

	<p>resultados, en que se reconoce el objetivo y características del proceso de superación y evaluación, el logro del bienestar psicológico y el cumplimiento de disposiciones y normas, y condiciones seguras e higiénicas, identificación de riesgos y control de estos; así como la ejecución de medidas preventivas, con participación de los sujetos en el diagnóstico y orientación al cambio, evaluación consensuada y retroalimentación, donde se toman las decisiones sobre la base de lo que ocurrirá, valorando riesgos y ventajas, centradas en consecuencias directas y seguras, incluyendo las emocionales y realizar las previsiones sobre la base de los componentes de incertidumbre; así como la gestión por proyectos de desarrollo, a partir de la determinación de problemas, organización de equipos de trabajo por ejes temáticos, ejecución de tareas, evaluación, socialización e introducción de resultados en la práctica y medición de sus impactos.</p>				<p>superación y evaluación y logro del bienestar psicológico, con incumplimiento de disposiciones y normas, y condiciones seguras e higiénicas, ni identificación de riesgos y control de estos, ni se ejecutan medidas preventivas con participación de los sujetos en el diagnóstico y orientación al cambio, por lo que no coexiste evaluación consensuada y retroalimentación, ni se toman las decisiones sobre la base de lo que ocurrirá, al margen de valoraciones de riesgos y ventajas, centradas en consecuencias directas e inseguras, incluyendo las emocionales ni anticipar previsiones sobre la base de los componentes de incertidumbre, que implica la ausencia de gestión por proyectos de desarrollo, por lo que no se toma en cuenta la determinación de problemas, la organización de equipos de trabajo por ejes temáticos, la ejecución de tareas, su evaluación, ni se socializan e introducen los resultados en la práctica ni se miden sus impactos.</p>
	<p>Sostenibilidad, que significa que en la práctica las ideas han producido los cambios esperados y estos cambios se mantienen vigentes y reconocidos, con ideas que han sido utilizadas por otras</p>				<p>Insostenibilidad, que significa que en la práctica las ideas no han producido los cambios esperados y estos cambios no mantienen vigencia y reconocimiento alguno, con ideas que no han sido utilizadas por otras instituciones y</p>

Innovación	<p>instituciones y otros agentes y agencias socializadoras para solucionar problemas similares, que se consiguen de forma inequívoca, los objetivos que se persiguen con la innovación y han sido obtenidos y validados mediante un proceso de investigación científica; implica una aceptación y apropiación del cambio por parte de sujetos que han de llevarlo a cabo, participan o son objeto de la mejora, para que su impacto sea significativo, es adoptar, adaptar, generar las innovaciones e identificar mejoras, establecer nuevas metas, diseñar nuevas estrategias, métodos y acciones, con la utilización de la investigación científica.</p>				<p>otros agentes y agencias socializadoras para solucionar problemas similares, ni se consiguen de forma inequívoca, dado que los objetivos que se persiguen con la innovación no han sido obtenidos y validados mediante un proceso de investigación científica, que no implica una aceptación y apropiación del cambio por parte de sujetos que han de llevarlo a cabo, por no participar ni ser objeto de la mejora, con impactos pocos significativos, rechazar las innovaciones y no identificar mejoras, ni establecer nuevas metas, ni diseñar nuevas estrategias, métodos y acciones, con la utilización de la investigación científica.</p>
Clima	<p>Conocimiento por el sujeto sobre el trabajo grupal, las dinámicas y técnicas grupales a desarrollar, redefinir el conflicto, dominar o eliminar al oponente, abandonar el escenario y negociar. Uso de alternativas de resolución de disputas (ADR), donde las fases del cambio (descongelar, cambio -reestructuración cognitiva- y recongelar) constituyen fuerzas impulsoras del desarrollo, con estilos de liderazgo transformacionales y transaccional y el conocimiento de factores ambientales generales (socioeconómicos, de</p>				<p>Desconocimiento sobre el trabajo grupal, las dinámicas y técnicas grupales a desarrollar, con indefiniciones del conflicto, ni dominio o eliminación del oponente, ni abandono del escenario y ni negociar con la parte en pugna. No usa alternativas de resolución de disputas (ADR), donde las fases del cambio (descongelar, cambio -reestructuración cognitiva- y recongelar) no constituyan fuerzas impulsoras del desarrollo, con estilos de no liderazgo y falta de conocimiento de los factores ambientales generales (socioeconómicos, de organización, ambientales y naturales), sin condiciones del</p>

	organización, ambientales y naturales), condiciones del puesto de trabajo y las específicas de la actividad de dirección en educación.				puesto de trabajo y las específicas de la actividad de dirección en educación.
Comportamiento ético	Saber ético que implica conocimiento sobre ética y moral, dominio del código de la ética de los cuadros y pedagógica que regulan el comportamiento del sujeto, unido al conocimiento pleno del concepto revolución y del pensamiento fundacional cubano sobre la ética martiana, guevariana y fidelista, con una conducta y visión éticas congruentes (modo de actuación) en la actividad moral y el pensamiento crítico-reflexivo y compromiso con la profesión, con costumbres, hábitos, tradiciones y valor justicia social, verdad, responsabilidad, respeto, honestidad, progreso moral, ser y deber ser, de una educación moral en valores, a través del ejemplo personal, con conciencia y actitudes positivas con predominio del enfoque ético-moral de la realidad económica, política, jurídica, ecológica y social del sujeto de la educación.				Desconocimiento sobre ética y moral, sin dominio del código de la ética de los cuadros y la ética pedagógica que regulan el comportamiento del sujeto, unido a la falta de conocimiento sobre el concepto revolución y del pensamiento fundacional cubano sobre la ética martiana, guevariana y fidelista, con una conducta y visión éticas incongruentes (modo de actuación) en la actividad moral y el pensamiento crítico-reflexivo y compromiso con la profesión, con sesgos en las costumbres, hábitos, tradiciones y valor justicia social, verdad, responsabilidad, respeto, honestidad, progreso moral, ser y deber ser, de una educación moral en valores limitada, sin que medie el ejemplo personal, con conciencia y actitudes negativas que afecta el enfoque ético-moral de la realidad económica, política, jurídica, ecológica y social del sujeto de la educación.
	Sistematicidad en la manera de hacer la prevención educativa, como mediadores más directos entre la escuela y la sociedad, con conocimiento de causas				Asistematicidad en la manera de hacer la prevención educativa, como mediadores más directos entre la escuela y la sociedad, sin conocimiento de causas sobre la prevención educativa, la

<p>Prevención educativa</p>	<p>sobre la prevención educativa, la percepción del riesgo y la toma de decisiones, que implica la atención y apertura a la diversidad para manejar situaciones reales como el enfoque de género, la orientación sexual, drogadicción, violencia intrafamiliar, alcoholismo entre otras, a partir del diagnóstico participativo individual y grupal desde una perspectiva holística, de su estudio, con rigor y ética en el manejo de las situaciones presentes, y atención individualizada, mediante la auto identificación de las necesidades educativas propias y del otro, como vía permanente para formar conciencia de los actos en los sujetos, que enfatizan en las potencialidades de los contextos educativos y la diversidad, así como el diseño y evaluación de alternativas individual y grupal, la personalización y transformaciones que se operan, su grado de efectividad y su proceso.</p>					<p>percepción del riesgo y la toma de decisiones, que no implica la atención y apertura a la diversidad para manejar situaciones reales como el enfoque de género, la orientación sexual, drogadicción, violencia intrafamiliar, alcoholismo entre otras, a partir de un diagnóstico vertical, fragmentado y elitista desde una perspectiva cerrada de su estudio, sin rigor y ética en el manejo de las situaciones presentes, y falta de atención individualizada, ni auto identificación de las necesidades educativas propias y del otro, como vía permanente para formar conciencia de los actos en los sujetos, que no enfatizan en las potencialidades de los contextos educativos y la diversidad, ni se diseñan y evalúan alternativas individual y grupal, ni la personalización y transformaciones que se operan, su grado de efectividad y su proceso.</p>
-----------------------------	--	--	--	--	--	--

IV.3 Paso 3. Elaboración del instrumental científico

1. Inventario de problemas sobre el proceso de dirección y la dirección del proceso pedagógico.

Objetivo: conocer las principales problemáticas que afectan la actividad de dirección en educación, tanto en el proceso de dirección como en la dirección del proceso pedagógico.

El inventario consta de dos columnas en las cuales usted debe relacionar los principales problemas del proceso de dirección, visto este como la forma de existencia de la dirección que se distingue por el ejercicio de las funciones directivas separadas de la ejecución, lo que genera su rasgo esencial: la relación entre dirigentes y dirigidos y la recíproca subordinación entre ellos, en la actividad laboral, en la cual se producen y reproducen sistemáticamente las relaciones de subordinación y las relaciones de cooperación entre ellos; en tanto, la dirección de procesos es la forma de existencia de la dirección en la que -a partir de los objetivos propuestos- se planifica, organiza, regula y controla un determinado proceso de producción y/o servicios. Se distingue por el hecho de que el agente social que ejecuta el proceso puede ser quien ejerza las funciones de dirección, por lo que no supone necesariamente la división entre dirigentes y dirigidos.

A partir de estas precisiones proceda a completar el inventario de problemas, marcando con una X (Columna de la izquierda) y una Y (Columna de la derecha), el número que usted le asigna al problema que identifica, siendo el 5 el mayor valor posible y el 0 el menor valor posible en la escala. En una misma cuadrícula, que representa un número determinado pueden coincidir ambas letras. Trate de describir el mayor número de problemas posibles que afectan su actividad de dirección en educación.

<i>PROCESO DE DIRECCIÓN</i>	Escala de medida						<i>DIRECCIÓN DE PROCESOS</i>
	5	4	3	2	1	0	

2. Cuestionario de entrevista en profundidad (*grupal e individual*).

Objetivo: Conocer el desarrollo de las funciones de dirección en la institución y/o nivel de dirección que representa.

Nombres y apellidos: _____

Edad: ____ Estado civil: _____ Cargo actual: _____

Cargos anteriores: __; _____; _____ Años de experiencia laboral: ____ Tiempo que lleva en el cargo: __ Especialidades terminadas:

Grado científico: _____ Título académico: _____.

Describa su trayectoria laboral en cuanto a:

- Estímulos
- Sanciones
- Reconocimientos.
- Condecoraciones.

Interrogantes:

1. ¿Cómo directivo de la educación, se ha trazado alguna estrategia en particular para su desempeño?
2. ¿Tiene alguna habilidad o recurso en particular que le haya sido indispensable?
3. ¿Cómo resuelve las dificultades y conflictos que se le presentan?
4. ¿Ha recibido algún curso de capacitación en lo que a dirección se refiere? ¿En cuáles temáticas?
5. ¿Conoce usted las funciones de la comunicación? ¿Las aplica?
6. ¿Cómo directivo(a), con quien se comunica mejor: ¿con subordinados, sus iguales o sus superiores?
7. ¿A través de qué canales se comunica, formales o informales? ¿Por qué?
8. ¿Usa alguna estrategia en particular para comunicarse?
9. ¿Emplea algún procedimiento para la toma de decisiones? ¿Cuál o cuáles?
10. ¿Conoce usted la metodología para la toma de decisiones? ¿La emplea?

11. ¿Con qué tiempo planifica las decisiones que toma como directivo?
12. ¿Consulta a otras personas en específico para tomar decisiones? ¿A quiénes? ¿Por qué?
13. ¿Qué siente en el momento de tomar una decisión?
14. ¿Delega usted en otras personas? ¿En quiénes y por qué?
15. ¿Ante cual o cuales circunstancias delega?
16. ¿En quienes delega con mayor frecuencia, en hombres o en mujeres? ¿Por qué?
17. ¿Qué requisitos tiene usted en cuenta de las personas para delegarle?
18. ¿Qué información usa para cualquiera de las funciones anteriores? (Uso de experiencias anteriores).
19. Teniendo en cuenta las 3 funciones de las que hemos conversado ¿Cómo valora su desempeño en el rol de dirigente?

3. Cuestionario de encuesta sobre competencias interpersonales a directivos.

Objetivo: Conocer el nivel de desarrollo de las competencias interpersonales en los directivos de educación.

Estimado directivo (a):

El presente cuestionario de encuesta forma parte del Proyecto de investigación Competencias de Dirección en Educación, que se realiza de conjunto Universidad de Las Tunas-DPE. La encuesta tiene como objetivo aunar criterios acerca de las manifestaciones de las competencias interpersonales en directivos de educación, por lo que sus criterios al respecto constituyen valiosos argumentos para la comprensión del particular. Es importante que analice detenidamente cada aspecto de la encuesta y responda con la mayor sinceridad posible.

Agradecemos su colaboración.

Datos.

Graduado de: _____

Grado Científico / Título académico alcanzado: _____

Educación en la que labora: _____

Años de experiencia laboral: ____ Años de experiencia como directivo en Educación: _____

Valore, según considere que se manifiestan en su persona, los aspectos que se ofrecen a continuación, a partir de la siguiente escala (el 0 corresponde al menor y el 5 al mayor nivel alcanzado):

Aspectos	5	4	3	2	1	0
Significado que adquieren las relaciones interpersonales en función del desempeño laboral como directivo.						
Toma de conciencia de las emociones en su actividad de dirección.						
Importancia de una escucha atenta, que implica una percepción de lo que dicen y hacen dirigentes y dirigidos.						
Percepción de los estados de ánimo y sentimientos entre dirigentes y dirigidos en la esfera laboral.						
Estado de placer que experimenta en la labor de dirección, a partir de sus vivencias y que se manifiestan a través de sus emociones, sentimientos y valoraciones.						
Autocontrol de los estados de ánimo en la labor de dirección.						
Apertura a las relaciones interpersonales en la esfera laboral, lo cual se evidencia en el nivel de conocimientos del otro, la información a utilizar y el tipo de reglas a emplear en la comunicación.						
Orientación del esfuerzo hacia la consecución de una meta específica en la labor de dirección, lo que implica la elección de las actividades en las cuales centrará su esfuerzo para alcanzar dicha meta.						
Comportamiento empático en la labor de dirección que implica comprender los sentimientos de los demás y ponerse en el lugar del otro.						
Expresión de sentimientos durante la comunicación verbal y extraverbal que ocurre entre dirigentes y dirigidos en la esfera laboral, uso de recursos gestuales, acercamiento afectivo, complementariedad de necesidades.						

Participación en el intercambio de información entre dirigentes y dirigidos durante el desempeño laboral, con claridad y originalidad en el lenguaje, argumentación, síntesis y contacto visual.						
Magnitud del esfuerzo que se invierte en la realización de una tarea en la labor de dirección.						
Continuidad del esfuerzo a lo largo del tiempo, que implica persistencia y hace que el individuo supere los obstáculos que encuentre en su marcha hacia el logro de la meta en la labor de dirección.						
Reorientación de sus emociones, que implica el autocontrol del individuo en la labor de dirección.						
Actitud de aceptación y apoyo a los dirigidos.						
Disposición y apertura al diálogo asertivo, respecto a las ideas y criterios del otro, receptividad a los señalamientos entre dirigentes y dirigidos en la esfera laboral.						
Capacidad de idear métodos, soluciones y estrategias novedosas, utilizando recursos personalógicos en la solución a las problemáticas existentes.						

4. Diagnóstico integral sobre gestión de la información.

Objetivo: Comprobar el desarrollo de habilidades sobre gestión de la información en la muestra objeto de estudio.

1. Busque información en la intranet y/o internet sobre un tema de su interés y elabore un documento de texto. Tenga en cuenta los siguientes requisitos:
 - Búsqueda en diferentes fuentes de información sobre el tema.
 - Valoración crítica de la información existente en las diversas fuentes.
 - Criterio propio sobre la información obtenida.
2. Haga uso de los siguientes recursos digitales: tablas, gráficos e imágenes.
3. Formato del documento:
 - Tipo de letra: Arial tamaño 12 puntos

- Interlineado: 1,5 puntos
- Espacio entre párrafos: 6 puntos anterior
- Márgenes: superior, derecha e inferior 2,5 cm, izquierda 3 cm.
- Tipo de Hoja: carta
- Alineación de párrafos: justificada

4. Carátula:

Nombre de la universidad, en la parte superior, alineación centrada y fuente negrita.

Tema: centrado, mayúscula sostenida y fuente negrita

Autor: alineación izquierda

Curso escolar: centrado en la parte inferior.

- Tabla de contenido
- Introducción: 1 página
- Desarrollo: mínimo 5 páginas
- Conclusiones: 1 página
- Bibliografía: 1 página
- Anexos: documentos, imágenes, tablas, mapas conceptuales, gráficos, diagramas, esquemas.

5. El documento debe quedar paginado de la siguiente manera:

- Sin número de página: carátula, índice y anexos
- El resto del documento: numeración en la parte inferior derecha.

6. Elabore una presentación electrónica cumpliendo con los requisitos y normas para la exposición oral del trabajo.

7. Guarde el documento y la presentación electrónica en una carpeta con su nombre.

8. Comprima la carpeta con el uso de un compactador.
 9. Envíe el archivo comprimido al correo de su jefe inmediato superior.
5. Cuestionario de encuesta sobre competencias instrumentales a directivos.

Objetivo: Conocer el nivel de desarrollo de las competencias instrumentales en los directivos de educación.

Estimado directivo (a):

El presente cuestionario de encuesta forma parte del Proyecto de investigación Competencias de Dirección en Educación, que se realiza de conjunto Universidad de Las Tunas-DPE. La encuesta tiene como objetivo aunar criterios acerca de las manifestaciones de las competencias instrumentales en directivos de educación, por lo que sus criterios al respecto constituyen valiosos argumentos para su comprensión. Es importante que analice detenidamente cada aspecto de la encuesta y responda con la mayor sinceridad posible.

Agradecemos su colaboración.

Datos.

Graduado de: _____

Grado Científico / Título académico alcanzado: _____

Educación en la que labora: _____

Años de experiencia laboral: ____ Años de experiencia como directivo en Educación: _____

Valore, según considere que se manifiestan en su persona, los aspectos que se ofrecen a continuación, a partir de la siguiente escala (el 0 corresponde al menor y el 5 al mayor nivel alcanzado):

Aspectos	5	4	3	2	1	0
Conocimientos técnicos, teóricos y prácticos sobre la Gestión del Capital Humano en la organización.						
Tomas las decisiones sobre la Gestión del Capital Humano en la organización.						

Aplicas el Enfoque de Gestión en tu actividad de dirección.						
Formulas estrategias, consensuadas con tus subordinados para cumplir los objetivos de la organización.						
Lideras la formulación, implantación e integración de los procesos para la Gestión del Capital Humano.						
Participación efectiva de los trabajadores en la solución de los problemas y en la toma de decisiones en la organización.						
Clima laboral durante la Gestión del Capital Humano.						
Planificación de las necesidades de los trabajadores por especialidades y ocupaciones.						
Logra competencias básicas en los técnicos encargados del proceso de Gestión del Capital Humano.						
Logra que en la práctica las ideas produzcan los cambios esperados.						
Estos cambios se mantienen vigentes y reconocidos.						
Utiliza ideas y soluciones generadas o usadas por otras instituciones y otros agentes y agencias socializadoras para solucionar problemas similares.						
Consigue de forma inequívoca transformar la realidad de su institución a partir de la utilización de ideas generadas por otros.						
Prefiere utilizar ideas y soluciones a los problemas de la institución con ideas propias a pesar que los resultados no alcancen los niveles esperados por usted.						
Logra que los objetivos que se persiguen con la innovación sean el resultado de un proceso de investigación científica.						
Los objetivos y sus resultados han sido obtenidos y validados mediante un proceso de investigación científica.						
En qué magnitud se aceptan y apropian los cambios por parte de los sujetos que han de llevarlo a cabo.						
Participan los sujetos en las acciones para adoptar, adaptar, generar las innovaciones e identificar mejoras.						

Logra con los cambios que sus impactos sean significativos.						
Establece nuevas metas, mediante el diseño de nuevas estrategias, métodos y acciones, con la utilización de la investigación científica.						

6. Colograma.

Estimado (a) directivo (a) es propósito conocer su percepción sobre la competencia de dirección en educación, a partir de sus valoraciones en las dimensiones temporales pasado, presente y futuro, implica establecer una analogía sinérgica entre la dimensión temporal y la significación cultural que poseen los colores seleccionados para revelar insuficiencias y potencialidades en las instituciones donde desempeña su actividad de dirección.

En la siguiente tabla aparecen los colores más conocidos y utilizados y su significado cultural, lo que puede ayudarle en las valoraciones de las dimensiones temporales pasado, presente y futuro.

Proceda seleccionando aquel color o colores que más se acercan a su percepción sobre la situación real que exhibe la institución en que desempeña su actividad de dirección y realice las valoraciones correspondientes en las dimensiones pasado y presente.

Utilice el espacio en blanco para realizar dichas valoraciones.

De antemano agradecemos su colaboración.

<i>COLORES</i>	<i>SIGNIFICADOS</i>
Azul	Expresa profesionalismo, conocimiento, seriedad y confianza.
Rojo	Expresa peligro, atracción, pasión, dinamismo, calidez y agresividad
Verde	Expresa relajación, naturaleza, frescura y dinamismo.
Amarillo	Expresa serenidad, entereza, libertad y dinamismo.
Naranja	Expresa dinamismo, juventud, alegría y diversión.
Púrpura	Expresa lujo, realeza, sabiduría y creatividad, lo espiritual y lo psíquico.

Marrón	Expresa confortabilidad, humildad y equilibrio, lo acogedor y lo anticuado.
Blanco	Expresa limpieza, lo puro, lo bueno, el vacío.
Negro/Gris	Expresa la elegancia, lo sofisticado, lo malo y lo simple.

7. Cuestionario de encuesta sobre competencias sistémicas a directivos.

Objetivo: Conocer el nivel de desarrollo de las competencias sistémicas en los directivos de educación.

Estimado directivo (a):

El presente cuestionario de encuesta forma parte del Proyecto de investigación Competencias de Dirección en Educación, que se realiza de conjunto Universidad de Las Tunas-DPE. La encuesta tiene como objetivo aunar criterios acerca de las manifestaciones de las competencias sistémicas en directivos de educación, por lo que sus criterios al respecto constituyen valiosos argumentos para su comprensión. Es importante que analice detenidamente cada aspecto de la encuesta y responda con la mayor sinceridad posible.

Agradecemos su colaboración.

Datos.

Graduado de: _____

Grado Científico / Título académico alcanzado: _____

Educación en la que labora: _____

Años de experiencia laboral: ____ Años de experiencia como directivo en Educación: _____

Valore, según considere que se manifiestan en su persona, los aspectos que se ofrecen a continuación, a partir de la siguiente escala (el 0 corresponde al menor y el 5 al mayor nivel alcanzado):

Aspectos	5	4	3	2	1	0
¿Cómo evalúa usted el conocimiento de los referentes teóricos principales del comportamiento ético en la dirección educacional?						

Conoce usted la posición que históricamente ha asumido las sucesivas generaciones de cubanos que han enfrentado periodos de crisis de los valores morales.						
¿Cómo valoras la apropiación de la cultura jurídica al potenciar el comportamiento ético en la actividad de dirección en educación de tus subordinados?						
¿Qué importancia le concede al Programa Director para el reforzamiento de valores en la sociedad cubana actual, elaborado y orientado por el Partido Comunista de Cuba?						
¿En qué medida, considera usted, que el objetivo esencial del Programa Director para el reforzamiento de valores en la sociedad cubana actual, es contribuir a la labor política e ideológica que deben desarrollar todos los organismos y organizaciones del país enfatizando en la labor patriótica e internacionalista de las nuevas generaciones de cubanos?						
¿Cómo valoras la apropiación de la cultura económica para la labor político-ideológica y de formación de valores de tus subordinados?						
¿Considera usted que el ejemplo personal constituye el método principal para formar valores en sus subordinados?						
Ubique el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema: “El comportamiento ético y su papel en la competencia de dirigir”.						
¿Cuál es su consideración acerca del estado actual de su desempeño profesional desde la perspectiva del comportamiento ético?						
¿Qué importancia le confiere al desarrollo del comportamiento ético como parte de la competencia para dirigir en el sector educacional en sus subordinados?						
¿Qué prioridad otorgarías a las actividades relacionadas con el comportamiento ético desde un enfoque por competencias?						
¿Cómo valora sus potencialidades para acometer la labor de dirección desde la perspectiva del comportamiento ético?						

¿Valore sus cualidades desde la perspectiva del comportamiento ético debe poseer un cuadro de dirección del sector educacional?						
Es usted capaz de mantener una actitud serena y consciente ante lo que le sale mal y actuar en correspondencia con un pensamiento estratégico.						
¿Cómo evalúa usted el desarrollo de la competencia de dirección en educación desde la perspectiva del comportamiento ético, que has alcanzado para llevar a cabo la política educacional en tu área de autoridad?						
Conocimiento que posee sobre el proceso de prevención educativa, la percepción del riesgo, la toma de decisiones, que permita anticiparse a los hechos en la esfera laboral.						
Manera sistemática que realizan la prevención como mediadores más directos entre la escuela y la sociedad.						
Manifiesta Idoneidad en la esfera laboral para manejar situaciones reales (enfoque de género, orientación sexual, drogadicción, alcoholismo, violencia intrafamiliar, manifestaciones antisociales).						
Realiza con profundidad el diagnóstico participativo individual y grupal con un enfoque holístico.						
Niveles éticos que posee en el diagnóstico y la intervención frente a problemas de los diferentes subordinados, el entorno escolar y personal, con respeto a la diversidad.						
Enfatiza en las potencialidades que brinda el sujeto en los contextos educativos y la diversidad para la elaboración de alternativas de prevención.						
Personalización y transformaciones que se operan y el grado de efectividad de las alternativas de prevención, su proceso y resultados.						
Capacidad de idear métodos, soluciones y estrategias novedosas, utilizando recursos personalógicos en la solución a las problemáticas existentes.						

8. Cuestionario de Likert modificado.

Objetivo: Conocer la manera que el directivo utiliza la planificación del tiempo, la delegación de autoridad y la toma de decisiones en la institución y/o nivel de dirección que representa.

Para analizar la planificación del tiempo del dirigente y la delegación de autoridad". Le pedimos que nos conceda unos minutos de su valioso tiempo y nos responda con toda sinceridad las siguientes preguntas:

Nombres y Apellidos: _____

(Marque con una x, qué tanto se acerca o aleja del proceso óptimo planificación del tiempo y la delegación de autoridad (el 0 representa el valor más bajo y el 5 el valor más alto de la escala).

No	Interrogantes	Escala valorativa					
		5	4	3	2	1	0
1	¿Prepara una lista de cosas que hacer?						
2	¿Marca prioridades dentro de la lista de cosas que hacer en función del provecho que le reporta?						
3	¿Le resulta fácil encontrar lo que busca en los archivos?						
4	¿Procura evitar los problemas ante de que surjan en vez de tener que resolverlos después de aparecido?						
5	¿Hace el mejor uso posible del tiempo?						
6	¿Cumple las fechas límites con tiempo sobrante?						
7	¿Llega a tiempo al trabajo, reuniones y a las demás actividades que acude?						
8	¿Sus subordinados cooperan con entusiasmo en las tareas que les asignan?						
9	¿Hace cada día algo que les acerque a sus metas a largo plazo?						
10	¿Puede relajarse durante su tiempo libre, olvidándose del trabajo?						
11	¿Sabe la gente cual es el mejor momento para estar con usted?						

12	¿Realiza el trabajo más importante durante las horas de máxima energía?						
13	¿Pueden otros hacerse cargo de la mayoría de las responsabilidades si se encuentra ausente del trabajo?						
14	¿Comienza y finaliza sus proyectos en las fechas decisivas?						
15	¿Cambia de opiniones después de tomar decisiones?						
16	¿Se ven sus decisiones influenciadas por las opiniones de los demás?						
17	¿Es costoso para usted tomar decisiones importantes?						
18	¿Se ve frenado en el estudio de los detalles que le resultan difíciles decidir?						
19	¿Invierte gran cantidad de energía para tomar decisiones pequeñas?						
20	¿Ha perdido oportunidades por haber tardado mucho en decidirse?						
21	¿Deja usted que decidan otros en su lugar cuestiones que son de su incumbencia?						
22	¿Cuáles son las decisiones que con mayor frecuencia usted toma en este cargo?						
<i>Continuación</i>							
1	¿Se lleva trabajo regularmente para su casa?					Sí	No
2	¿Trabaja muchas más horas que sus subordinados?						
3	¿Cuándo vuelve a su oficina, después de una pequeña o larga ausencia su mesa de trabajo está demasiado llena?						
4	¿Inviertes tiempo en hacer cosas que sus subordinados deberían hacer por si mismos?						
5	¿Todavía realiza problemas y actividades que resolvía en su anterior cargo?						
6	¿Se ve frecuentemente interrumpido(a) por consultas?						

7	¿Invierte tiempos en detalles rutinarios que otras personas podían entender?		
8	¿Le gusta mantener la vista en todos los asuntos?		

9. Test de Completamiento de frases.

Objetivo: Conocer cómo el directivo moviliza sus recursos psicológicos en favor de la institución y/o nivel de dirección que representa.

Instrucciones: Complete las siguientes frases para que expresen sus verdaderos sentimientos, ideas u opiniones, respecto a la institución donde realiza su labor profesional.

Trate de completar todas las frases.

1. Me gusta...
2. El tiempo más feliz...
3. Lamento...
4. Los hombres...
5. Para decidir...
6. El mejor...
7. Me molesta...
8. Para delegar...
9. Mi mayor temor...
10. No puedo...
11. Mis nervios...
12. Sufro...
13. Yo necesito...
14. Estoy mejor cuando...
15. Deseo...
16. Para comunicarme...
17. Odio...
18. Este lugar...

- 19. La preocupación principal...
- 20. Cuando delego yo...
- 21. Mi mayor problema es...
- 22. Mi trabajo...
- 23. Creo que mis mejores actitudes para comunicarme son...
- 24. Yo prefiero...
- 25. Cuando tomo decisiones yo...

10. Resiliencia.

Objetivo: conocer la relación dirigentes-dirigidos consigo mismo a partir de las personas en las cuales puede apoyarse, el respeto hacia sí mismo y los demás y la capacidad para salir con éxitos de las dificultades.

Evalúa con SÍ o NO los factores positivos y negativos de tu vida.

Tengo:

- ____ Personas en quienes confío mis temores.
- ____ Personas que me quieren incondicionalmente.
- ____ Personas que se interesan por mis problemas.
- ____ Familiares que me ayudan cuando lo necesito.
- ____ Compañeros que valoran mis resultados profesionales.
- ____ Ideales que me impulsan a luchar por la vida.
- ____ Dirigentes comprensivos.

Soy:

- ____ Feliz cuando hay algo bueno para los demás.
- ____ Respetuoso de mí mismo.
- ____ Comunicativo con los compañeros de trabajo, directivos y estudiantes.

- ___ Responsable de mis actos.
- ___ Agradable con las otras personas.
- ___ Cumplidor con las tareas.
- ___ Independiente y autorregulado en las diferentes actividades.

Estoy:

- ___ Rodeado de compañeros y directivos en los que confío.
- ___ Esforzándome por ser mejor.
- ___ Satisfecho con las clases que recibo.
- ___ Dispuesto a brindar mi ayuda incondicional.
- ___ Disfrutando de un colectivo laboral comprensivo.
- ___ Seguro de mis decisiones.
- ___ Manifestando un correcto comportamiento.

Puedo:

- ___ Buscar la forma de resolver mis problemas.
- ___ Encontrar ayuda cuando la necesito.
- ___ Sentir afecto y expresarlo.
- ___ Hablar sobre mis cosas con quien confío.
- ___ Decir lo que pienso en el momento idóneo.
- ___ Controlar mis estados emocionales.
- ___ Enfrentar situaciones difíciles.

IV.4 Paso 4. Selección de la muestra de investigación

Se buscó lograr la representatividad de la muestra seleccionada en función del contexto y la finalidad de la investigación, como una de las reglas básicas para el diseño de los modelos

estadísticos. Al respecto se consideró tanto el tamaño de la muestra como la calidad en la selección de sus elementos, al determinar qué parte de la población se examinaría en función de obtener las conclusiones para hacer inferencias y generalizaciones.

El equipo del proyecto de investigación se decidió por un muestreo probabilístico (Cohen y Holliday, 1996), para la extracción de una muestra aleatoria, sin estar influenciada por la subjetividad de los investigadores. Esta estuvo compuesta por 310 directivos, 20,37% de los 1522 de la provincia, tamaño que brindó información para un nivel de confianza del 95% y un error máximo del 5% (Gamboa, 2017c). Se escogió según un muestreo estratificado proporcional (Gamboa, 2018), considerando características de la población como su tamaño y heterogeneidad en cuanto a la variable que se investigó. De tal manera estuvo representado cada uno de los niveles territoriales en la provincia, de forma proporcional a la composición original de la población.

<i>Estratos</i>	Población	Porcentaje de la población	Muestra	Porcentaje de la muestra
<i>Municipio Manatí</i>	94	6%	19	6%
<i>Municipio Puerto Padre</i>	317	21%	65	21%
<i>Municipio J. Menéndez</i>	162	11%	33	11%
<i>Municipio Majibacoa</i>	128	8%	26	8%
<i>Municipio Las Tunas</i>	424	28%	86	28%
<i>Municipio Jobabo</i>	137	9%	28	9%
<i>Municipio Colombia</i>	86	6%	18	6%
<i>Municipio Amancio</i>	113	7%	23	7%
<i>Instituciones provinciales</i>	61	4%	12	4%
Totales	1522	100%	310	100%

La selección de los elementos de la muestra dentro de cada uno de los niveles territoriales se hizo de manera análoga, para que pudiera ser representativa de la población y tuvieran fundamento las estimaciones mediante inferencia estadística. Se prosiguió con la distribución proporcional de manera que también estuvieran representados cada uno de los niveles educacionales, los tipos de escuelas, así como cada uno de los cargos de director de escuela, director de unidad de estudio, subdirector, jefe de ciclo, jefe de grado, así como jefe de departamento, con la distinción además de los que ostentan la categoría de cuadro

de dirección o no. Así se garantizó que la muestra tuviera calidad y tamaño apropiados para hacer mínimos los errores de muestreo y fuera representativa para el estudio que se hizo.

		Niveles educacionales							Otras instituciones				
			PE	E	P	S	PU	ETP	A	CM	DME	TOT	Porcentaje
Municipio Las Tunas	Población	Dir*	14	6	62	16	3	4	7	1	1	114	27
		JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	11	11	3
		DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	1
		SD*	27	21	11	29	10	13	2	0	0	113	27
		JC	0	12	108	0	0	0	0	0	0	120	28
		JG	0	0	0	30	9	12	0	0	0	51	12
		JDnC	0	0	0	0	11	0	0	1	0	12	3
		Total	41	39	181	75	33	29	9	2	15	424	100
		Porcentaje	10	9	43	18	8	7	2	0	4	100	
	Muestra	Dir*	3	1	13	3	1	1	1	0	0	23	27
		JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2
		DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
		SD*	5	5	2	5	2	3	1	0	0	23	27
		JC	0	2	22	0	0	0	0	0	0	24	28
		JG	0	0	0	6	2	2	0	0	0	10	12
		JDnC	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	3
		Total	8	8	37	14	8	6	2	0	3	86	100
		Porcentaje	9	9	43	16	9	7	2	0	3	100	

Fuente: Departamento de Cuadros de la Dirección Provincial de Educación. Las Tunas, Cuba. 16 de octubre de 2017.

*Todos los de la correspondiente fila son cuadros.

Leyenda: Dir: Directores. JDC: Jefes de Departamento Cuadros. DU: Directores de unidades. SD: Sub-Directores. JC: Jefes de Ciclo. JG: Jefes de Grado. JDnC: Jefes de Departamento no Cuadros. PE: Preescolar. E: Especial. P: Primaria. S: Secundaria. PU: Preuniversitaria. TP: Técnica-Profesional. A: Adultos. CM: Centros Mixtos. DME: Direcciones Municipales de Educación.

En correspondencia con lo anterior, el estudio realizado se implementó en todos los niveles educacionales del Ministerio de Educación de Cuba (Preescolar, primaria, secundaria, preuniversitaria, especial, de adultos, técnica y profesional). Se trabajó en todos los tipos de escuelas de estos niveles en la provincia Las Tunas, para lo que además se incluyeron las escuelas pedagógicas, el instituto preuniversitario vocacional de Ciencias Exactas, centros mixtos, e instituciones de las direcciones municipales y la dirección provincial de Educación. Igualmente se trabajó en escuelas de la totalidad de los municipios tuneros (Manatí, Puerto Padre, Jesús Menéndez, Majibacoa, Las Tunas, Jobabo, Colombia y Amancio), a la vez que se atendió el comportamiento de las variables en instituciones provinciales como otro de los niveles territoriales.

Muestra de investigación.

Estratos	Educaciones							CM	EP	DME	DPE	TOTAL	
	PE	E	P	S	PU	ETP	A						
Manatí	Dir*	1	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	6
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SD*	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3
	JC	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	6
	JG	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	JDnC	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Pto Padre	Dir*	1	1	9	2	0	1	1	0	0	0	0	15
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SD*	2	2	1	2	1	2	0	1	1	1	0	13
	JC	0	2	17	0	0	0	0	0	0	0	0	19
	JG	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6
	JDnC	0	0	0	0	2	3	1	1	0	1	0	8
J.Midez	Dir*	0	0	8	1	1	0	1	0	0	0	0	11
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SD*	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3
	JC	0	1	12	0	0	0	0	0	0	0	0	13

Mojibacoo	JG	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	JDnC	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	Dir*	0	1	6	1	0	1	0	0	0	0	0	9
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SD*	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2
	JC	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	9
	JG	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Las Tunas	JDnC	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
	Dir*	3	1	13	3	1	1	1	0	0	0	0	23
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	SD*	5	5	2	5	2	3	1	0	0	0	0	23
	JC	0	2	22	0	0	0	0	0	0	0	0	24
Jobabo	JG	0	0	0	6	2	2	0	0	0	0	0	10
	JDnC	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
	Dir*	1	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	7
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SD*	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3
	JC	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	10
Colombia	JG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	JDnC	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3
	Dir*	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	5
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	SD*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	JC	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Amancio	JG	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	JDnC	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	3
	Dir*	0	0	5	1	0	0	1	0	0	0	0	7
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	DU*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SD*	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	
JC	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	7	

	JG	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	JDnC	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3
DPE	Dir*	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	JDC*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	DU*	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
	SD*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	JC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	JG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	JDnC	0	0	0	0	3	0	0	2	2	0	1	8
	TOTAL	15	18	144	39	19	20	8	12	5	25	5	310

IV.5 Paso 5. Preparación del equipo de aplicadores de los instrumentos científicos

Se orientó al equipo de aplicadores seleccionado dentro del proyecto de investigación, el estudio de las principales características de los indicadores (Rasgos) y del instrumental científico a utilizar en el diagnóstico. Luego, en una sesión de trabajo conjunto se desarrolló un taller de discusión, en el que por dimensiones (Interpersonales, instrumentales y sistémicas) los coordinadores presentaron los indicadores e instrumentos científicos correspondientes, se solucionaron las principales dudas e inquietudes y finalmente, se presentó el proceder estadístico de cómo tabular e interpretar los datos obtenidos.

IV.6 Paso 6. Validación del instrumental y realización de ajustes en caso de ser necesario

No fue necesario realizar ajuste alguno, toda vez que en el taller de discusión (Paso 6), se realizaron algunas enmiendas, referidas a la realización de los cuestionarios individuales y colectivos. Se utilizó la vía de los especialistas para validar el instrumental.

IV.7 Paso 7. Aplicación del instrumental científico a la muestra objeto de investigación

Se organizó a partir de la composición de los equipos de aplicadores, con la designación de un coordinador en cada caso. La aplicación de los instrumentos científicos en los municipios se hizo coincidir con las visitas especializadas y de trabajo que realizó el equipo ampliado de directivos, funcionarios y metodólogos en las zonas norte (Municipios Menéndez y Puerto

Padre), sur (Amancio, Colombia y Jobabo y centro (Manatí, Las Tunas y Majibacoa), entre uno y dos días en cada caso. A los centros provinciales y la DPE, el equipo de aplicadores necesitó dos días. El 100% de la muestra seleccionada fue diagnosticada durante los meses de enero, febrero y marzo de 2017.

IV.8 Pasos 8 y 9. Procesamiento de la información y caracterización del estado actual del nivel de desarrollo de la competencia de dirección en educación

Para acceder a las fuentes de información, y coleccionar los datos necesarios, se usaron el análisis y la síntesis, así como la inducción y la deducción, como procedimientos de varios métodos, técnicas e instrumentos diferentes. Estos se aplicaron personalmente por especialistas del proyecto de investigación, haciendo visitas sin intrusión a las instituciones correspondientes, con un enfoque dialéctico materialista. Entre estos destacaron el cuestionario, la encuesta, la entrevista, el colograma, completamiento de frases, estudio de los productos del proceso pedagógico, la observación a actividades, reuniones formales e informales con estudiantes, profesores y directivos, así como el estudio de actas de trabajo metodológico, informes de visitas, inspecciones, entre otros productos del proceso de dirección en educación. El usar un mayor número de ellos ayudó a acercarse mejor a la realidad y permitió la necesaria triangulación que previene de errores. Además, así se buscó cumplir con el principio estadístico de no estudiar hechos aislados, así como recoger datos lo más numerosos posible y ocurridos en diferentes momentos (Gamboa, 2017a).

Igualmente, se buscó que cada sub-indicador se midiera desde diferentes perspectivas, lo que permitió contrastar los resultados. Así se midió la percepción subjetiva que se tiene de los directivos por las personas con las que interactúan, conjuntamente con el estado real percibido por los aplicadores de los métodos, técnicas e instrumentos empleados.

En correspondencia con lo anterior, en las dos tablas siguientes se muestra la medición del estado inicial de la competencia de dirección en educación en la provincia. Se puede apreciar la diferencia que existe entre la percepción que se tiene de los directivos y el estado real de estos, si bien se accedió a varias regularidades que ayudan a las conclusiones y decisiones por tomar.

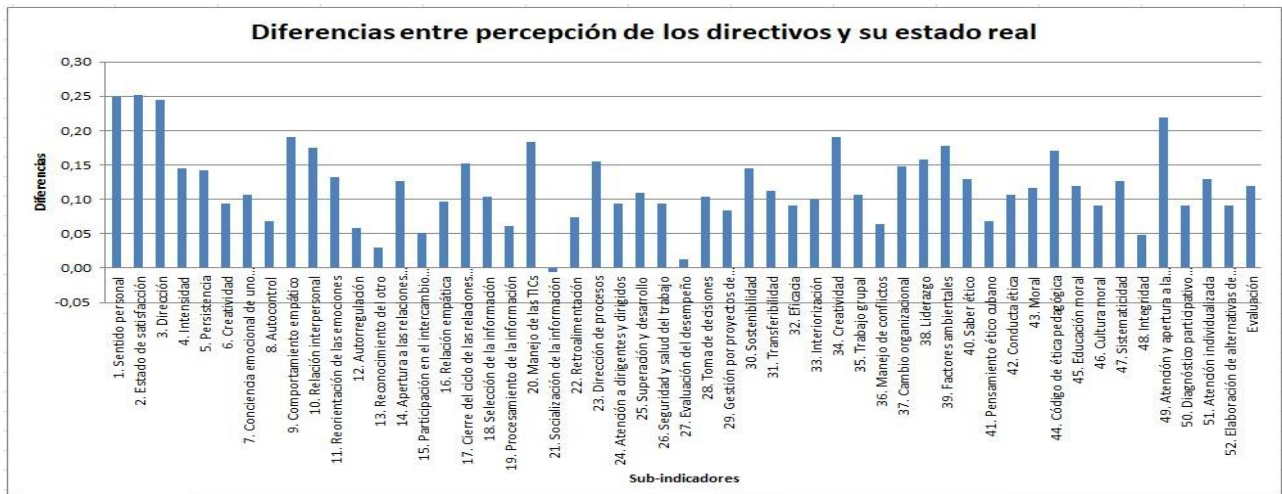
Percepción de la competencia de dirección en educación de los directivos tuneros.

Competencia de dirección en Educación																																																		
Competencias interpersonales										Competencias instrumentales										Competencias sistémicas																														
Motivación		Educación emocional			Comunicación					Gestión de información				Dirección de capital humano						Innovación				Clima			Comportamiento ético				Prevención educativa																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5			
B						B	B	B		B	B	B	B	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	B	B	B	B	R	B	B	B	R	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	B	B	B	B
B		B			R					R				B						B				B			B				B																			
B										B										B																														
B																																																		

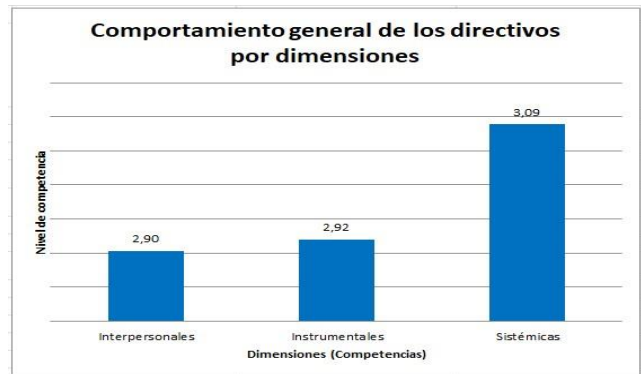
Estado real de la competencia de dirección en educación de los directivos tuneros

Competencia de dirección en Educación																																																			
Competencias interpersonales										Competencias instrumentales										Competencias sistémicas																															
Motivación		Educación emocional			Comunicación					Gestión de información				Dirección de capital humano						Innovación				Clima			Comportamiento ético				Prevención educativa																				
										1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5		
B										R	B	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	B	R	R	R	R	B	R	R	B	B	R	R	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	R	R	R	B	B	B
B		R			R					R				R						B				B			B				B																				
R										R										B																															
R																																																			

La figura muestra que, a excepción del sub-indicador de la socialización de la información, los restantes 51 sub-indicadores evidenciaron una percepción sobrevalorada del nivel de competencia de los directivos. Esto hay que atenderlo con mucho tino pues puede generar una tendencia al acomodamiento profesional.



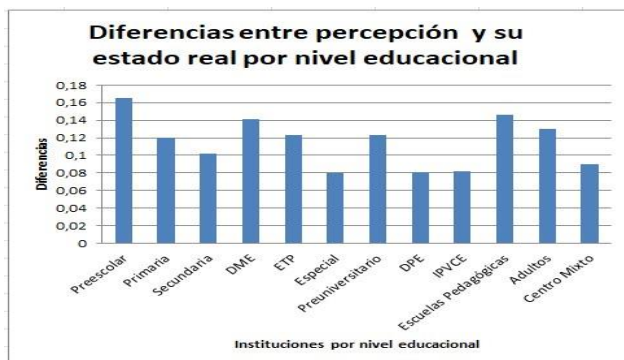
Las mayores diferencias entre la percepción y el estado de competencia de los directivos se reportaron en el municipio de Colombia (figura). Esto reveló la necesidad de acciones en esta dirección. Lo mismo sucedió con la diferencia entre la percepción y el estado real de los jefes de departamento con la categoría de cuadro de dirección (figura). Igualmente fue el caso con la Educación Prescolar (figura).



Aunque categorizar la variable y las conclusiones cuantitativas son importantes, lo fundamental es la interpretación cualitativa que se hizo. La competencia de dirección en Educación fue evaluada de regular (R), sin embargo, existían diferencias significativas entre el estado de las competencias sistémicas (B), en comparación con el de las interpersonales (R) y las instrumentales (R). Con respecto a las primeras es de destacar el elevado comportamiento ético de los directivos, además de un adecuado clima de trabajo grupal, manejo de conflictos y liderazgo, así como el positivo estado de prevención educativa, integrando lo curricular, familiar y comunitario en un contexto interactivo socializado. Con respecto a las dimensiones evaluadas de regular, hubo indicadores de alto niveles de motivación y de innovación en los miembros de la muestra, los que se encontraban bien y debían ser utilizados para perfeccionar el trabajo con los restantes.

Se pudieron apreciar actitudes positivas ante los roles asignados y estado psicológico de satisfacción y de placer a partir de sus vivencias. Esto se manifestó a través de sus emociones, sentimientos, valoraciones y orientación del trabajo hacia la consecución de las metas específicas, que implicó la elección de actividades en las cuales los directivos centraron sus energías por alcanzarlas. Se pudo apreciar la magnitud de esfuerzo que invirtieron en su realización, y además la continuidad de tal empeño a lo largo del tiempo, la persistencia para superar los obstáculos que encontraron en su marcha hacia el logro de las metas, por utilizar sus recursos personalógicos e idear métodos, soluciones y estrategias novedosas en la solución a las problemáticas existentes.

Igualmente se pudo apreciar la sostenibilidad en los procesos de dirección. En la práctica las ideas de los miembros de la muestra produjeron regularmente los cambios esperados y se mantienen vigentes y reconocidas, validadas mediante un proceso de investigación



científica. Algunas han sido utilizadas por otras instituciones y otros agentes y agencias socializadoras para solucionar problemas similares. Se pudo constatar la aceptación y apropiación del cambio. Los directivos participaron y fueron objeto de mejoras, para que su impacto fuera significativo. Estos

fueron capaces de adoptar, adaptar, generar las innovaciones e identificar mejoras, establecer nuevas metas, diseñar nuevas estrategias, métodos y acciones, con la utilización de la investigación científica.

La evaluación de los demás indicadores como regular justificó la necesidad de dirigir la atención hacia transformaciones en este proceso. Se reveló la urgencia de hacerlo para poder cumplir el encargo social con la calidad necesaria. En tal sentido, regularmente los directivos tendieron a desconocer el modo en que las emociones favorecen o afectan las acciones y no utilizaron los valores como guía en el proceso de toma de decisiones. Se pudo verificar que en ocasiones no eran conscientes para regular los impulsos de manera voluntaria, con el objetivo de alcanzar un mayor equilibrio personal y relacional. De la misma forma, se resintió el reconocimiento del otro desde los sentidos subjetivos y la escucha atenta. Esto se evidenció en el nivel de conocimientos del otro, la información por utilizar y el tipo de reglas empleadas en la comunicación, con un cierre incongruente del ciclo de las relaciones interpersonales una vez agotado el tema o situación de comunicación, con una actitud evasiva y de rechazo, sin disposición al diálogo asertivo y ocasionalmente irrespeto a las ideas y criterios del otro, sin receptividad a los señalamientos de los sujetos en la esfera laboral. Simultáneamente, se manifestaron dificultades en el procesamiento, interpretación y contextualización de la información significativa, objetiva y precisa, con manejo inadecuado de las TICs. Esto afectó su almacenamiento, protección, presentación, modificación y distribución. Al mismo tiempo se vio afectado el proceso de socialización.

Se encontraron potencialidades de un trabajo evaluado de bien en cuanto a la creatividad, manifestándose capacidad de idear métodos, soluciones y estrategias novedosas, en que dirigentes y dirigidos utilizaron sus recursos personológicos en la solución a las problemáticas existentes. Igualmente sucedió con el sentido personal, pues se generaron actitudes acordes a los roles asignados como directivos. También, si bien se puede optimizar, fueron positivos la interiorización, sostenibilidad, intensidad, persistencia, estado de satisfacción, reorientación de las emociones, conciencia emocional de uno mismo, comportamiento empático, así como la dirección de procesos. Esto se manifestó en el estado psicológico en el que, si bien es perfectible, dirigentes y dirigidos experimentaron placer a partir de sus vivencias. Igualmente, aunque debe perfeccionarse porque es

insuficiente todavía, la toma de decisiones se enfocó adecuadamente en valorar riesgos y ventajas, centrarse en las consecuencias directas y seguras, incluyendo las emocionales y realizar las previsiones sobre la base de los componentes de incertidumbre.

Es de destacar positivamente el conocimiento que se manifestó por los directivos sobre el trabajo grupal, las dinámicas y técnicas grupales por desarrollar, así como habilidades para redefinir el conflicto, dominar o eliminar al oponente, abandonar el escenario y negociar. Fue significativo el uso de alternativas de resolución de disputas, donde las fases del cambio (descongelar, cambio -reestructuración cognitiva- y recongelar) constituyeron fuerzas impulsoras del desarrollo, con estilos de liderazgo transformacionales y transaccionales, y el conocimiento de factores ambientales generales (socioeconómicos, de organización, ambientales y naturales), condiciones del puesto de trabajo y las específicas de la actividad de dirección en educación.

Fue evaluado de bien el saber ético que revelaron los directivos. Esto implicó conocimiento sobre ética y moral, dominio del código de la ética de los cuadros y pedagógica que regulan el comportamiento del sujeto, unido al conocimiento pleno del pensamiento fundacional cubano sobre la ética martiana, con una conducta y visión éticas congruentes (modo de actuación) en la actividad moral y el pensamiento crítico-reflexivo. Del mismo modo fue significativa la sistematicidad en la manera de hacer la prevención educativa, como mediadores más directos entre la escuela y la sociedad, con conocimiento de causas sobre la prevención educativa, la percepción del riesgo y la toma de decisiones.

Esto implicó la atención y apertura a la diversidad para manejar situaciones reales como el enfoque de género, la orientación sexual, drogadicción, violencia intrafamiliar, alcoholismo. Esto, aunque es mejorable, se hizo a partir del diagnóstico participativo individual y grupal desde una perspectiva holística, de su estudio, con rigor y ética en el manejo de las situaciones presentes, y atención individualizada, mediante la auto identificación de las necesidades educativas propias y del otro, como vía permanente para formar conciencia de los actos en los sujetos, que enfatizan en las potencialidades de los contextos educativos y la diversidad, así como el diseño y evaluación de alternativas individual y grupal, la personalización y transformaciones que se operan, su grado de efectividad y su proceso.

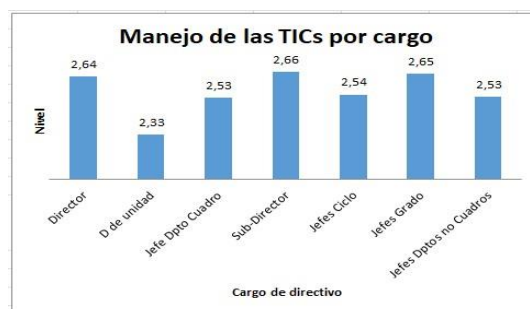
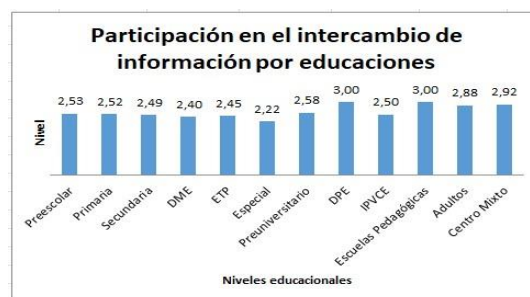


De forma general los indicadores con mayores dificultades fueron los relacionados con la comunicación, la gestión de información, la dirección de capital humano y la educación emocional, por ese orden (figura). De tal forma, los problemas en el proceso de intercambio de información, que expresan las relaciones que establecen los directivos y a partir del cual se logran

influencias, se revelaron como causas de insuficiencias en otros indicadores. Igualmente, se necesita atender con prontitud y tino el conjunto de políticas y normas que se establecen para el acceso y tratamiento de los recursos de información, incluyendo los registros administrativos y los archivos, el soporte tecnológico de los recursos y el público a que se destina.

Al mismo tiempo, existen dificultades en la identificación de los procesos que implica al capital humano, desconocimiento de sus principios y características estructurales y funcionales. Se reveló perentoria la necesidad de estimular la reflexión sobre los conflictos en el mejoramiento de las condiciones de trabajo, que entorpecen la satisfacción de necesidades, con disminución de conocimientos culturales y falta de estimulación por los resultados, en que se desconocen características del proceso de superación, evaluación y logro del bienestar psicológico.

Asimismo, se constató la necesidad de formas de trabajo que permitan incentivar la actitud productiva y creadora, en colaboración, de acuerdo con los recursos tecnológicos, la cultura de los involucrados y las potencialidades de la realidad contextual. Esto es



por la ausencia de gestión por proyectos de desarrollo. Regularmente no se toma en cuenta la determinación de problemas, la organización de equipos de trabajo por ejes temáticos, la ejecución de tareas, su evaluación, socialización e introducción de resultados en la práctica, ni se miden con regularidad sus impactos en el desarrollo. Se hace necesario comprometer a los directivos en la producción de soluciones.



Este escenario se encuentra alejado de las aspiraciones de la Educación cubana. De hecho, existieron algunos sub-indicadores bien próximos a la categoría de mal. Entre ellos los relacionados con la participación en el intercambio de información entre dirigentes y dirigidos durante el desempeño laboral, el manejo de las Tecnologías de la Informática y la

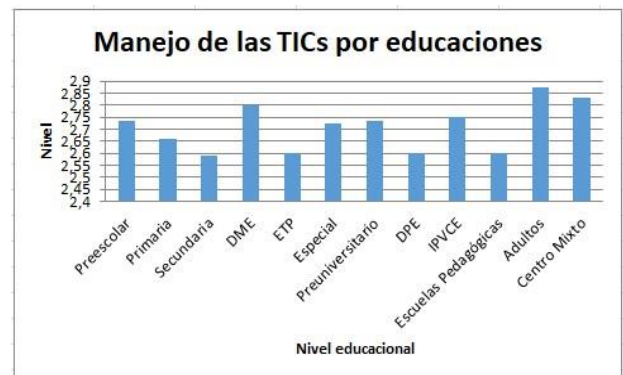
Comunicación (TICs), el reconocimiento del otro desde la percepción de los estados de ánimo y sentimientos entre dirigentes y dirigidos, así como la apertura a las relaciones interpersonales.

Con respecto al más afectado de los subindicadores, el intercambio de información, se pudo constatar que los subdirectores fueron los que más afectaron a la evaluación global (Figura). En tanto se apreció que los mejor evaluados al respecto fueron los directores de unidades de estudio, si bien la evaluación estuvo en el límite inferior de la categoría de bien. Esto requiere de acciones que atiendan cada uno de los cargos de directivos.

Simultáneamente, se advirtió (Figura) que el territorio con mayores dificultades fue el municipio de Puerto Padre. Este, y los demás, estuvieron distantes de los resultados obtenidos en Jobabo. Se pudieran estudiar las acciones que se realizan en este último municipio para valorar sus posibilidades de generalización en la provincia.

De igual manera, se notó que el nivel educacional con más bajos niveles de participación en el intercambio de información fue el de Educación Especial (figura). En tal sentido, se podrían tomar las experiencias de la Dirección Provincial de Educación y las escuelas pedagógicas. Con respecto al manejo de las Tecnologías, el segundo sub-indicador con mayores problemas, se percibió que los directores de unidades requieren la mayor atención

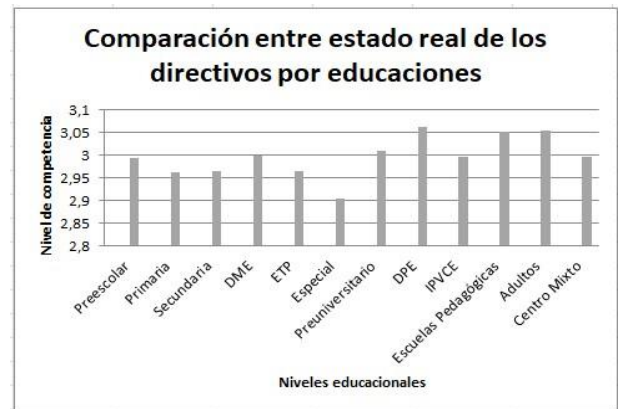
(figura). En tal sentido los resultados son muy alejados de las expectativas incluso en los mejor evaluados.



Igualmente, se comprobó que Manatí y Colombia fueron los territorios con mayores limitaciones en el manejo de las TICs (figura). Incluso Jesús Menéndez y Las Tunas, los municipios con mejores resultados, se encitraron por debajo de los niveles requeridos. De igual forma, se evidenció que la Educación Secundaria Básica fue el nivel educacional con mayores urgencias al respecto (figura).



En relación con la apertura a las relaciones interpersonales (figura), se distinguió que los jefes de departamento que ostentan la categoría de cuadro de dirección son los que presentaron mayores estrecheces. Esto fue en contraposición con los jefes de departamentos que no ostentan tal categoría, los que se obtuvieron conjuntamente con los directores de unidades de estudio los mejores resultados. En correspondencia con lo anterior se requiere revisar las acciones que se llevan a cabo con ambos tipos de directivos. Los directivos de Manatí fueron los de mayores objeciones en la apertura a las relaciones interpersonales (figura) y también en el cierre del ciclo de estas (figura).



Entretanto se debe revisar la posibilidad de generalizar acciones que llevan a cabo en las instituciones provinciales, pues los resultados obtenidos en este nivel territorial fueron significativamente superiores. Este análisis debe hacerse también por las diferencias evidentes en los más bajos resultados de los directivos de las Direcciones Municipales de Educación, en comparación con los más elevados de la Dirección Provincial de Educación (figura). De manera general los municipios con mayores inconvenientes en los niveles de competencia en los directivos fueron Manatí y Colombia (figura). Al mismo tiempo los jefes

de grado fueron los más afectados (figura). Igualmente, los directivos de la Educación Especial presentaron las mayores restricciones (figura).



Consideraciones generales:

La concepción y esencia de la definición de Competencia de Dirección en Educación, posee una arquitectura epistemológica que se fundamenta en lo más avanzado de la teoría psicológica sobre personalidad, donde los sentidos subjetivos cobran especial importancia, dado que estos articulan saberes competentes configurados continuamente como un constructo psicológico flexible, con contenidos que se activan y desactivan en función del contexto y los actores que en el desenvuelven su actividad de dirección.

En la conceptualización se asumen dos aristas para su comprensión: una objetiva y otra subjetiva. Lo objetivo concebido desde una acción operativo-concreta centrada en la resolución de problemas o tareas. Esta forma de estructurar herramientas psicológicas tiene puntos de encuentro con las funciones clásicas de la dirección; así el llamado establecimiento de metas, planificación, programación, seguimiento de tareas, autoevaluación, autointervención y autodesarrollo, pueden ser análogo con las funciones de la planificación, organización, ejecución y control utilizadas en el management científico.

Nuestra apuesta se basa en la teoría de los saberes: saber-saber, saber hacer, que incluye el saber estar y el saber ser. La propuesta de los saberes, se esgrime desde un escalonamiento de las competencias, donde el quinto saber, el saber competente es la cualidad resultante, el eslabón más alto, el último peldaño del conocimiento, la movilización de los recursos personológicos en una dinámica, que será explicada en un próximo trabajo.

El mensaje fundamental de esta propuesta radica en que cada elemento de la investigación educativa, y en particular los relacionados con los estadísticos, no debe ser arbitrario. Estos deben ser planeados cuidadosamente para poder asegurar la validez y fiabilidad de los resultados que se obtengan en la resolución de problemas externos a la propia Estadística.

Las escalas de medición y el análisis de los datos están regidos por el criterio de idoneidad para el estudio que se realiza. Las opciones sobre las que tomar decisiones deben considerarse conscientes del propósito de la investigación, el diseño de la misma, el tiempo y demás recursos con los que se cuenta, las restricciones del proceso, los métodos de colección de los datos, la metodología que se emplee.

REFERENCIAS

- Asún, R.A., Rdz-Navarro, K., y Alvarado, J.M. (2016). Developing multidimensional Likert scales using item factor analysis: The case of four-point items. *Sociological Methods and Research*, 45(1), 109-133.
- Bollen, K.A. y Barb, K.H. (1981). Pearson's r and coarsely categorized measures. *American Sociological Review*, 46(2), 232-239.
- Castellanos Simons, Beatriz y Col (2005). Esquema conceptual, referencia y operativo sobre la investigación educativa, pp. 88-124. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Cohen, L. y Holliday, M. (1996). *Practical Statistics for Students*. London: Paul Chapman.
- De Ketele, Jean-Marie. (2017) Artículo: Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Revista: Profesorado.
- DiStefano, C. (2002). The impact of categorization with confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (3), 327-346.
- Fernández, L. (2002). *Pensando en la Personalidad*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, Cuba.
- Gamboa, M.E. (2017a). Curso de Estadística aplicada a la investigación educativa. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://michelenriquegamboagraus.wordpress.com/2017/12/08/estadistica-aplicada-a-la-investigacion-educacional/>
- Gamboa, M.E. (2017b). Escalas de medición y análisis de datos estadísticos aplicados a la investigación educativa. En M.A. Peña (Presidencia), *Retos y desafíos de las carreras pedagógicas*. Simposio llevado a cabo en la IV Jornada Científica Nacional Evenhock 2017, Las Tunas, Cuba.
- Gamboa, M.E. (2017c). Estadística aplicada a la investigación científica. En J.C. Arboleda (Ed.). *Apropiación, generación y uso solidario del conocimiento* (pp. 59-76). Las Tunas, Cuba: Editorial Redipe-Edacun.

- Gamboa, M.E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2).
- Gamboa, M.E. y Castillo, Y. (2018a). Comparación entre percepción sobre directivos y criterio de los aplicadores sobre la competencia de dirección en Educación en Las Tunas. En <https://drive.google.com/open?id=1DEI3yffZBD5KmBBdlt-nMXbqsEdTQTKJ>
- Gamboa, M.E. y Castillo, Y. (2018b). Criterio de los aplicadores sobre la competencia de dirección en Educación en Las Tunas. En <https://drive.google.com/open?id=1DEI3yffZBD5KmBBdlt-nMXbqsEdTQTKJ>
- Gamboa, M.E. y Castillo, Y. (2018c). Percepción de la competencia de dirección en Educación en Las Tunas. En <https://drive.google.com/open?id=1DEI3yffZBD5KmBBdlt-nMXbqsEdTQTKJ>
- Gamboa, M.E. y Parra, J.F. (2017). Diseño de una escala para medir la competencia de dirección en Educación. En E. Santiesteban y J. C. Arboleda (Eds.), *Ciencia e Innovación Tecnológica* (1), (pp. 542-552). Las Tunas, Cuba: Sello Editorial Edacun-Redipe.
- González Rey, F. y J. Bizerril (2015). *Aúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Saúde. I. Centro Universitário de Brasília ISBN 978-85-61990-30-5.
- González Téllez, M.; J. F. Parra Rodríguez y Y. Ramayo Cano (2017). Algunas Consideraciones Teóricas Generales sobre la Concepción de Competencia de Dirección en Educación. libro *Ciencia e innovación tecnológica*, en el capítulo *Ciencias pedagógicas*. Vol. 1. ISBN: 978-959-7225-263. Disponible en <http://edacunob.ult.edu.cu/>
- Gure, G.S. (2015). Different scale construction approaches used to attitude measurement in social science research. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 5(1), 26-44.
- Likert, R. (1936). A method for measuring the sales influence of a radio program. *Journal of Applied Psychology*, 20(2), 175-182.

- Moral, J. (2006). Análisis factorial y su aplicación al desarrollo de escalas. En R. Landero y M. T. González (Eds.). Estadística con SPSS y metodología de la investigación (pp. 387-443). México: Trillas.
- Parra Rodríguez, J. F. y Y. Ramayo Cano (2017). Las competencias de dirección en educación. Retos y perspectivas de cara a la universidad del siglo XXI. Convención Internacional de Desarrollo Local. Bayamo, 2017. Cuba.
- Parra Rodríguez, J. F., Y. Ramayo Cano y Y. Santiesteban Almaguer (2017). Las competencias de dirección en educación. Una aproximación a su definición, estudio e interrelaciones en un contexto moderno, globalizado y completo. Editorial academia Universitaria. Revista Opuntia Brava. ISSN: 2222-081X. Vol.9. No.1, enero-marzo 2017.
- Peñaloza Ramella, Walter (2003). Los propósitos de la educación, pp.42-70. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos. Lima. Perú.
- Proyecto de Investigación Competencias de Dirección en Educación. (2017). Procedimiento científico para el diagnóstico del nivel de desarrollo de la Competencia de Dirección en Educación. Recuperado de https://drive.google.com/open?id=1fkKvxSfm13HQVYx6DIZh8sha7z-p_f6o
- Rositas, J. (2014). Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. Innovaciones de negocios, 11(22), 235-268.
- Solís, V.M. (2014). ¿Por qué algunos aún prohíben utilizar estadística paramétrica para analizar datos ordinales? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(2).
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Revista Herramientas. No.56.

Teixidó Saballs, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. XVIII Jornadas Estales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Girona, España.

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones.