

**MONOGRAFÍA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN DOCENCIA EN
PEDAGOGÍA-PSICOLOGÍA**

TÍTULO: La formación de la competencia emocional en directivos educacionales

AUTORA: D.r C. Zuyen Fernández Caballero

TUTORES: Dr. C. Manuel Ernesto Horta Sánchez
M Sc. Elba María Romero Fernández

AÑO 2018

RESUMEN

La educación tiene una alta repercusión económica por los recursos que el Estado le asigna. Uno de los elementos que permiten la eficiencia en la dirección del proceso pedagógico es contar con directivos educacionales altamente competentes. En tal sentido se definió como objetivo de la monografía: proponer una estrategia de superación profesional que contribuya a la formación de la competencia emocional en directivos educacionales.

La estrategia de superación profesional propuesta se distinguirá por ser proactiva, prospectiva y transformadora y por incorporar escalas para la autoevaluación del nivel de desarrollo de competencias directivas en los sujetos implicados.

La novedad consiste en la caracterización de la competencia emocional, necesaria para la elevación del nivel de dirección de los procesos que tienen a su cargo los directivos educacionales.

Para el desarrollo de la propuesta se emplearon como métodos esenciales el histórico-lógico, el analítico-sintético, el enfoque de sistema, la observación, el análisis de documentos y la entrevista. Se propone el método criterio de expertos para la valoración de la calidad y pertinencia de la estrategia de superación.

ÍNDICE	PÁG.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO	7
1.1 <i>El proceso de superación profesional en la actividad educativa</i>	7
1.2 <i>Las competencias profesionales de los directivos educativos</i>	25
1.3 <i>La competencia emocional del directivo educativo</i>	39
1.4 <i>Diagnóstico de las necesidades de superación de los directivos educativos para la formación de la competencia emocional</i>	48
CONCLUSIONES	52
RECOMENDACIONES	53
BIBLIOGRAFÍA	54
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La superación profesional de los directivos educacionales tiene una importancia estratégica para la mayoría de los países en el mundo. El perfeccionamiento de su gestión directiva se realiza mediante la preparación en diferentes componentes; los que se establecen teniendo en cuenta el modelo básico de superación del personal docente y el sistema educativo de cada país.

En los Estados Unidos, la Asociación Americana de Directores Escolares (American Association of School Administrators, AASA) considera que estos deben prepararse de forma integral para: el liderazgo visionario, la política, en comunicación, la gestión del proceso de instrucción, la gestión de recursos humanos, el desarrollo y actualización profesional, la investigación educativa, en ética del liderazgo y la gestión organizativa. Es en esta última donde deben alcanzar la máxima preparación para la administración de sus instituciones (Teixidó, 2007).

En los países latinoamericanos la superación de los directivos educacionales se orienta, en mayor medida, hacia el perfeccionamiento de la gestión de sus tradicionales sistemas educativos. En tal sentido en la V Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Bariloche, Argentina, se reconoció "...la urgencia de modernizar la administración de los sistemas educativos y mejorar el desempeño técnico de los administradores educativos..."

En Cuba, con el crecimiento extensivo de los servicios educacionales desde los primeros años de la Revolución, se tuvo conciencia de la necesidad de contar con directivos educacionales preparados para la dirección de los procesos en el

sector. Durante los primeros 14 años la preparación de los directivos educacionales se centró en lograr una formación pedagógica elemental y en el dominio del contenido de las disciplinas que se impartían en los centros docentes.

En las décadas de los 70 y los 80 la preparación de los directivos se orientó hacia la elevación del nivel político-ideológico, científico-teórico y pedagógico-metodológico. Entre los años 1983 y 1991 se encaminó hacia la actualización y profundización en los problemas pedagógicos y metodológicos del momento y a la especialización en el cargo. La preparación se planificó en atención a tres disciplinas fundamentales: Marxismo-Leninismo, Pedagogía y Dirección Científica.

A partir de 1991 se continuó el proceso de profundización y perfeccionamiento del sistema de trabajo con los directivos, que tuvo entre sus momentos más importantes la constitución de la Comisión Nacional de Cuadros y la aprobación de la Estrategia nacional de preparación y superación de los cuadros del estado y el gobierno (1995).

La superación de los directivos educacionales se caracterizó en este período por la descentralización de la responsabilidad de su dirección, la realización de acciones de preparación adecuadas a los requerimientos y problemas de los directivos por las estructuras provinciales y municipales, así como un mayor protagonismo de los Institutos Superiores Pedagógicos.

En cada versión de la Estrategia (1995, 2000, 2004 y 2010) se han establecido los componentes y contenidos de la superación de los directivos en atención al contexto social, geopolítico y económico (nacional e internacional).

En las tres primeras estrategias se indicó que las escuelas superiores de cuadros prepararan a los directivos nacionales y provinciales de todos los sectores de la producción y los servicios, incluyendo los educacionales.

Ha sido una característica en la superación de los directivos educacionales el uso de cursos de actualización o de completamiento de conocimientos. En algunos casos llegaron a durar años y aunque un principio fue la vinculación de la teoría con la práctica, dado lo heterogéneo de la composición de los grupos de cursistas primó la transmisión de conocimientos sobre el desarrollo de habilidades y capacidades.

Los componentes de preparación de los directivos educacionales se han centrado fundamentalmente en la preparación político-ideológica, para la defensa, técnico-profesional y en dirección. Sin embargo no se constatan, en las estrategias analizadas, contenidos para la formación de competencias en directivos educacionales.

Entre las principales limitaciones que ha presentado la superación de los directivos educacionales se encuentran:

- No se superan en función de la formación de competencias directivas, sino en el dominio de componentes o contenidos.
- No siempre se superan para desarrollar habilidades sociales que les permitan enfrentar conflictos, manejar situaciones o autorregular sus emociones.
- No siempre se superan para entender, aceptar, asimilar y participar en los cambios que ocurren en la organización.

- En educación, no se constata una estrategia que forme competencias directivas en los directivos educacionales.

La revisión de la literatura especializada acerca de la superación de los directivos educacionales permitió constatar los estudios de Valiente Sandó (2001: 2002: 2003); Alonso (2003: 2004: 2005); Bencomo Cabrera (2004); Sandrino, Rodríguez y Pérez (2007) y Calderón (2007).

En tal sentido las investigaciones de Valiente Sandó (2001: 2002: 2003) se relacionan con el proceso de formación y superación de los cuadros. El autor, además de hacer un uso indistinto de los términos formación y superación, los entiende como un único proceso, posición con la que no se coincide.

Alonso (2003; 2004; 2005), teórico de la preparación de los cuadros, fundamenta el término “capacidad de dirección” como “cualidad”, sin embargo, la capacidad de dirección se entiende como una formación psicológica del sujeto estructurada en conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que le permiten “ejercer influencia consciente, sistemática y estable sobre el objeto de dirección, mediante el conocimiento teórico y práctico de principios, métodos y estilos de dirección, y que permite el logro del éxito en el proceso de dirección” (Calderón, 2007:24)

Bencomo Cabrera (2004) en sus estudios utiliza indistintamente los términos preparación y superación de los cuadros educacionales para hacer referencia a la superación profesional, en este caso de las reservas de los directivos educacionales.

Por otra parte autores como Sandrino, Rodríguez y Pérez (2007) fundamentan la formación de la **capacidad de dirección** desde la preparación y superación profesional de los directivos educacionales.

Calderón (2007) en sus investigaciones sustenta la necesidad de formar en los directivos educacionales la capacidad de dirección, con énfasis en la Pre-reserva Especial Pedagógica, desde los componentes de la formación inicial: académico, investigativo, laboral y extensionista.

En los estudios referidos se constataron algunas limitaciones teóricas acerca de la superación de los directivos educacionales:

- Los términos preparación y superación se utilizan para nombrar un mismo proceso.
- Se potencia la preparación de los directivos educacionales en dirección y en el componente técnico-profesional y no se forma en ellos competencias que permitan profesionalizarlos en sus cargos.
- No se constata en el posgrado, hasta el momento, una concepción sistémica de acciones que forme en los directivos educacionales la competencia emocional.

El **objetivo** de este trabajo consiste en proponer una estrategia de superación profesional que contribuya a la formación de la competencia emocional en directivos educacionales.

La novedad radica en la caracterización de la competencia emocional del directivo educacional, necesaria para la elevación del nivel de dirección de los procesos que tiene a su cargo.

Se emplearon como métodos esenciales el histórico-lógico, el analítico-sintético, el enfoque de sistema, la observación, el análisis de documentos y la entrevista. La valoración de la calidad y pertinencia de la estrategia de superación se propone mediante el método criterio de expertos.

La monografía se estructura en INTRODUCCIÓN, DESARROLLO con un cuerpo de epígrafes, CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, BIBLIOGRAFÍA y ANEXOS.

DESARROLLO

1.2 El proceso de superación profesional en la actividad educacional

Las transformaciones sociales atraviesan todas las estructuras institucionales, económicas, políticas y culturales. Las universidades no constituyen una excepción y en el devenir histórico de la sociedad han sufrido un proceso de evolución, cuyo resultado son formas heredadas de los modelos clásicos.

En países como Inglaterra y Estados Unidos radican instituciones universitarias (Oxford, Cambridge, Harvard, Yale) en las que la superación se orienta a elevar el nivel científico profesional de sus egresados mediante doctorados, maestrías y habilitaciones, preservando los rasgos de aristocracia que han distinguido estas universidades.

Otras tendencias contemporáneas de la educación de posgrado en países desarrollados son:

- El diseño e implementación de programas con contenidos que responden a problemas profesionales, más flexibles y pertinentes que contribuyen al desenvolvimiento de nuevos órdenes epistemológicos y desarrolladores.
- La identificación y resolución de problemas profesionales y de la práctica social, apoyándose en las tecnologías de la información y el aprendizaje colaborativo.
- La utilización de la didáctica propia de este nivel educativo y la no extrapolación de estructuras y administrativas que se identifican con el pregrado.

Investigadores como Machado (1990:29); CETED (1990:16); Añorga (1995:5); Codina (1998:15); Valle, (2001:50), Teixidó (2007:18) han realizado estudios acerca de los principales modelos que se han aplicado en la superación profesional del personal docente.

En Latinoamérica la superación del personal docente se denomina superación para la administración o para la gerencia educativa. Se considera la escuela como una empresa, señalando que el servicio educativo es ofrecido y demandado por un mercado que lo constituye la sociedad. La administración de los recursos humanos es una función especializada que desarrollan los gerentes de los centros educativos y entre sus funciones se encuentran los convenios para la capacitación y actualización de los docentes.

En Cuba la superación del personal docente del Ministerio de Educación es una prioridad que responde a la contextualización en la práctica de un modelo descentralizado, lo que significa que cada territorio diseña su sistema de superación a partir de sus necesidades y de las exigencias del desarrollo socio-cultural. Desde la década del 60 el país aprobó la creación de instituciones para la realización de cursos, cursillos, seminarios y otras actividades, destinadas a la superación y el perfeccionamiento del personal docente, técnico y administrativo en ejercicio.

En la literatura consultada se pudieron encontrar diferentes estudios relacionados con la superación del personal docente, entre ellos los de Castro (2000), Añorga (2003), Valiente (2003), Cánovas (2007).

En tal sentido Castro (2000:12) considera que “es una práctica común llamar **superación** a la actividad concebida como un conjunto de oportunidades que el sistema educativo ofrece a los docentes, para actualizar sus conocimientos y habilidades en áreas específicas (actualización), o como el conjunto de oportunidades que permite a docentes y directivos educacionales ponerse en contacto con un nuevo programa e informarse sobre sus contenidos y modalidades de funcionamiento (capacitación)”.

En estudios posteriores, Castro (2001:34) define la superación como *“educación perenne que debe permitir al docente formar parte de la dinámica del cambio, tanto en la orientación como en el proceso educativo, para enfrentar los problemas planteados por el adelanto científico y tecnológico; y los imperativos del desarrollo económico, social y político”*

Castro, primero conceptualiza la superación como una *“actividad concebida como un conjunto de oportunidades”*, de este modo la actividad, entendida como un proceso de solución por el hombre de tareas vitales impulsado por el objetivo a cuya consecución está orientado, queda reducida al “conjunto de oportunidades”, lo que pudiera interpretarse como un rasgo espontáneo de la superación y la ausencia de una concepción sistémica y sistemática.

En el otro estudio, la propia autora considera que la superación es la “educación perenne” identificando la superación con la formación permanente. Cuestión con la que se concuerda aunque no en su totalidad, por cuanto en el contexto en que Castro hace uso del término “educación”, se entiende como categoría de la pedagogía. Una de las brechas que se identifican en los documentos normativos,

legislativos y en los textos científicos en relación con la superación de los directivos educacionales es la utilización indistinta de los términos **formación** y **superación**.

Se asumen los criterios de Báxter (2002:144) cuando define la **formación** del hombre como el *“resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. Este sistema debe prepararlo como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo; hacerlo capaz de transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; formar al hombre es prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida”*.

Las definiciones de superación de Castro evidencian, de hecho, una inconsistencia en la asunción de una posición teórica. Si bien en un momento la entiende como una actividad, en otro lo hace como educación perenne o como formación.

Otros estudios del proceso de **superación** han sido realizados por Julia Añorga (2003:13) quien considera que es aquel que está *“dirigido a los recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación o completar conocimientos y habilidades necesarios para el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico (...)”*.

La concepción de superación de Añorga es la asumida en esta monografía, pues en ella se reconoce la necesidad de la integración de la formación inicial con la permanente de modo que se preparen los recursos laborales para adaptarse a los

procesos de cambio, intervenir en ellos y llevarlos a cabo. Otro de los problemas de la superación de los directivos educacionales radica en que no siempre es sistémica, coherente y continua.

Sobre esta relación coherente, sistémica y de continuidad que debe caracterizar la superación de los directivos educacionales, Valiente Sandó (2003:3) plantea que *“es el resultado de la elaboración teórica y metodológica del proceso de aplicación práctica de las acciones planificadas, organizadas, ejecutadas, reguladas y evaluadas durante la formación profesional (inicial y permanente) del proceso encaminado al desarrollo integral de los docentes”*.

Una posición diferente a la anterior la ofrece la investigadora Trifina Cánovas Suárez (2007:31) quien considera que *“la superación es algo que se puede hacer siempre, existan o no necesidades concretas que la determinen, puede habilitar o no a la persona para hacer algo concreto (...) hay que lograr que los docentes puedan dar clases en estas nuevas circunstancias, o sea, hacerlos aptos para estas nuevas funciones no previstas en su formación inicial”*.

Concepciones con las que no se coincide pues se aprecian dos contradicciones en la definición de esta autora. La primera: entender que la superación no necesariamente responde a una necesidad, y la segunda, declarar que la superación no siempre prepara al sujeto para *saber hacer*. La determinación de las necesidades de superación constituye uno de los elementos esenciales para lograr una óptima superación.

La superación se debe orientar hacia el desarrollo en docentes y directivos (teniendo en cuenta que los directivos son docentes) de hábitos, habilidades,

capacidades y conocimientos que les faciliten la dirección acertada de la actividad pedagógica profesional y la actividad pedagógica profesional de dirección y puedan conducir con mayor eficiencia el proceso pedagógico.

Por lo que este proceso de superación debe caracterizarse por su carácter proyectivo, responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas del desarrollo, lograr una coherencia entre la formación inicial y permanente de docentes y directivos, y en el caso de estos últimos tener en cuenta las condiciones en que accedieron al cargo y la elevación constante de su calificación.

El proceso de superación de docentes y directivos tiene sus sustentos legales en la Resolución 132/2004 del Ministerio de Educación Superior. En el Reglamento de Posgrado de la República de Cuba (MES, 2004:2) se plantea que la estructura que permite dar cumplimiento a la variedad de funciones del posgrado son la formación académica y la superación profesional. La primera se dirige a la obtención de grados científicos y la segunda tiene el propósito de perfeccionar el desempeño profesional de los graduados universitarios y contribuir a la calidad de sus trabajos.

En el artículo 20 del reglamento se precisan como las formas organizativas principales de la **superación profesional**: el curso, el entrenamiento y el diplomado y se declaran como otras formas de superación la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras. Se plantean como modalidades de dedicación: tiempo completo o parcial, de forma presencial, semipresencial o a distancia; y queda aclarada la flexibilidad en la

adopción de formas organizativas y el rigor de la calidad de las ofertas, como características esenciales de la educación de posgrado.

La **superación profesional** ha sido objeto de estudio de varios investigadores, entre ellos Popov y Dzhavadov (1970:79); Mace (1990:28); Machado (1990:29); CETED (1990:16); Pérez (1990:78); García (1990); Rodríguez (1995); Santiesteban (1996); Valdés (1996); Pozner (1997); Castro (1997); Cueto (1997); Mañalich (1997), Codina (1998); Gutiérrez (1998); Escudero (1998); Rodríguez (1999); Pinto y otros (2000:40), Valle (2001: 50); Ollivier(2001:38) Ortega (2003), Leiva (2003), Berges (2003), Lorences (2003), Carmona (2005), Padrón (2006), Fraga (2006).

Autores como Rodríguez (1995) y Mañalich (1997) atribuyen a la **superación profesional** un papel predominante en la búsqueda de una mayor calidad educativa.

Según Rodríguez (1995) existe la necesidad de buscar nuevas articulaciones a dos perspectivas presentes en la calidad educativa: una referida a la racionalidad del logro, que mide los resultados educativos con referencia al grado de dominio de conocimientos y destrezas, y otra orientada al proceso que los profesores experimentan durante la educación y que se corresponde con su identidad evolutiva como grupo, y sostiene que la calidad educacional demanda una actuación orientada a profundizar en la teoría pedagógica para la superación del profesor.

Por su parte Mañalich (1997) considera que el mejoramiento de la calidad tiene su centro en el docente y se expresa en su práctica pedagógica y en los modos y estilos de aprendizaje que promueve.

Juan M. Escudero (1998), profesor e investigador de la Universidad de Murcia, caracteriza la **superación profesional** desde la perspectiva de la formación permanente, destacando la combinación de múltiples factores importantes, con énfasis en los del contexto; pero tiene en cuenta, además, otros escenarios y dimensiones que intervienen en su desarrollo, planteando la necesidad de:

- Implicar procesos de aprendizajes diversos, desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso.
- La relación interactiva con factores personales (necesidades personales, biografías docentes).
- El carácter colegiado y contextual que implica la atención de la cultura de los propios centros, dinámicas institucionales, culturas profesionales, estructuras que afectan al puesto de trabajo y en ella: el tiempo.
- La formación asentada en un conjunto de contenidos formativos y centrados en la enseñanza-aprendizaje; otros de carácter organizativo, profesional y personal en y desde los contextos de su propia práctica, intereses y experiencias.

- Estrategias de formación suficientemente diversificadas atendiendo a los contenidos, contextos y tiempo en que ocurran, procesos que se pretenda movilizar, los sujetos implicados desde una perspectiva más integradora en función de unas u otras configuraciones resultantes de la combinación de los distintos elementos (cursos cortos, talleres, grupos de trabajo, aprendizaje entre iguales compartiendo observaciones y valoraciones de las respectivas prácticas, colaboración en grupos de renovación pedagógica e investigación, autoaprendizaje).

Se asumen estas ideas por cuanto la superación profesional responde no solo a lo establecido en reglamentos o normativas, sino a intereses, necesidades y a los contextos socio-históricos de los profesionales, con énfasis en el saber hacer reflexivo, lo que supone el desarrollo de la preparación integral de los directivos educacionales para perfeccionar sus modos de actuación en los ámbitos de su trabajo profesional.

En tal sentido Añorga (1995:34) define la **superación profesional** como el *“conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de sus responsabilidades y funciones laborales”*, criterios a los que se adscribe esta investigación.

Entre el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje a los que hace referencia Añorga se encuentra el de los directivos, que se distingue del de los docentes, entre otros, por la existencia de instituciones especializadas dedicadas únicamente a su superación.

La superación profesional de los **cuadros**, categoría para designar en Cuba a los directivos (educacionales o no), es uno de los subsistemas del Sistema de Trabajo con los cuadros definido en el Artículo 1, Capítulo 1 del Decreto Ley No 82 del año 1984 del Consejo de Estado de la República de Cuba. Esta formación se establece como *“...el conjunto de actividades, funciones y tareas que deben llevarse a cabo para aplicar de modo uniforme y sistemático la política a seguir con los cuadros”*. Lo anterior se aplica a los cuadros del sector educacional (directivos educacionales).

En los últimos cursos escolares las prioridades declaradas por el Ministerio de Educación (MINED), en relación con la superación del personal docente se han centrado en los estudios de posgrado de los directores de escuelas; diplomados para recién graduados; en la realización de un diplomado para los profesores de Secundaria Básica de modo que alcancen una preparación para el trabajo por áreas del conocimiento y en la superación de los profesores de la Educación Técnica Profesional.

A pesar de la existencia de varias investigaciones relacionadas con la superación profesional del personal docente, aún pueden identificarse limitaciones en este proceso como:

- Se concibe la superación profesional del personal docente atendiendo a las carencias en la formación inicial o se restringe a conocimientos disciplinares (dominio de la asignatura).
- El uso indiscriminado de cursos como formas de superación de los docentes.

- La concepción de una superación profesional dirigida fundamentalmente a los docentes, sin implicar al personal dirigente y sus reservas, cuyo liderazgo transformacional es esencial para la asimilación de toda propuesta de cambio.

Los análisis de la literatura consultada permiten considerar la **superación profesional en el sistema educacional** como el *proceso que posibilita a los graduados universitarios del sector la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para la dirección eficiente del proceso pedagógico.*

Hasta el año 2014 la preparación de directivos educacionales comenzaba desde la identificación en el pregrado de los estudiantes con aptitudes para dirigir, los que eran incorporados al movimiento de Pre-reserva Especial Pedagógica (en lo adelante PREP) y Pre-reserva Especial Técnica (en lo adelante PRET).

Según el diagnóstico de potencialidades de cada pre reservista se diseñaban acciones con contenidos integradores sobre política, defensa y seguridad nacional, dirección y uso de las tecnologías desde los componentes académico, investigativo, laboral y extensionista.

Al concluir los estudios universitarios continuaban en el movimiento como Reservas Especiales Pedagógicas (en lo adelante REP) o Reservas Especiales Técnicas (en lo adelante RET). Se seleccionaban como reservas de cuadros educacionales y se les elaboraba un plan individual de desarrollo con acciones dirigidas a la preparación en política, defensa, seguridad nacional, dirección, técnico-profesional y uso de las tecnologías.

Una vez preparados los integrantes de la REP asumirían cargos como directivos o funcionarios en las instituciones educacionales y territoriales como: jefes de ciclos, de grados, vicedirectores, directores, metodólogos, jefes de departamentos y subdirectores; desarrollándose acciones de preparación con aquellos que podían llegar a ser directores municipales de Educación.

El proceso mediante el que se superan profesionalmente los directivos educacionales se sustenta, además, en el anexo 6 del acuerdo del Consejo de Estado en el que se establece la estrategia de preparación y superación con los cuadros y sus reservas.

La estrategia tiene como objetivo el aprendizaje bajo el principio de una sólida educación político-ideológica, en administración dirección y técnico-profesional; la actualización de los conocimientos y habilidades durante su vida profesional, lo que contribuye, de forma, sistemática, a la evaluación de la eficiencia y la calidad en el cumplimiento de sus funciones y desarrollo de una cultura general superior.

En tal sentido, se considera que, tanto en las cuatro versiones anteriores como en la actual estrategia de preparación y superación con los cuadros y sus reservas, aún no se logra aplicar un sistema de trabajo integral, desde la instancia nacional hasta la base, que priorice la preparación de los directivos educacionales en el contenido económico para la dirección del proceso pedagógico, a partir de delimitar las responsabilidades que competen a cada instancia de dirección en su implementación.

En la estrategia se establecen los **contenidos** generales imprescindibles que se estructuran de acuerdo con la categorización de los cuadros y se aprueban

centralmente. Se faculta a los jefes de los órganos estatales, organismos, entidades nacionales y presidentes de los Consejos de la Administración Provincial del Poder Popular para establecer, además, los contenidos técnico-profesionales específicos que satisfacen necesidades particulares, según las responsabilidades asignadas y se aprueban en su nivel.

Los **contenidos** generales son:

1. Preparación Político-Ideológica.

Es el contenido fundamental, brinda las bases, argumentos, los fundamentos políticos e ideológicos de la Revolución, contribuye al fortalecimiento de las convicciones revolucionarias y éticas de los cuadros y sus reservas en correspondencia con la política del Partido Comunista de Cuba.

La preparación político-ideológica es responsabilidad de los jefes, debe ser sistemática, diferenciada y formar parte de todos los contenidos generales y específicos de la estrategia y contribuir al fortalecimiento de los cuadros y sus reservas en la defensa permanente de los valores del socialismo y de la continuidad histórica de la Revolución.

Tiene como base los objetivos para el trabajo político ideológico que orientan el Partido Comunista de Cuba y el gobierno. Como complemento de la superación político-ideológica se desarrollan cursos de preparación impartidos por el sistema de escuelas del Partido, de la forma siguiente.

- a) Los cuadros principales de los órganos estatales, organismos entidades nacionales y los Consejos de la Administración de los órganos locales del

Poder Popular reciben cursos de actualización política en la Escuela Superior del Partido “Ñico López”.

- b) Los cuadros de niveles inferiores, en correspondencia con su categorización, reciben cursos de actualización política en las escuelas provinciales y municipales del Partido.

2. Preparación en Seguridad y Defensa Nacional y Territorial y en Defensa Civil.

Abarca los principales conceptos y la dirección sobre la seguridad y defensa nacional y territorial, dirigidos a dotar a los cuadros y sus reservas de los conocimientos y habilidades necesarios para participar en la dirección y realización del sistema defensivo territorial a su nivel. Incluye conocimientos sobre el sistema de medidas de Defensa Civil relacionadas con la prevención, preparativos, respuesta y recuperación antes desastres naturales, tecnológicos y sanitarios. La preparación en seguridad y defensa nacional y territorial por sus objetivos y contenidos, en lo relativo a los cuadros, se desarrolla en dos niveles:

- a) Los cuadros del nivel superior de los órganos estatales, organismos, entidades nacionales y los Consejos de la Administración Provincial del Poder Popular, que lo requieran por sus funciones, cursan la preparación en seguridad y defensa nacional.
- b) El resto de los cuadros, en correspondencia con sus niveles de dirección, cursan la preparación en defensa territorial (provincia, municipio y zona de defensa).

Es responsabilidad de los jefes garantizar el estricto cumplimiento de lo dispuesto en la resolución del presidente del Consejo Nacional “Para la Preparación del País para la Defensa” y en su directiva “Para Reducción de Desastres”. El Estado Mayor Nacional Civil (EMNDC) elabora los contenidos y las indicaciones metodológicas y de organización para la preparación en Defensa Civil.

3. Preparación en Administración-Dirección.

Abarca el conjunto de temáticas principales dirigidas a preparar los cuadros y sus reservas, acorde a las funciones de los cargos, para coadyuvar a elevar la eficiencia en su gestión e incluye, integradas, la preparación en dirección, económica, jurídica, así como el uso de la información y otras que se determinen, a partir de su función administrativa, ejecutiva o empresarial.

- a) Preparación en Dirección: Abarca el conocimiento y empleo de la teoría, los métodos, técnicas y herramientas que la ciencia de la dirección ha desarrollado y va dirigida a la preparación de los cuadros y sus reservas en las habilidades directivas para la conducción de las personas y los procesos organizacionales y para el cumplimiento de sus funciones, en correspondencia con la realidad del país.
- b) Preparación Económica: Abarca el conocimiento de los procesos económicos y contribuye a la formación de una cultura económica de los cuadros y sus reservas, a la creación de capacidad de análisis, así como a mantenerse actualizados en la situación económica internacional y la propia del país.

- c) Preparación Jurídica: Tiene como objetivo dotarlos de conocimientos y de una cultura de respeto a la Constitución, la leyes y otras normas legales, que contribuyan a elevar la disciplina laboral, social y el cumplimiento de los principios éticos.
- d) Preparación en el uso de la información: Abarca el conocimiento y empleo de los métodos, técnicas herramientas para utilizar y analizar la información, incluyendo el uso de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Los programas de estudio de la preparación en Administración-Dirección tienen carácter integrador. Se elaboran, según la categorización de los cuadros, bajo la rectoría del Ministerio de Educación Superior, con la participación del órgano de cuadros del estado y del gobierno en coordinación con los Ministerios de Economía y Planificación; Finanzas y Precios; Justicia; Informática y Comunicaciones; Trabajo y Seguridad Social; Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente y otros organismos, según se requiera, y se aprueban por el Ministerio de Educación Superior.

4. Preparación Técnico-Profesional.

Abarca el sistema de conocimientos y habilidades que en su profesión o cargo debe poseer cada cuadro y sus reservas, para ejecutar las misiones encomendadas en sus respectivas entidades. Comprende el dominio de los deberes funcionales, normas y procedimientos del cargo, la actualización de los resultados de la ciencia en la introducción de nuevas tecnologías. Lo elabora cada órgano estatal, organismo, entidad nacional y el Consejo de la Administración

Provincial del Poder Popular y se aprueba por los jefes máximos, auxiliados por sus comisiones de cuadros.

Para la ejecución de la preparación de los cuadros y sus reservas se emplean los centros de educación superior, las escuelas ramales, el sistema de escuelas del PCC, y el de la defensa nacional y territorial (CODEN-EPPD), así como otras entidades específicas.

La superación profesional de los directivos educacionales tiene como fin el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección, que es una actividad específica de dirección.

Esta actividad de dirección se distingue por el marcado carácter técnico-metodológico y científico-pedagógico y por su clara orientación hacia el desarrollo profesional de los cuadros y docentes, en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones y tiene como objetivo el desarrollo del **proceso de dirección** y **la dirección de procesos**.

Se desarrolla en el marco de la solución conjunta de tareas pedagógicas, tanto instructivas como educativas, y en condiciones de plena comunicación entre dirigentes y dirigidos con la activa participación de las organizaciones políticas, sociales y de masas que actúan en su entorno.

Dados el carácter, contenido y contexto multivariado de la actividad directiva, la superación profesional de los directivos educacionales debe abarcar todo lo que puede resultar pertinente de los diferentes campos del conocimiento humano y

entre sus principios rectores debe tener en cuenta la relación entre la teoría, la práctica y la formación ciudadana.

Los análisis de la literatura consultada permiten considerar la superación profesional de los directivos educacionales como el proceso mediante el que adquieren y perfeccionan continuamente su preparación en los contenidos político-ideológico, para la defensa, en administración-dirección y técnico-profesional, necesarios para la dirección eficiente del proceso pedagógico.

Con la integración de universidades en el Ministerio de Educación Superior se sostienen dos críticas en esta monografía: la ausencia de un movimiento como la PREP y la REP mediante los que se identifiquen, seleccionen y superen los estudiantes de carreras pedagógicas para la dirección de procesos en las instituciones educativas; así como la inexistencia en Cuba de una carrera de Administración, lo que dificulta, entre otros, el completamiento de las plantillas de directivos educacionales en los diferentes territorios.

El carácter asistemático y espontáneo que en ocasiones ha caracterizado la superación profesional de los directivos educacionales ha provocado que la formación de competencias directivas para la dirección del proceso pedagógico no esté consolidada en toda su dimensión. Atendiendo al carácter activo que tiene la actividad de dirección sobre la actividad pedagógica profesional de dirección, cabe preguntarse ¿cómo deben superarse profesionalmente los directivos educacionales para formar en ellos competencias directivas?

1.2 Las competencias profesionales de los directivos educacionales

El término *competencia* proviene del latín, “competere” y se plantea en una de sus acepciones que está referido esencialmente a oposición para obtener algo, situación de empresas que rivalizan en el mercado ofreciendo y demandando un mismo producto o servicio.

Es una persona o grupo rival, de aquí que se haya asumido en absolutos conceptos comerciales por parte de las empresas, entidades sociales o particulares. En otro orden de significado, se refiere a “pericia”, “aptitud”, “idoneidad para hacer o intervenir en un asunto determinado”, supone capacidades y habilidades para asumir una tarea y tener éxitos en su realización.

Al incursionar en los antecedentes del término *competencia*, se observa que este comienza a ser empleado en el campo de la ciencia psicológica a finales de la década de los cincuenta por los teóricos de la *nueva psicología cognitiva*, cuando el psicolingüista Noam Chomsky introduce el concepto de *competencia lingüística* para hacer referencia a un conocimiento formal y abstracto acerca de las reglas y principios que regulan el sistema lingüístico, atribuyéndole un carácter innato y universal.

La emergencia del concepto de **competencia** en el contexto de la educación contemporánea, así como el enfoque de la *formación por competencias*, se vinculan con la búsqueda de respuestas oportunas ante la deficiente relevancia social e individual de los sistemas educativos tradicionales.

Relacionado con la formación de competencias se consultaron definiciones de autores como Mc Clelland, D. C. (1973); Boyatziz (1982); Spencer (1993); Mertens, L. (1996); Rodríguez– Trujillo (1999); Resolución Ministerial No 21

(1999); Cejas (2000); L. M. (2000); Ovejero, H. (2001); Roca (2001); Ortiz, E. (2002); García Sáiz (2003); Ana María, C, Beaytriz y Ll. Miguel (2003); Fernández González (2003); Homero (2003); Peiro, J. M. (2003); Proyecto Tuning (2004); Tobón (2004); Echeverría (2005); Tejada (2005); Navio, A. (2005); Forgas (2005); Rychen, P. y Salganik, Ortiz (2005); Miguel, M (2006); Villa, A. y Pobrete, M. (2007); Alonso (2007); Georgina (2007); Sánchez, María (2008); Cabra (2012); Hernández (2014) y Valdés (2017).

Fernández González, A.M., (2003) explica que comenzó a ser utilizado en educación a partir de los años 70. Aparece muchas veces con acepciones diferentes y dentro de toda una gama de términos que tradicionalmente han utilizado la Psicología y la Pedagogía en la explicación de la actividad cognoscitiva y del proceso de aprendizaje.

Un grupo de investigadores del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, han realizado análisis, con los que concuerda la autora, sobre la necesidad del uso del término “competencia” en el contexto de la Psicología y la Pedagogía cubanas, los que les han permitido afirmar que:

- La competencia como síntesis reguladora, permite integrar formaciones de carácter fundamentalmente cognitivo (como las capacidades y las habilidades) y otras de carácter motivacional, para explicar el funcionamiento exitoso de la personalidad en un contexto dado, revelado en un desempeño eficiente, que también es una necesidad para la formación de la personalidad de los educandos.
- Tiene un sentido muy dinámico porque más que una propiedad del sujeto que se posee o no y que le garantiza el poder tener éxito en la actividad, se

refiere a la activación de una serie de mecanismos, procesos, recursos psicológicos que regulan la actuación del sujeto en situaciones concretas y desencadenan una actuación eficiente.

- Se definen atendiendo a las exigencias de un modelo de desempeño socialmente elaborado, es decir, están más vinculadas a la exigencia social que cada contexto histórico determina para dicho rol, profesión o empleo. Pueden ser contrastables con lo que se espera como desempeño eficiente en el sujeto.

Es decir, dichos autores (2003) desde los referentes de la Psicología de orientación materialista-dialéctica, puntualizan en esta concepción de competencia:

- La naturaleza histórico-social de las competencias humanas.
- La comprensión de lo social y lo individual.
- La relación entre lo general y lo específico.

Con relación a la esencia de las competencias, muchos de los autores y autoras que promueven este enfoque las entienden como una capacidad; en otros casos se utilizan términos diversos como integración, conjunto, repertorio, combinación, estructura compleja, como se constata en las siguientes definiciones:

Hayes (1985): "capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo".

Lafourcade (1992): “adecuada integración de habilidades, conocimientos, disposiciones, etc. que posibilitan, por el grado de perfeccionamiento logrado, la elaboración de respuestas eficaces ante situaciones que lo requieran”.

Spencer y Spencer (1993) es: "una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio".

Woodruffe (1993) las plantea como "Una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente".

Finalmente, Boyatzis (Woodruffe, 1993) señala que son: "conjuntos de patrones de conducta, que la persona debe llevar a un cargo para rendir eficientemente en sus tareas y funciones".

Gonczi (1994): “compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimiento, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones”.

Rodríguez y Feliú (1996) las definen como "Conjuntos de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad".

Ansorena Cao (1996) plantea: "Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable."

Tejada (1997): “conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia

(formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares”.

Levy-Leboyer (1997): “repertorios de conocimientos que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación dada”.

Por otra parte, al abordar la problemática de la *estructura* de las competencias, predomina el consenso de que esta incluye componentes diversos: conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades y otros aspectos intelectuales, prácticos, éticos, actitudinales, afectivos, volitivos, estéticos y sociales, así como capacidades interactivas.

Otros investigadores destacan en el individuo competente aspectos como la importancia de la participación en grupos, el ejercicio del liderazgo, las relaciones interpersonales, la persistencia ante las dificultades, la disposición para el trabajo en equipo, la actitud crítica ante diferentes alternativas de solución, la actitud emprendedora, la capacidad para fundamentar criterios personales o del grupo, la utilización del vocabulario técnico, la actitud positiva ante logros y fracasos.

Del análisis de estos conceptos y de las ideas sistematizadas con anterioridad puede concluirse que las competencias:

1. Son características permanentes de la persona
2. Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo
3. Están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole
4. Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan
5. Pueden ser generalizables a más de una actividad

Las competencias están asociadas a una actuación eficiente en el desempeño de la actividad. El hecho de que una persona movilice todos sus recursos (dentro de ellos, sus capacidades) para dar respuestas eficaces y eficientes dentro de un perfil profesional, en la ejecución de un rol, en un empleo, lo hace ser reconocida públicamente como alguien eficiente.

El concepto competencia tiene por tanto un sentido muy *dinámico*, más que una propiedad del sujeto que se posee o no y que le garantiza el éxito en la actividad, se refiere a la activación de una serie de mecanismos, procesos y recursos personológicos que regulan la actuación de la persona en situaciones concretas y desencadena una actuación eficiente en ella; más que la posesión de una facultad, es el despliegue de recursos en un contexto lo que evidencia el ser competente, apuntando a una comprensión más funcional de la actividad cognitiva.

En este sentido se asume la definición de **competencia** (así como las posiciones de Hernández y Valdés) como *una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, en correspondencia con el modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto (Castellanos, 2000).*

Existen varias tipologías sustentadas en criterios teóricos-conceptuales de los autores que han incursionado en el tema. Esto denota lo complejo e integrador de las competencias y el intento de clasificación. El cuadro muestra las tipologías más aceptadas en correspondencia con el informe Delors (1996) quien focalizó el

término al concretar los objetivos del sistema educativo en cuatro líneas fundamentales.

PILARES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI (Delors, 1996)		COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Bunk, 1994)	CONTENIDOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (Villa y Poblete, 2004)
APRENDER A CONOCER	-combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos	- Competencias técnicas: dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas	Datos, hechos, conceptos, conocimientos
APRENDER A HACER	-capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales	- Competencias metodológicas: reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.	Habilidades, destrezas, procedimientos y técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación
APRENDER A SER	-desarrollo de la autonomía, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades-	- Competencias sociales: colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal	Formas de comportamiento, normas, actitudes, motivaciones, valores e intereses que llevan a tener convicciones y asumir responsabilidades
APRENDER A CONVIVIR	-dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos	- Competencias participativas: capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades	Formas de organización, predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo

Fuente. Basado en Hernández Pina y cols, 2005, p. 59 y Villa y Poblete, 2004, p. 7.

Viviana González Maura (2000) en su artículo *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica* considera que la **competencia profesional** es una configuración psicológica compleja en tanto incluye en su estructura componentes de orden motivacional e intelectual que se

integran en diferentes niveles de desarrollo funcional en la regulación de la actuación profesional del sujeto.

Esto quiere decir que un profesional es competente no solo porque posee conocimientos y habilidades que le permiten resolver eficientemente los problemas profesionales sino también porque manifiesta una motivación profesional sustentada en intereses y valores profesionales y dispone de recursos personológicos que le permiten funcionar con flexibilidad, reflexión personalizada, iniciativa, perseverancia, autonomía, perspectiva futura en su actuación profesional de manera tal que posibilitan un desempeño profesional eficiente y responsable.

La autora plantea en el artículo que la competencia profesional se manifiesta en la actuación, en tanto es en la actuación profesional que se expresan los conocimientos, hábitos, habilidades, motivos, valores, sentimientos que *de forma integrada* regulan la actuación del sujeto en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales.

En otro momento González Maura aborda la complejidad de la integración de los componentes estructurales y funcionales en la regulación de la actuación profesional, los que determinan la existencia de **diferentes niveles de desarrollo de la competencia profesional**; que se expresan en la calidad de la actuación profesional del sujeto y transitan desde una actuación **incompetente, parcialmente competente** hasta una actuación **competente** (eficiente y creativa).

Estos niveles de desarrollo de la competencia profesional resultan aplicables en la formación de competencias directivas en directivos educacionales, los que a través de la superación profesional, como una de las vías de profesionalización de

la dirección de la actividad pedagógica profesional, deben alcanzar alguno de estos rangos.

Por otra parte el Centro de Estudios Educativos (en lo adelante CEE) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” (2000) abordó esta problemática desde el Proyecto de Investigación *Diseño, desarrollo y evaluación del currículo del profesional de la educación*, en el que conceptualizó las **competencias profesionales** como *aquellas que permiten al sujeto solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un determinado contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social.*

Según el criterio de H. Fuentes (2000)" Por competencias profesionales entendemos, aquellos conocimientos, habilidades y valores profesionales que con un carácter esencial y general permiten al egresado desempeñarse de manera trascendente en su campo profesional".

Otra definición referida a la “competencia profesional” la identifica como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, que un sujeto combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño profesional, de acuerdo con criterios o estándares provenientes del campo profesional (Barba: 2002). Su esencia denota la visión de una integración entre diferentes elementos constitutivos que en su dinámica expresan el desempeño del sujeto en dependencia de las exigencias contextuales del entorno profesional.

Otro elemento que distingue la competencia profesional está referido al desempeño con su significado profesional, entendido según Ramón Syr Sálas como“(…) la aptitud o capacidad para desarrollar competentemente los deberes u

obligaciones inherentes a un encargo laboral. Es lo que el candidato hace en realidad. Citado por Roca (2002).

Otra definición entre investigadores cubanos, es la de Forgas (2005) *"La competencia profesional es el resultado de la integración esencial y generalizada de un complejo conjunto sustentado a partir de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados"*.

Lo anterior presupone reconocer que en el ámbito mundial y nacional se manifiesta una diversidad de interpretaciones y propuestas del término de **competencia profesional**, aunque es importante precisar que en sus diferentes variantes, se trata de incorporar una concepción más amplia y profunda de formación, al generar objetivos y tareas dirigidos a demostrar desde la totalidad, los elementos que intervienen en el proceso y que lleva a los resultados, donde:

- La competencia expresa una integración dinámica que permite una actuación determinada. Se orienta a una movilización personal de los saberes, puestos en acción, y avalados por sus valores, lo que implica un compromiso, metodológico, actitudinal y axiológico.
- Se manifiesta una exigencia por ser un profesional competente, donde se vincula no solo la formación recibida, sino que esta debe ser acompañada de un desempeño idóneo, siendo en ocasiones premisa para la selección de personas para un puesto de trabajo.

- La competencia se formará en la interacción que se establece en un proceso consigo mismo, en el seno de un colectivo socio profesional, y el entorno, lo que posibilita su actuación en diferentes escenarios.
- Se establece una unidad armónica de los elementos ejecutores e inductores de la autorregulación de la personalidad del sujeto.
- Se responde en su concepción a someter al profesional en formación a la necesaria e ineludible relación existente entre problema-estrategia de solución-resultado.
- Es relacional en cuanto a lo social, profesional y humano que se traduce en lo individual y el contexto institucional (formativo y laboral profesional).
- Se precisa de saber (conocimientos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes); todos en interrelación dinámica y movilizados en función de las exigencias contextuales conocidas o inciertas, según la situación a que se enfrente el sujeto.
- Se hace referencia a su carácter integrador y contextual como respuesta a los cambios de la época histórico concreta en que se desempeña el sujeto.
- Se alude a la esencia dinámica y compleja del proceso de formación de las competencias, las que se desarrollan y perfeccionan durante toda la vida activa del sujeto.
- Se proporciona una alternativa de vinculación entre el proceso de formación y el mundo profesional.

- Es multidimensional porque abarca las diversas dimensiones del acto de desempeño acorde con las exigencias de idoneidad del contexto socio laboral.
- Es una convocatoria a lograr la excelencia en la formación del hombre, factible en el pregrado y posgrado en un entrelazamiento coherente y sistemático en pos de la continuidad y sostenibilidad a que se aspira y necesita actualmente.

La clasificación de competencias que se asume en este trabajo es la ofrecida por Coll (2005). Este autor analiza la estructura y los componentes de las competencias que clasifica, lo que lo distingue del resto de los investigadores que abordan esta problemática.

Coll divide en dos grupos las competencias. El primero son las centradas en la persona y se sub clasifican en tres tipos de competencias **las básicas, las personales y las profesionales**.

Las **competencias profesionales** garantizan la realización correcta de las tareas que demandan el ejercicio de una profesión. Las competencias profesionales específicas son capacidades y conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral.

Suponen un conjunto de conocimientos declarativos (teóricos) que implican saber conocer, procedimentales (prácticos), saber hacer y condicionales (saber cómo y cuándo ejecutar determinadas acciones) y las aptitudes. Por otra parte las competencias profesionales específicas expresan la identidad de la actuación del profesional y se corresponden con las características de la profesión, rama o sector socio laboral.

Son identificadas por los gestores del proceso formativo y se socializan con los profesionales en ejercicio. Estas competencias distinguen a un profesional de otro y connotan su desempeño en los diversos contextos.

Valiente Sandó en *“El modelo profesionalidad del director de centro docente”* (2002) define las competencias de los directivos educacionales y los elementos que la configuran, para el ejercicio de este cargo, estableciendo las siguientes:

- Competencia Político- Ideológica: La especificidad de esta competencia tiene que ver con la identificación y el **compromiso** del directivo con la filosofía y las políticas que sustentan el sistema educativo, en correspondencia con el sistema socioeconómico para el que se forma al individuo. Se configura a partir de **cualidades** de carácter actitudinal, que reflejan convicciones y valores presentes en la personalidad del directivo, y otras que expresan que es poseedor de los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño cabal de su función política.
- Competencia Técnico-Profesional: Tiene como contenido esencial la **aptitud** técnico-profesional del directivo que le posibilita un conocimiento profundo y cabal acerca del objeto de dirección y el despliegue de las habilidades correspondientes para actuar con ese conocimiento. Ello presupone un **conocimiento** permanentemente actualizado de las características de los alumnos, el personal docente, de la escuela como institución y de su entorno, a partir del diagnóstico sistemático de las variables más importantes relacionadas con los mismos, así como de los procesos fundamentales que tienen lugar en el centro escolar.

- Competencia para ejercer el Liderazgo: El liderazgo resulta particularmente importante, por su papel en la calidad de las interacciones subjetivas que se producen entre los sujetos y grupos en el seno de las organizaciones educativas, y la influencia que este ejerce sobre los sujetos individuales. No resulta suficiente que el director sea portador de las competencias anteriores, para un desempeño exitoso de sus funciones con los resultados deseados.

En relación con las competencias en directivos educacionales se aprecia consenso en que estas deben ser la político-ideológica y la técnico-profesional; sin embargo esta autora considera que las competencias de los directivos educacionales, atendiendo al contexto histórico social actual deben ser:

- Competencia para la dirección de la actividad económica educacional (caracterizada en la tesis doctoral de la autora)
- Competencia para el liderazgo transformacional (resultado de la autora en proyecto de investigación)
- Competencia emocional

El análisis realizado permite afirmar que a pesar de la diversidad de enfoques, tendencias y concepciones que aparecen en la literatura revisada acerca de la formación de competencias en los directivos educacionales no ha sido considerada, hasta el momento, la competencia emocional como un tipo de competencia imprescindible en el ejercicio de la dirección.

1.3 La competencia emocional del directivo educacional

En la actualidad el término **emoción** es impreciso debido fundamentalmente a la cantidad de definiciones que tiene por varios autores. *Emoción* procede del latín *ex-movere*, que significa “mover fuera” o “mover hacia fuera”.

Las emociones acompañan a los sujetos a diario, así que las capacidades emocionales son concebidas como herramientas para llevar la vida. El estado emocional de una persona determina la forma en que percibe el mundo.

Para Zaccagnini (2004) las emociones *“son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración”*.

Por otro lado, Darder y Bach (2006) definen las emociones *“como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptan y aplican las personas ante aquello que les ocurre y también ante aquello que crean o proyectan. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido”*.

No hay un concepto único de emoción, sin embargo hay consenso en que *las emociones son funciones cerebrales complejas con tres componentes: el cognitivo, el fisiológico y el conductual. Son un estado psicológico interno del individuo y además tienen una dimensión externa de comunicación. Pueden ser*

externas (visibles) como la posición postural, e internas como la liberación de hormonas o los cambios de frecuencia cardíaca (Ekman, 1992).

Paul Ekman estudiando reacciones emocionales de tribus primitivas estableció que existen **seis (6) emociones universales básicas**: alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enfado y asco. Más tarde amplió su lista de emociones básicas a otras como la vergüenza y la culpa. También se pueden clasificar las emociones en tres categorías: positivas (alegría), negativas (ira, tristeza, miedo, asco) y neutras (sorpresa).

Las características de la respuesta emocional se clasifican en función de tres **dimensiones básicas**: cualidad, intensidad y duración. La cualidad emocional caracteriza la emoción como agradable o desagradable, positiva o negativa, mientras que la intensidad emocional representa el grado de activación (cognitiva, fisiológica y motora). Respecto a la duración de las emociones, hay que decir que los estados emocionales pueden ser puntuales o predisposiciones que perduran en el tiempo.

La emoción se genera como una respuesta a un acontecimiento externo o un suceso interno (pensamiento, imagen, fantasía, conducta, emoción). Las informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro y como consecuencia se producen unas respuestas, inconscientes e inmediatas, del sistema nervioso autónomo y hormonales. Después, el neo córtex interpreta la información. Tanto el sistema endocrino como el sistema nervioso son fundamentales para activar y mantener las emociones.

Los estudios acerca de las emociones se relacionan con los de inteligencia social. El precursor del concepto inteligencia social fue Thorndike (1920) quién la definió como *"la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas"*.

Fue Gardner quien revolucionó el mundo al incorporar nuevos tipos de inteligencia, en la llamada teoría de las Inteligencias Múltiples (1983). Del grupo de ocho inteligencias propuestas por este autor, dos de ellas causaron impacto en el estudio de las relaciones personales: la inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Mayer y Solovey (1990), ambos psicólogos de Harvard, fueron los creadores del término **inteligencia emocional** que resulta de la combinación de estas dos inteligencias. Ellos definieron la inteligencia emocional como *"aquella que comprende la habilidad de supervisar y entender las emociones propias así como las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones"*.

Sin embargo, fue un periodista y divulgador científico, Daniel Goleman el responsable de popularizar este concepto, en la mitad de la década de los noventa, gracias al éxito del libro *Inteligencia emocional*. El punto de vista de Goleman (1995) consideraba que la inteligencia emocional es *la capacidad de conocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos*

Goleman (1996) afirmó que la inteligencia emocional (en lo adelante IE) predice mejor el éxito en la vida real y en el plano académico que el cociente intelectual

tradicional. Este autor, considera que se tienen dos mentes, una que piensa y la otra que siente.

La mente que *siente* incluye cinco componentes:

1. Concientización: el conocimiento de las propias emociones,
2. La autorregulación: se refiere a la capacidad para controlar las emociones en forma apropiada,
3. Orientación motivacional: capacidad de motivarse a uno mismo para conseguir unos objetivos,
4. La empatía o la capacidad de reconocer las emociones ajenas,
5. Socialización: habilidades sociales o la capacidad de controlar las relaciones sociales.

Más tarde Mayer y Salovey (1997) consideraron la IE como un *conjunto de competencias, que tienen que ver como reconocer las emociones en nosotros mismos y en los demás. Y se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son: la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.*

Otros investigadores como Couper y Swaf (1997), consideran la inteligencia emocional como *la energía humana que se transforma en poder para conocernos*

a nosotros mismos, conectar con los demás e influenciar en las relaciones humanas.

Hay claras divergencias entre el concepto de inteligencia emocional según estos autores. Estas divergencias han estado presentes a lo largo de todo el siglo XX. La discusión sobre el concepto de inteligencia emocional sigue abierta aunque se puede afirmar que todos los autores están de acuerdo *en pensar que reconocer las emociones, comprenderlas, y actuar sobre ellas, parece una de las bases de la inteligencia emocional.*

Boyatzis y Mckee (2002) propusieron cuatro dimensiones para un sujeto educado emocionalmente: **conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones.**

En la literatura psicopedagógica, el término **educación emocional** aparece por primera vez en el año 1966, con la revista Journal of Emotional Education de Nueva York. Sin embargo, la educación emocional, tal y como se entiende hoy, está primordialmente basada en el concepto de inteligencia emocional y en el concepto de competencias emocionales o socioemocionales.

Para Bisquerra (2007) la **educación emocional** es un *proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de capacidades emocionales como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales de la personalidad integral.*

A partir de las aportaciones de Bisquerra (2000,2002) se destacan las siguientes características:

- El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu.
- La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitivas, actitudinal y procedimental.
- Debe ser un proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente.
- Debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones educativas y porque es un proceso que exige la participación individual y la interacción social.
- Y debe ser flexible porque debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita su adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes.

Un prestigioso grupo brasileño de investigación psicopedagógica (GROP) trabaja desde 1997 las concepciones acerca de la educación emocional con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Estas competencias las sub clasifican en cinco apartados, a saber: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

A su vez las **competencias emocionales** se pueden dimensionar en **dos grandes bloques**: las capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), que son, *identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada*; y la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal), que son *las habilidades sociales, empatía, captar la comunicación no verbal*.

Se entiende por **competencia emocional del directivo educacional** *el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que tienen los directivos educacionales para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales durante la actividad pedagógica profesional de dirección; expresados a través de su conciencia emocional (conocimientos de las emociones y de la conciencia emocional del directivo), de las habilidades aplicadas a la actividad directiva (habilidades sociales básicas, de vida y bienestar) y de su regulación emocional (regulación emocional, autonomía e inteligencia personales) durante el ejercicio de la dirección (Fernández y Romero, 2017)*

La **competencia emocional de los directivos educacionales** se dimensiona en: *conocimientos, habilidades y modo de actuación del directivo*.

La primera dimensión se centra en el **dominio de los conocimientos por el directivo educacional acerca de las emociones**.

Entre sus **indicadores** se incluyen:

1. Los componentes de la emoción: el componente corporal (fisiológico), el componente motivacional (conductual) y el componente perceptual

(cognitivo). Están conectados entre sí porque existe una relación entre lo que se siente, se actúa y se piensa.

El componente fisiológico de las emociones son los cambios que se desarrollan en el sistema nervioso central y que están relacionados con la presencia de determinados estados emocionales. Son tres los subsistemas fisiológicos que están relacionados con las emociones: el sistema nervioso central, sistema límbico y el sistema nervioso. Las personas que distinguen pobremente sus estados internos afectivos presentan síntomas físicos (y mentales).

El componente conductual es el comportamiento perceptible de las personas relacionado con estados mentales emocionales. Todas las emociones poseen unos componentes conductuales particulares que son la forma en que estas se muestran externamente. Son en cierta medida controlables, basados en el aprendizaje familiar y cultural de cada grupo: expresiones faciales, acciones y gestos, distancia entre personas y la comunicación no verbal.

2. La **conciencia emocional** es *la capacidad para reconocer las propias emociones y las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado*. Esto se consigue a través de la auto observación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean.

Supone la comprensión de la diferencia entre pensamientos, acciones y emociones; la comprensión de las causas y consecuencias de las emociones; evaluar la intensidad de las emociones; reconocer y utilizar el lenguaje de las emociones, tanto en comunicación verbal como no verbal.

La segunda dimensión de la competencia emocional del directivo educacional resulta del **desarrollo de habilidades que este sujeto de dirección alcance**.

Sus indicadores se centran en:

1. Demostrar **habilidades sociales básicas**: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias a los sujetos objetos de dirección. Respeto por los demás, por la diversidad de sujetos de dirección, capacidad de empatía, capacidad para la comunicación efectiva, receptiva y expresiva, compartir emociones con los subordinados, comportamiento participativo, cooperativo, asertivo, capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos así como los de los sujetos objetos de dirección.
2. Las **habilidades de vida y bienestar** constituyen *la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas profesionales y sociales*. Todo ello de cara a potenciar el bienestar profesional durante el ejercicio de la dirección. Esto supone la identificación de problemas, fijar objetivos adaptativos, solución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y saber fluir.

Una tercera dimensión se centra en **la regulación emocional de los directivos educacionales**.

Sus **indicadores** son:

1. La **regulación emocional** es *la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada durante la actividad pedagógica profesional de dirección*. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y

comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Probablemente sea el elemento esencial de la educación emocional. Algunas técnicas concretas son: diálogo interno, control del estrés (relajación, meditación, respiración), autoafirmaciones positivas; asertividad; reestructuración cognitiva, imaginación emotiva.

2. **Autonomía personal** (autogestión) se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, el análisis crítico de normas sociales, buscar ayuda y recursos y la auto-eficacia emocional que significa que uno acepta su propia experiencia emocional.

3. La **inteligencia interpersonal** es *la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas*. Las relaciones sociales están repletas de emociones. Esto implica dominar las habilidades sociales. Estas competencias sociales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en grupo productivo y satisfactorio.

1.4 Diagnóstico de las necesidades de superación de los directivos educacionales para la formación de la competencia emocional

Para proponer una solución al problema de la formación de la competencia emocional en los directivos educacionales, fue necesario realizar un diagnóstico de necesidades para el que fueron seleccionados 12 directivos de escuelas del municipio Sancti Spíritus.

El análisis de las necesidades de superación se realizó a partir de la aplicación de métodos, técnicas e instrumentos que incluyeron la revisión de la Estrategia de superación de cuadros de la Dirección Provincial de Educación, los informes de visitas e inspecciones del MINED en los que aparecen los señalamientos a la superación de los directivos educacionales, el registro de acciones de superación profesional desarrolladas desde la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí”.

Se aplicaron encuestas y entrevistas, que hicieron posible determinar las regularidades del estado actual de la superación de los directivos educacionales para la formación de competencias directivas.

Como resultado de la aplicación de los instrumentos se decide proponer la aplicación de una estrategia de superación con los directivos educacionales para la formación de la competencia emocional.

Para elaborar la estrategia se consultaron diversas fuentes que abordan el término y se asumieron los criterios expresados por un colectivo de autores del Centro de Estudio e Investigación Pedagógica de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”. Se considera necesario declarar que basado en esta concepción se realizó el diseño de la estrategia con la particularidad de concebir la etapa III, Planteamiento del objetivo general, como rectora del resto de las etapas y acciones. **Objetivo general:** *Contribuir a la formación de competencias directivas en directivos educacionales.*

En la **ETAPA: INTRODUCCIÓN** se fundamenta la estrategia a partir de entenderla como un resultado científico. Se asume el concepto de **estrategia de superación**

profesional de Padrón (2003: 36) como *“el sistema de acciones encaminado a satisfacer las necesidades de superación, desde el punto de vista teórico y metodológico, determinadas a partir del diagnóstico integral de las potencialidades y necesidades de los docentes, y de las carencias de superación proyectadas en el territorio, en las que se establecen los plazos para su ejecución, y se determinan los actores que la desarrollan...”*

La estrategia se fundamenta desde concepciones filosóficas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Como exigencias tendrá la de ser **prospectiva, proactiva y transformadora**. Se asumen como formas fundamentales de superación las conferencias especializadas, los entrenamientos, un curso y la autopreparación.

En la **ETAPA: DIAGNÓSTICO** se describe la realización del mismo en el que se determinó el estado real de la formación de competencias directivas, mediante la aplicación de los métodos: observación, entrevista y análisis de documentos.

La **ETAPA: PLANEACIÓN ESTRATÉGICA** contiene los resultados del análisis de: la estrategia de superación conjunta entre la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí” y la Dirección Provincial de Educación, los documentos emitidos por el Consejo de Estado, el Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros y el Ministerio de Educación Superior y la política de selección y preparación de los cuadros educacionales.

Se procedió, en estrecha relación con la Dirección de Cuadros de la universidad, a la determinación de los espacios de trabajo de los profesores y entrenadores, la frecuencia de aplicación de las acciones y la implementación de los materiales de

apoyo. La estrategia se propone aplicar en las escuelas de directores que se realizan en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí” para un período de dos años.

En la **ETAPA: INSTRUMENTACIÓN** se proponen aplicar 22 acciones.

La **ETAPA: EVALUACIÓN** se concibió como un proceso que permite medir sistemáticamente las transformaciones operadas en la formación de la competencia emocional en los directivos educacionales, utilizando escalas de evaluación del nivel de desarrollo de competencias.

Se propone validar la estrategia propuesta **por criterio de expertos** y seleccionar como mínimo a 35 expertos en el área de la Psicología Organizacional, la enseñanza de la dirección, la formación profesional y la superación de directivos educacionales.

CONCLUSIONES

En correspondencia con las actuales exigencias sociales y el perfeccionamiento de la educación en Cuba, el estudio teórico evidenció la necesidad de incorporar la formación de la competencia emocional en los directivos educacionales.

En este sentido se constató un predominio de acciones de superación profesional en el componente político-ideológico y en dirección, limitando la formación de competencias directivas.

La existencia de un proceso de superación profesional posibilitó el enriquecimiento de la formación de la competencia emocional en los directivos educacionales orientada hacia lograr una eficiente dirección del proceso pedagógico.

Se constató que los directivos educacionales integrantes de la muestra presentaban carencias en el conocimiento y la regulación de sus emociones.

La estrategia de superación profesional propuesta se distinguirá por ser proactiva, prospectiva y transformadora y por incorporar escalas de autoevaluación del nivel de desarrollo de competencias directivas.

RECOMENDACIONES

Validar la estrategia propuesta por criterio de expertos para su implementación en la superación de los directivos educacionales del territorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*, La Habana: Edición Revolucionaria.
- Achiong, G., Deniz Jiménez, D., Macías Concepción, M., Delgado Pérez, N., et al. (2006). *Sistematización acerca de las exigencias y requerimientos del proceso de diseño de la formación didáctica del futuro docente en condiciones de universalización*. Resultado del Proyecto Ramal de Investigación: El diseño de la formación didáctica del profesional de la educación en condiciones de universalización. (No. 1). Sancti Spíritus: Instituto Superior Pedagógico "Cap. Silverio Blanco".
- Achiong, G. (2007). *La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación pedagógica superior en condiciones de universalización*, La Habana: Congreso Internacional "Pedagogía 2007" 29 de enero al 2 de febrero.
- Addine, F y otros (1997). *Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. (Material de estudio para el curso homónimo de la Maestría en Educación), La Habana.
- Addine, F. (Ed.). (2004). *Didáctica. Teoría y práctica*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1989). *Fundamentos teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana*, La Habana: Editorial ENPES.
- Álvarez de Zayas, C. (1994). *Epistemología de la Pedagogía*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Añorga, J. (1989). *El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios*. Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Añorga, J. (1994). *Los principios de la Educación Avanzada*. En: "La Educación Avanzada, ¿Mito o Realidad?", Bolivia: Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Añorga, J. (1995). *La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano*. En: Boletín Educación Avanzada Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana.
- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Lima
- Bradberry, T. (2015). Can Anyone Become Emotionally Intelligent? Retrieved from <http://www.forbes.com/sites/travisbradberry/2015/01/31/can-anyonebecome-emotionally-intelligent/>
- Calderón, M. (2007). *Estrategia pedagógica para la formación de la capacidad de dirección en la Pre reserva Especial Pedagógica*. Tesis presentada en opción al Grado Científicos de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP "Félix Varela Morales", Villa Clara.
- Calderón, M y Ramón Reigosa. (2012). *La formación su análisis en las investigaciones pedagógicas*: Curso 14, Pedagogía 2013. Sello Editor Educación Cubana. ISBN 978-959-18-0809- 7

- Calzado, D. (2004). *Un modelo de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor*. Tesis presentada en opción al Grado Científicos de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
- Cancio, C. (2007). *El desarrollo de la competencia comunicativa profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de profesores generales integrales de secundaria básica*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, UCP "Silverio Blanco Núñez", Sancti Spíritus.
- Castellanos, B, Ana María Fernández, Miguel Llivina, Teresita Miranda y Verena Páez. (Comp) (2002). *La formación de la competencia investigativa: un reto permanente de la profesionalización pedagógica*, La Habana: Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique José Varona
- Castellanos, B., Fernández González, A. M., Llivina Lavigne, M.J., Arencibia Sosa, V., Hernández Herrera, R. (2005). *Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Cejas, E. (2005). *Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales*. Recuperado en: <http://www.monografias.com/trabajos25/fundamentos-competencias/fundamentos-competencias.shtml>.
- Coll, C (2007). *Competencias básicas. Reflexiones*, Barcelona: Editorial UAB.
- Coll, C. (2012). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*, Barcelona: Editorial UAB.
- Comisión Europea. (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del*

conocimiento, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Conferencia Mundial sobre Educación para todos. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo.
- Corral, R. (2004). *El currículo docente basado en competencias*, La Habana: En formato electrónico.
- Ekman, P. (1992). *Las emociones: estudio longitudinal en tribus*, New York: Editorial Phenix.
- Fernández, Z. (2012). *La formación de competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Experiencias desde la preparación profesional de los directivos educacionales*. Simposio 3 “La formación inicial y permanente”. Sello Editor Educación Cubana. ISBN 978-959-18-0809-7
- García Batista y otros. (2002). *Compendio de Pedagogía*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G., y Addine Fernández, F. (2005a). *Profesionalidad y currículo del docente. En El trabajo independiente. Sus formas de realización* (pp. 66-79), La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Goena, A. (2017). *La inteligencia emocional y su impacto en el liderazgo*, Madrid: Editorial Comillas.
- Gómez, T. (2007). *El trabajo docente en la formación por competencias*. Revista DINAC. Nueva época, Primavera 2007. No. 49. Universidad Iberoamericana

- González de la Torre, G (1997). *La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos*. Tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CENESEDA-ISPEJV, La Habana, Cuba.
- González, F. (1985). *Psicología de la Personalidad*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, V. (2010). *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de La Habana. ISSN: 1681-5653
- Huerta, J. J., Pérez García, I.S. y Castellanos Castellanos, A.R. (2006). *Fundamentación sobre la formación y evaluación por competencias*. Tomado de: Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. [Documento PDF]. Descargado el 22 de enero de 2007. En: https://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_competencias_Amezola_García.pdf.
- Leontiev, A. N. (1986). *Sobre la formación de las capacidades*. En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 45.
- Mace, M.L. (1990). *Promoción y formación de ejecutivos*. Edición Revolucionaria, La Habana, Cuba.
- Machado Bermúdez, R. (1983). *Formación de cuadros y dirección científica desde el subdesarrollo*, La Habana: Ciencias Sociales.

- Machado, R. J. (1990). *Formación de cuadros y Dirección Científica desde el subdesarrollo*, La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Martínez A., J (1990). *El enfoque de sistemas aplicado a la organización de la formación profesional en México*. Cuaderno de Planeación Universitaria, México.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado. RM 132*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Parra, I. B. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial*. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
- Parra, I. B. (2005). *La dirección de la competencia didáctica en la formación inicial del profesional de la educación*. En Profesionalidad (Libro Concurso) (pp. 31-48). La Habana: En soporte digital.
- Plá, R., y Achiong Caballero, G. (2007). *Concepción didáctica de la formación de competencias profesionales del docente en condiciones de universalización*. Curso Pre-Evento 83., Evento Internacional Pedagogía 2007 (pp. 36). Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.
- Rodríguez del Castillo, M.A (2002). *Aproximaciones al campo semántico de la palabra estrategia*. Villa Clara. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Félix Varela". (Material en soporte digital.)

- Rodríguez del Castillo (2003). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico*. Villa Clara. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica “Félix Varela”. (Material en soporte digital).
- Rubinstein, S. L. (1986). *El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica*. En: Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 60.
- Rubinstein, S. L. Op. Cit. P. 63.
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Documento en formato electrónico. Descargado el 22 de enero de 2007. En: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/competencias.pdf>.
- Tejada, J y A Sánchez (2008). *Acerca de las competencias profesionales. Herramientas*, Universidad de Barcelona: Revista Educación Barcelona. p. 20-56.
- Valiente, P, Armando Roca e Israel Mayo (1997). *Principios, contenido, niveles y formas organizativas de la capacitación de directores de centros docentes: una propuesta para el logro de la idoneidad*. Trabajo presentado en Pedagogía 97, La Habana, Cuba.
- Valiente, P. (2000). *Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes*. Tesis en opción del título de Máster en Investigación Educativa, ICCP - MINED, La Habana, Cuba.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*, La Habana: Editorial Científico Técnica.

ANEXO 1

OBSERVACIÓN DE CONSEJOS DE DIRECCIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Atendiendo a los medios empleados: No estructurada, Atendiendo al lugar donde se lleva a cabo: Real)

OBJETIVO: Constatar el modo de actuación del directivo educacional en relación con el uso de habilidades sociales y la autorregulación de sus emociones al dirigir un Consejo de Dirección.

INSTRUMENTO: Guía de observación.

Aspectos a observar:

- Si el director se anticipa a los problemas de la institución.
- Si el director posibilita la participación de los miembros del Consejo en la toma de decisiones.
- Si el director demuestra control de emociones durante el Consejo de Dirección.

Fecha: _____

Lugar: _____

Duración de la observación: _____

- **Si el director se anticipa a los problemas de la institución**

Aspectos	Siempre	A veces	Nunca
Predice las consecuencias de los problemas en la dirección de los procesos de la escuela			
Alerta durante el Consejo de posibles problemas en los procesos que se desarrollan en la escuela			
Identifica las posibles causas y condiciones que generarán problemas en los principales procesos que se desarrollan en la escuela			

- **Si el director posibilita la participación de los miembros del Consejo en la toma de decisiones**

Aspectos	Siempre	A veces	Nunca
Pregunta los criterios de los miembros del Consejo cuando se toma una decisión o Acuerdo de la reunión.			
Escucha los criterios de los miembros del Consejo cuando se toma una decisión o Acuerdo de la reunión.			
Incluye las opiniones de los miembros del Consejo cuando se toma una decisión o Acuerdo de la reunión.			
Se muestra flexible en la diversidad de opiniones de los miembros del Consejo			

- **Si el director demuestra control de emociones durante el Consejo de Dirección.**

Aspectos	Siempre	A veces	Nunca
Mantiene el control de sus emociones durante una discusión en el Consejo			
Es receptivo a la crítica de sus subordinados			

ANEXO 2

GUÍA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

DOCUMENTO: Estrategia de superación de cuadros de la UNISS/DPE

OBJETIVO: Constatar en la estrategia de superación de cuadros de la UNISS/DPE lo establecido para la formación de la competencia emocional.

Aspectos a analizar en la estrategia:

- Si aparece en el diagnóstico la necesidad de la formación de la competencia emocional.
- Qué contenidos se seleccionan para preparar a los directivos educacionales y sus reservas.
- Quiénes son los que superan a los directivos educacionales y sus reservas.
- Cuáles son las formas organizativas establecidas para la formación de competencias en los directivos educacionales y sus reservas.

ANEXO 3

ENTREVISTA A DIRECTIVOS EDUCACIONALES

OBJETIVO: Constatar la formación de competencias que poseen los directivos educacionales.

Estimados compañeros:

Con la finalidad de fortalecer la superación que reciben para el ejercicio de sus cargos, nos proponemos aplicar acciones mediante las que formen competencias directivas. Para que las acciones se elaboren lo más fieles posible a sus necesidades, reclamamos de ustedes las respuestas más veraces a las interrogantes siguientes.

Muchas gracias por su colaboración.

Sexo: _____

Años de experiencia en dirección: _____

Especialidad en Educación: _____

- **Sobre su educación emocional**

- ¿Conoce sus emociones? Relacione algunas

- ¿Cómo evaluaría su capacidad para solucionar conflictos en una escala de 1 a 5, donde 5 es el valor más alto? _____

- ¿Discute con frecuencia con sus subordinados y jefes superiores sobre cuestiones importantes y determinantes de su entidad? Sí__ No__ A veces__
- ¿Es capaz de regular lo que siente aun cuando presiente que perderá el control de determinada situación? Sí__ No__ A veces__
- ¿Sostiene conversaciones informales con sus subordinados? Sí__ No__ A veces__. Explique la respuesta en cualquier caso_____

• **Sobre su liderazgo**

- ¿Consulta usted sus decisiones con sus subordinados? Sí__ No__ A veces__
- Relacione dos iniciativas que haya desarrollado en beneficio de sus subordinados en el último año_____
- ¿Frecuentemente espera que sus superiores le indiquen qué hacer para resolver un problema? Sí__ No__ A veces__
- Relacione dos hechos en la dirección del proceso pedagógico que usted conduce en los que haya anticipado un error o una victoria_____

_____. Explique brevemente qué acciones le permitieron anticiparse a los hechos.