

## La relación del liderazgo educacional con la ciencia-tecnología-sociedad y sus dimensiones

### The relationship of educational leadership with science-technology-society and its dimensions

Oruam Cadex Marichal-Guevara\*

oruamcmg@sma.unica.cu

Claudio Alejandro Barrientos-Piñeiro\*\*

clabapineiro@gmail.com

Nancy de la Caridad Hernández-Crespo\*

\*Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

\*\*Fundación Investiga Chiloé, Chile.

#### Resumen

Los directores de las instituciones educativas poseen insuficiencias en su desempeño que dificultan su influencia consciente sobre sus subordinados. El objetivo de la investigación es valorar la relación del liderazgo educacional con la ciencia, la tecnología y la sociedad desde sus dimensiones. Se tuvieron en cuenta los resultados de excelencia a partir de experiencias prácticas en el desempeño de los directores de escuelas del municipio Morón en Ciego de Ávila, Cuba, en un período de cinco años (2012-2017), además se utilizaron métodos del nivel teórico, empíricos y de procesamiento matemático; se ofrecen conclusiones precisas sobre el proceso de formación del liderazgo en los directores de escuelas.

**Palabras clave:** ciencia, liderazgo educacional, sociedad, tecnología

#### Abstract

The directors of educational institutions have insufficiencies in their performance that make difficult their conscious influence on their subordinates. The objective of the research is to assess the relationship of educational leadership with science, technology and society from its dimensions. The results of excellence were taken into account based on practical experiences in the performance of the school directors from Morón municipality, Ciego de Ávila, Cuba, over a period of five years (2012-2017), and theoretical and empirical methods were used. Precise conclusions are offered about the process of leadership formation in school principals.

**Keywords:** Educational leadership, science-technology-society, professional management pedagogical activity; leadership theories.

## **Introducción**

En el proceso de dirección de las escuelas se requieren líderes que guíen con entusiasmo las transformaciones que suceden en el sector, que acerquen las principales decisiones a las bases, que deleguen funciones y responsabilidades de manera eficiente, que ofrezcan poder y confianza a sus subordinados y colaboradores, lo cual les permitirá ganar reconocimiento y valoración.

El director de una escuela, como líder del colectivo, debe reforzar el trabajo con los subordinados y colaboradores, familiares, representantes comunitarios y tener una comunicación permanente, abierta y franca con las estructuras superiores de dirección. Debe entender las expectativas que tiene la comunidad escolar sobre él, sus roles y responsabilidades; trabajar en conjunto con otras personas, comunicar de forma efectiva y saber cómo ser creativo e innovador. Desde esta perspectiva se suscribe, en el caso de la educación cubana, que esta “transita por una época en la cual se necesitan menos administradores que mantengan las escuelas como están y más líderes educacionales que las cambien” (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, & Rhea, 2017, p. 47-48).

En relación con el desempeño de los directores de escuelas y su eficiencia, se encuentran reiteradas inconformidades, pero son muy escasos los trabajos que se han centrado en la búsqueda de vías de preparación para lograr que los directores transiten desde el nivel de desempeño actual al deseado. Sobre la dirección educacional se ha expresado con acierto que:

Solo puede dirigir a los maestros, quien haya demostrado en la práctica ser un verdadero 'maestro de maestros'; y solo puede dirigir a cuadros de los distintos niveles de dirección del organismo, quien se haya ganado --en la práctica-- a fuerza de consagración y ejemplaridad, el título moral de director de directores. (Alonso, 2002, p. 47)

Es una exigencia social, la formación del liderazgo en los directores de escuelas de todos los niveles educativos para contribuir a la eficiencia de la “actividad pedagógica profesional de dirección” (Ramos, Dorta, García, & Marichal, 2015, p. 166), como se explica en el modelo por competencias de desempeño pedagógico profesional de dirección educacional que ofrecen estos autores.

En la práctica educativa del municipio Morón, se evidencian insuficiencias en la preparación de los directores de escuelas para desempeñarse de manera eficiente en esta actividad: predomina la centralización y el verticalismo en las líneas de mando; el empleo de estilos de comunicación

autoritarios limita la creatividad de los potenciales líderes; se evidencia el predominio de la dirección por crisis o por contingencia, la adopción de posiciones defensivas de carácter operativo, deficiencias en la planificación del trabajo y la delegación de tareas; también se manifiesta la tendencia a esperar orientaciones para actuar y la insuficiente influencia para motivar a los educadores con mayores posibilidades de convertirse en líderes, para aceptar responsabilidades de dirección.

Entre las causas de estas insuficiencias están que el proceso de selección de los cuadros no contempla el liderazgo como requisito esencial; es insuficiente la articulación de las formas de postgrado para preparar al director de escuela en el ejercicio del liderazgo y las acciones de formación para los directores no siempre se gestionan a partir de un diagnóstico integral de sus necesidades y potencialidades.

El objetivo de esta investigación es valorar la relación del liderazgo educacional y sus dimensiones con la ciencia la tecnología y la sociedad. Se utilizaron métodos como el histórico-lógico para el estudio de los antecedentes, las tendencias del liderazgo educacional y su relación con la ciencia, la tecnología y la sociedad. El analítico-sintético, para establecer regularidades cognitivas y analizar los presupuestos teóricos que posibilitan sintetizar el liderazgo educacional. El inductivo-deductivo permitió establecer abstracciones, generalizaciones y procesar el contenido.

El análisis documental (tesis de maestría y doctorado, artículos de revistas y resoluciones ministeriales) se utilizó para la consulta de información inherente a las competencias pedagógicas profesionales de dirección que condicionan la necesidad de preparación del director de escuela para convertirse en líder. El criterio de expertos fue utilizado para definir las características y dimensiones de la competencia liderazgo educacional utilizando el método Delphy (V Rondas).

La investigación se desarrolló en el municipio Morón, de la provincia Ciego de Ávila en Cuba con una población de 35 directores de escuela: educación infantil (4), educación primaria (16), educación especial (3), secundaria básica (4), media superior (5), educación de adultos (2) y centro mixto (1), representan el total de directores de escuela de dicho municipio; su promedio de edad es de 49 años, 24 pertenecen al sexo femenino y 11 al masculino

## **Desarrollo**

### *La relación ciencia-tecnología-sociedad y el liderazgo en la formación del director de escuela.*

El filósofo griego Aristóteles al referirse a la sociedad, afirmó que esta es el medio natural en el que el hombre vive y se desarrolla, por tanto, es el hombre un ser social por naturaleza sobre el que la sociedad influye y determina su formación. En el año 1846 Marx plantea la siguiente interrogante a la cual da respuesta.

¿Qué es la sociedad, cualquiera que sea su forma? Es el producto de la acción recíproca de los hombres. ¿Pueden los hombres elegir libremente esta o aquella forma social? Nada de eso. A un determinado nivel de desarrollo de las facultades productivas de los hombres, corresponde una determinada forma de comercio y de consumo. A determinada faces de desarrollo de la producción, del comercio, del consumo, corresponden determinadas formas de constitución social, una determinada organización de la familia, de los elementos o de las clases; en una palabra, una determinada sociedad civil, corresponde un determinado orden político, que no es más que la expresión oficial de la sociedad civil. (Marx & Engels, 1980, p. 278)

Según criterio de Tusell<sup>1</sup> “la sociedad no existe en general, por tanto, es una formación social concreta, históricamente determinada, caracterizada por las relaciones de producción que la tipifican con leyes específicas de funcionamiento que están en la base del conjunto de relaciones sociales”. En correspondencia con esta afirmación se puede inferir que, con la evolución histórica de la sociedad se generan cambios en las relaciones de producción, así como profundas transformaciones en el desarrollo de la ciencia, vista como un proceso social que depende de las necesidades sociales:

La ciencia es una forma de la conciencia social, que sintetiza el saber acumulado por la humanidad en su devenir histórico. La historia del desarrollo científico pone de manifiesto que fueron las necesidades prácticas de los hombres en sus relaciones sociales la causa del surgimiento de nuevas ciencias y del desarrollo, la profundización y el perfeccionamiento de los conocimientos ya existentes. El conocer las causas del origen de los fenómenos, así como

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2016 al experto en Filosofía Edel Luís Tusell Oropesa. ¿Qué se entiende por sociedad?

sus propiedades más importantes y las leyes de su desarrollo, le ha dado al hombre la posibilidad de dominarlos y transformar la realidad, según sus objetivos”. (Roméu, 2010, p. 7)

En Cuba, la ciencia y la tecnología están en función del pueblo, y se sustentan en valores éticos de humanismo, responsabilidad con el futuro de la humanidad, prosperidad de la patria, preservación del medio ambiente y consagración al trabajo, es “una actividad profesional institucionalizada que supone educación prolongada, internalización de valores, creencias, desarrollo de estilos de pensamiento y actuación. La ciencia es toda una cultura y así debe ser estudiada” (Núñez, 1999, p. 11).

La ciencia es, en sí misma, una actividad social. Su función primordial se vincula a la adquisición de conocimientos, siendo la objetividad y el rigor atributos del mismo; por otra parte, la ciencia genera procesos de profesionalización e institucionalización, los cuales potencian de manera favorable la eficacia de la investigación científica, mediante la formación sistemática de sujetos en una institución especializada en ampliar y modificar el conocimiento.

De estos razonamientos se infiere la idea de la ciencia, como un conjunto de conocimientos objetivos (teoremas, leyes, métodos, técnicas) adquiridos por la humanidad, que se incrementan de forma acumulativa y de facto, contribuyen al progreso social, es una representación superficial de corte científicista. Próxima a ella es también la idea de la “ciencia dotada de un espacio autónomo en relación de exterioridad con el contexto social con el cual se limita a mantener relaciones de aplicación (aunque sean bilaterales), por lo que estas dos instancias influirán a 'distancia' la una con la otra” (Núñez, 1999, p. 20).

Como la ciencia, la tecnología también forma parte de las fuerzas productivas es por ello que la tecnología también está sujeta a un cierto determinismo social, porque está influida por diversos intereses de los sujetos, operando incluso, sobre la organización social y la distribución de poder. Aunque en mayor o menor medida esté respaldada por conocimientos, su sentido principal es realizar procedimientos y productos, y su ideal es la utilidad. La tecnología abarca los sectores de la actividad humana, es “un modo de vivir, de comunicarse, de pensar, un conjunto de condiciones por las cuales el hombre es dominado ampliamente, mucho más que tenerlos a su disposición” (Agazzi, 1996, p. 141); en cuanto a su conceptualización:

Existen dos definiciones de tecnología, una restringida y otra general. En la primera se le aprecia sólo en su aspecto técnico: conocimiento, destrezas, herramientas, máquinas. La

segunda incluye también los aspectos organizativos: actividad económica e industrial, actividad profesional, usuarios y consumidores, y los aspectos culturales: objetivos, valores y códigos éticos, códigos de comportamiento. Entre todos esos aspectos existen tensiones e interrelaciones que producen cambios y ajustes recíprocos. (Pacey, 1990, p. 28)

Para asumir las demandas sociales, los cambios tecnológicos y los procesos de innovaciones que exige la ciencia en la actualidad, resulta imprescindible la formación de profesionales capacitados y comprometidos desde el contexto educacional, ya que la educación es un fenómeno social. Se debe promover la educación y la cultura científica para reforzar la presencia de la ciencia y la tecnología en los ámbitos docentes, por ello se puede decir que la educación depende de un desarrollo social, la relación es dialéctica; la educación ha cambiado en la medida en que la sociedad se ha desarrollado.

En el contexto educacional se aspira a alcanzar la preparación adecuada de los directores de escuelas, siendo el proceso de dirección eje básico para el pleno desarrollo de la institución. La eficiente preparación de los directores ofrece múltiples posibilidades para la armonía y articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades extra docentes, creando un clima favorable en la propia institución, dado que “uno de los factores indispensables para lograr la armonía en el proceso educativo es la acertada dirección de la institución” (García, Ulloa, Peñate & Reyes, 2017, p. 80).

El director de escuela tiene la misión de desarrollar un liderazgo efectivo para transformar la práctica educativa y lograr el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección, a partir de sus conocimientos, su pensamiento racional, sus hábitos, habilidades y capacidades. Teniendo en cuenta las necesidades, motivos e intereses del colectivo laboral. Pedagogos como Alonso (2002), Valiente & Álvarez (2004) y Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, & Rhea (2017), argumentan las funciones, habilidades, capacidades, cualidades, características y competencias, que debe poseer el director de escuela para poder desempeñarse y tener un modo de actuación en correspondencia con las exigencias sociales, para así lograr la transformación de la práctica educativa.

La formación permanente del director de escuela no puede estar enmarcada en una sola esfera de formación y desarrollo de la personalidad como la ejecutora, cognitiva o cognoscitiva; el directivo educacional para poder desempeñarse como un verdadero líder en su institución debe

desarrollar la esfera inductora o afectiva, para poder articular armónicamente lo afectivo y lo cognitivo, establecer configuraciones mediante constructos y ponerlos de manifiesto en su modo de actuación y al servicio de las relaciones interpersonales.

En tal sentido el directivo debe ser un comunicador por excelencia, debe trabajar en equipo, solucionar problemas, manejar conflictos, negociar, motivar, ser creativo y tener correctas relaciones interpersonales, lo cual conduce al liderazgo, ello debe ser demostrado en la práctica educativa. Debe tener en cuenta los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos del proceso educativo para ser consecuente con una pedagogía autóctona y contribuir a la calidad educativa. La preparación técnico-metodológica del personal docente debe ser motivo de su pensamiento para con el claustro, tener clara su misión y visión. Sin embargo, para que este encargo social se cumpla, es vital conducir los esfuerzos a la unión de la membresía de la institución sobre todo en convicciones. Está demostrado que el incumplimiento de esta premisa, limita el avance de los grandes procesos que se desarrollan en la institución educativa.

Para garantizar una mayor calidad en la educación, los directores de escuelas necesitan alcanzar un nivel de desarrollo profesional que les permita ofrecer soluciones más efectivas a los problemas de su práctica pedagógica y una de las vías para lograr tal condición es la actividad investigativa.

Constituyen fundamentos teóricos importantes investigaciones dedicadas al estudio de formación del liderazgo educacional (Lewin, Lippit & White, 1939; Bass & Avolio, 1994; Murillo, 2005), la mayoría de estos autores abordan el tema desde el enfoque de la administración empresarial; son muy escasas las referencias al liderazgo como una competencia integradora para la dirección educacional. La formación de la competencia liderazgo en los directores de escuelas no ha sido suficientemente abordada, lo que posibilita una oportunidad para ampliar un extenso campo de estudio para fortalecer la misión de la gestión directiva

#### *Aproximación al liderazgo educacional desde la definición de sus dimensiones*

Al investigar sobre el fenómeno liderazgo, el cual se considera un proceso multifactorial, se encuentra en la literatura científica que se han elaborado una serie de teorías y estilos de acuerdo con las exigencias sociales de los diferentes contextos de la época: *teoría de los rasgos*, una teoría que sigue teniendo adeptos, es la de concebir el liderazgo como una característica de la

personalidad (Pascual, Villa & Auzmendi, 1993). Los seguidores de esta concepción no pudieron encontrar características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo exitoso, ni siquiera la existencia de un líder ideal, dado que este siempre estará ligado al contexto donde se desarrolla (Watkins, 1989; Northouse, 2004).

*El liderazgo autoritario:* el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder.

*El liderazgo democrático:* se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo. El arte de conseguir que la gente haga voluntariamente lo que se quiere debido a la influencia personal.

*El líder educativo:* utiliza conocimientos y acciones profesionales de preparación de sus subordinados y colaboradores para lograr la eficacia docente, el desarrollo exitoso de los programas educativos y la supervisión.

*Teoría sobre la eficacia escolar:* estas investigaciones guardan relación con la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad (Murillo, 2005). Para estos investigadores es difícil imaginarse una buena escuela que no tenga detrás un buen director que la lidere.

*Del liderazgo transformacional:* el concepto de liderazgo transformacional fue introducido por (Bass, 1985) sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio, lo definió a partir de dimensiones (Pascual, Villa & Auzmendi, 1993; Bass & Avolio, 1994). Este tipo de liderazgo, por tanto, parte de la contribución de los directores de escuelas al logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Se caracteriza por ser un proceso dinámico, en función de las situaciones y generador de cambios.

*El liderazgo distribuido* (Leithwood, Seashore, Anderson, & Wahlstrom, 2004): busca generar un nuevo marco teórico-práctico que contribuya al desarrollo de un modelo de dirección para el cambio y la mejora escolar radicalmente diferente, que se basa en un planteamiento de liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto. El liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común.

Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005). La principal

tarea del director es desarrollar la propia capacidad de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación.

*Liderazgo para el cambio educacional*: el proceso de cambio escolar es inevitablemente paradójico, caótico y no lineal. Liderar este proceso es, por tanto, una tarea extremadamente compleja (Murillo & Muñoz, 2002). Se ha intentado reconocer las características y comportamientos de la buena dirección, pero visto lo limitado de sus resultados, se ha optado por ofrecer modelos que ayuden a cambiar la dirección para que sea capaz de poner en marcha, desarrollar y mantener procesos de cambios exitosos.

Otro aspecto interesante en la revisión de la teoría es el uso del concepto genérico del liderazgo, el cual es muy variado en la comunidad científica, se utilizan términos para definirlos como, *conocimiento práctico* en los estudios de Monárrez & Jaik (2016); el de *habilidad* en la investigación de Nájera, Murrillo & Santos (2013). Uno de los más utilizados es el de *capacidad* en las investigaciones de Bennis & Nanus (1985). Otros términos utilizados son: cualidad (Palomo, 2007); conducta o comportamiento (Flores, 2010); característica de la personalidad (Maxwell, 2006); el término aspecto socio-psicológico (Omarov, 1977); el de condición natural de la personalidad (Antonakis, Avolio & Sivasubramaniam, 2003) y en los últimos tiempos el de competencia de dirección (Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta & Rhea, 2017).

Para conocer el concepto genérico más adecuado y definir las dimensiones de la competencia liderazgo educacional, se utilizan los criterios sobre la formación de la competencia liderazgo desarrollados por Marichal & Ramos (2015<sup>a</sup>), así como el foro debate online titulado *Liderazgo Pedagógico*, desarrollado por Marichal, Ramos, Rey & Hernández, (2017) y los grupos de discusión desarrollados por Marichal, Rey & Hernández (2017). Además, se utiliza el criterio de expertos a través del método Delphy, para construir un constructo teórico sustentado en sus conocimientos, investigaciones, experiencias y estudios bibliográficos. Esta vía se caracteriza por permitir el análisis de un problema complejo dando independencia y tranquilidad a los participantes.

En consulta por correo electrónico a 35 expertos (tabla 1) en formación y desarrollo de directores de escuelas de la región iberoamericana, sobre el concepto genérico para definir el liderazgo educacional, 21 (60%) mencionan el término competencia de dirección como el más idóneo.

| Experto | Institución         | País            | Doctor | Máster | Coeficiente de Competencia                                  |
|---------|---------------------|-----------------|--------|--------|-------------------------------------------------------------|
| 1       | Universidad<br>(18) | España (11)     | 31     | 4      | $0.8 < K \leq 1.0 \Rightarrow K \rightarrow \text{Alto}$ 32 |
| 2       | Escuela (5)         | Cuba (11)       |        |        | $0.5 < K \leq 0.8 \Rightarrow K \rightarrow \text{Medio}$ 3 |
| 3       |                     | Chile (7)       |        |        |                                                             |
| 4       |                     | Perú (2)        |        |        |                                                             |
| 5       |                     | Venezuela (2)   |        |        |                                                             |
| 6       |                     | México (1)      |        |        |                                                             |
| ...35   |                     | Puerto Rico (1) |        |        |                                                             |

Tabla 1. Relación de expertos en liderazgo educacional de la región Iberoamericana. Fuente: Elaboración propia.

Ofrecen en I Ronda 131 características (C) que debe tener un director de escuela para convertirse en líder de su colectivo, las cuales fueron reducidas a 48 en la II Ronda al preguntarles que dijeran las 10 C más necesarias y las ordenaran por jerarquía. Sin embargo, al considerar el número de C (48) era elevado, en III Ronda se les pidió que seleccionaran de ellas las cinco imprescindibles y las ordenaran por jerarquía de mayor a menor significación, con lo cual quedaron 20 C. Se realizó una IV Ronda con el objetivo de reducir las 20 C, se realizó la misma petición que se hizo en la tercera ronda, con ello, se establecieron 9 C, se ubicaron por orden de importancia y ponderación.

El proceder empírico se realizó de la siguiente manera, si resulta la concordancia (Cc)  $Cc \geq 33\%$  entre los expertos se considera aceptable la concordancia. Las C que obtuvieron valores  $Cc < 25\%$  se eliminaron por baja concordancia entre los expertos. Así como las C < 30 por ponderación. Por ello es denominado el resultado (Rj) a la sumatoria de ponderaciones por filas, variable con igual denominación en Kendall W. Tal estadígrafo supera al coeficiente Cc por su rigor estadístico matemático. El proceder seguido obedece a la teoría de Cuesta (2000).

Al utilizar el estadígrafo matemático de ponderaciones por filas, según criterio de los expertos, las C se muestran jerárquicamente de la siguiente manera: ser un planeador estratégico (53) poseer una excelente formación en su profesión y en el área de la dirección (51), distribuir el poder con los miembros de la institución (49), tener la capacidad de influir y convocar a otros a trabajar por un objetivo común (42), autoridad moral (41), poseer conocimiento pedagógico-curricular (38), inteligencia emocional (36), liderazgo transformacional (32) y el trabajo en equipo (31).

Por último, se les pidió en una quinta ronda (tabla 2), hacer una valoración de las ponderaciones y el orden obtenido de la cuarta ronda, con el objetivo de darle validez teórica y empírica, para ello se utilizó una escala Likert, muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1). Como resultado final el criterio de 22 (62,9%) expertos es de acuerdo y 13 (37,1%) muy de acuerdo, la opinión de los expertos oscila entre muy de acuerdo y de acuerdo (4.37) con una ligera inclinación a estar de acuerdo.

| Escala Likert         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | ...35 | T  |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|----|
| Muy de acuerdo (5)    |   |   |   |   |   |   | 5 | 5 | 5 | 5  | 5  |    | 5  | 5  |    |    |    |    | 5  |    |    |    | 5     | 13 |
| De acuerdo (4)        | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |   |   |   |    |    | 4  |    |    | 4  | 4  | 4  | 4  |    | 4  | 4  | 4  |       | 22 |
| No en desacuerdo (3)  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |       | 0  |
| En desacuerdo (2)     |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |       | 0  |
| Muy en desacuerdo (1) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |       | 0  |

Tabla 2: Criterio de expertos expresados en escala Likert. Fuente: Elaboración propia.

Un dato interesante es que 3 (10%) de los expertos mencionan por jerarquía en primera opción, (planeador estratégico, influir, conocimiento de la actividad que dirige, trabajar en equipo y distribuir el poder) incluyendo la inteligencia emocional y la autoridad moral. Sin embargo, estas últimas solo la mencionan 8 expertos (27%).

El análisis e interpretación del criterio de expertos permitió determinar dimensiones para la competencia liderazgo educacional en el director de escuela: una *dimensión psicológica*, orientada esencialmente a la integración de las cualidades de la personalidad relacionadas con la autoridad moral, que en estrecha unidad funcional autorregulan la comunicación, las relaciones interpersonales, el empleo de diferentes fuentes de poder, que en función del carisma y las capacidades directivas y el grado de madurez del colectivo, permiten al líder influir de forma planificada, persuasiva y colaborativa sobre la comunidad educativa y conducirla de manera consciente, voluntaria y entusiasta en la consecución de objetivos comunes.

Una *dimensión pedagógica* consustancial al contenido de la formación del directivo donde se integran conocimientos, habilidades, capacidades profesionales, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, orientaciones en relación con el desarrollo eficiente de funciones específicas, atendiendo al modelo de desempeño socialmente construido, que permiten la aplicación de métodos y estilos de dirección que determinan el rol del directivo y la gestión del proceso formativo de sus subordinados.

Y una *dimensión relacionada con la dirección*: la planificación, coordinación, organización, ejecución, evaluación, control y perfeccionamiento de la actividad de dirección educacional. Así como hacer cumplir las normas institucionales, conducir el proceso de formación de los miembros de la institución desde la investigación, y la distribución del poder para gozar de autonomía.

Los contenidos de las tres dimensiones conforman el constructo teórico *competencia liderazgo educacional*, el cual se debe tener presente en los programas para formar y desarrollar el liderazgo en el director de escuela.

No tener formada la competencia liderazgo educacional en directores de escuela, es una preocupación de marca mayor para el sistema educacional, se pone en juego la educación y formación de los subordinados y educandos, quienes a su vez forman parte del núcleo familiar, la comunidad y la sociedad en su sentido más amplio. Si observamos la educación como fenómeno social, se puede decir que decide la calidad educacional, y que la no formación de esta competencia, tiene un efecto de deterioro de valores.

## Conclusiones

El liderazgo se da en un proceso de interacción social, el cual debe ser constante y sistemático, donde existe una influencia de los líderes sobre la membresía con un respaldo significativo en las actividades institucionales. Se aboga por una práctica de liderazgo distribuida, donde se le otorgue cierto poder a todos los directivos y docentes de la institución, con el objetivo de que cada miembro tenga autonomía en la toma de decisiones.

El constructo competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas es resultado del desarrollo científico, tecnológico y social, y se circunscribe en la producción, difusión y aplicación de conocimientos teóricos, adquiridos en la práctica histórico-social de la humanidad y necesarios para la transformación de la realidad. Es consustancial a la formación permanente del director de escuela, sin embargo, es un proceso multifactorial y paulatino, pero que, con el desarrollo sistemático de programas sobre liderazgo educacional, se logran ciertas formaciones en la personalidad de los directores de escuelas trayendo consigo la eficiencia y calidad en el proceso educativo.

Hoy en Cuba, son insuficientes los programas que se llevan a cabo para desarrollar y formar el liderazgo en los directores de escuela, por tanto, se carecen de líderes educacionales para conducir eficazmente la actividad de dirección educacional, se sugiere elaborar propuestas atractivas para la formación del director de escuela, pero que, sobre todo, desarrollen los contenidos que se proponen en las dimensiones declaradas en esta investigación.

## Referencias bibliográficas

- Agazzi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia*. Madrid: Tecnos, S.A.
- Alonso, S. (2002). *El sistema de trabajo del MINED*. Tesis doctoral. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Antonakis, J., Avolio, B. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the mine-factor full-range theory using the Multifactor Leadershi Questionnaire. *The Leadership Quarterly*. 14 (3), 261-295.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Líderes. Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Nueva York: Norma S.A.
- Borrego, O. (2009). *El trabajo de dirección en el socialismo. Antecedentes y enfoques actuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School leadership and management*. 25 (3), 213-216. <https://doi.org/10.1080/13634230500116306>
- Cuesta, A. (2000). *Gestión de competencias*. La Habana: Material digital.
- Flores, E. (2010). *El tipo de liderazgo del director y los estilos de comunicación de los docentes, estudiantes y personal administrativo del ISPP "Nuestra Señora de Lourdes"*. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Obtenido de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1675/1/Flores\\_me.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1675/1/Flores_me.pdf)
- García, A., Ulloa, E., Peñate, I. & Reyes, R. (2017). *Reflexiones pedagógicas a la luz de estos días*. La Habana, Cuba: Editorial universitaria.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*. 10 (2)269-299
- Marichal, O. C. & Ramos, J. (2015). Formación de la competencia de liderazgo en los directivos educacionales. *Universidad&Ciencia*. 4 (1), 58-72.
- Marichal, O. C., Ramos, J., Rey, C. & Hernández, C. (2017). Foro Virtual sobre el desarrollo del liderazgo pedagógico. *Universidad&Ciencia*. 6 (3), 134-155.
- Marichal, O. C. Rey, C. & Hernández, N. (2017). Impacto del grupo de discusión en el desarrollo del liderazgo educacional. *Revista Estrategia y Gestión Universitaria*. 5 (2), 103-120.
- Marx, C. (1980). Carta de Marx a Pavel Vasilievich. En Marx, C. & Engels, F. *Obras escogidas*. Vol. I. Moscú: Progreso.
- Maxwell, J. (2006). *Desarrolle los líderes que están alrededor de usted*. Estados Unidos: Grupo Nelson.
- Monárrez, H. & Jaik, A. (2016). *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en nivel básico*. Durango: Redie. Obtenido de [http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto\\_Adla-1.pdf](http://iunaes.mx/wp-content/uploads/2016/02/Clima-escolar-y-Liderazgo-directivo-Heriberto_Adla-1.pdf)

- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. & Muñoz, M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: MECD/Ortoedro.
- Nájera, F., Murrillo, R. & Santos, M. (2013). El liderazgo escolar; sus talentos y actitudes desde las expectativas y experiencias de los docentes. En Navarro, M. & Barraza, A. (2013). *Dirección, liderazgo, modelos y procesos de gestión: claves hacia la transformación*. 105-138. San Luís de Potosí: Redie. Obtenido de [http:// redie. mx/ librosyrevistas/ libros/direccion\\_liderazgo.pdf](http://redie.mx/librosyrevistas/libros/direccion_liderazgo.pdf)
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería olvidar*. La Habana: Félix Varela.
- Omarov, M. (1977). *Elementos básicos de la dirección científica de la sociedad*. (Vol. II). La Habana: Obre.
- Pacey, A. (1990). *La cultura de la tecnología*. México: Fondo de cultura económica.
- Palomo, M. (2007). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Barcelona: ESIC.
- Pascual, R., Villa, A. & Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo Transformacional en los centros docentes*. Bilbao, España: Mensajero.
- Ramos, J., Abreu, O., Naranjo, M., Dorta, M. & Rhea, B. (2017). *Competencias interpersonales en la dirección educacional*. Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte.
- Ramos, J., Dorta, M., García, J. & Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*. (69), 157-186.
- Roméu, A. (2010). *De la lingüística precientífica a la lingüística textual*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valiente, P. & Álvarez, M. (2004). *Metodología para evaluar el impacto de la superación de directivos educacionales*. Monografías, 1-6. Consultado en [http:// www. monografias. com/trabajos16/evaluacion-directivos-educacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml](http://www.monografias.com/trabajos16/evaluacion-directivos-educacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml).
- Watkins, P. (1989). *Leadership, power and symbois in educational administration*. London: J Smyth.