



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEDDES)**

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA
PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

ANAY CABRERA FERNÁNDEZ

Cienfuegos

2018



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEDDES)**

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA
PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

ASPIRANTE: Lic. Anay Cabrera Fernández. MsC

TUTOR: Prof. Tit., Lic. Raúl Alpízar Fernández, MsC, Dr. C

Cienfuegos

2018

DEDICATORIA

A la Revolución Cubana, por permitir mi mejoramiento profesional y humano.

A mis padres, que hoy no están físicamente, pero son la razón que han impulsado e impulsan mi crecimiento profesional.

A mi hijo, la gran motivación de mi vida.

A mi hermana y mi sobrina por compartir junto a mí mis penas y alegrías.

A los niños y niñas cubanos, en quienes primero pensé cuando se gestaba esta investigación.

A todos los directores y docentes de las escuelas primarias que día a día hacen posible que esta maravillosa obra educativa se fortalezca.

AGRADECIMIENTOS

A mi hermana, por sustituirme muchas veces en la atención a la enfermedad de mi madre.

A mi compañera María Rosa Núñez González, por su ayuda incondicional en el desarrollo de esta investigación, desde sus inicios. También a su familia, por permitir que dedicara horas a mi atención.

A mi tutor Dr. C. Raúl Alpizar Fernández, por sus importantes enseñanzas y sugerencias.

A los metodólogos, directores, profesores del CUM y demás funcionarios del municipio Abreus por todo el apoyo durante la implementación en la práctica.

A los profesores del CEDDES de la universidad de Cienfuegos, por sus acertadas recomendaciones durante el proceso de formación doctoral.

A mis compañeros y amigos, que siempre estuvieron al tanto de mis avances y me estimularon a seguir adelante.

A todos los que colaboraron en la realización de esta obra.

SINTESIS

La realidad cubana le atribuye a la educación nuevos retos; en ello, la formación permanente de los directores de escuelas se instaure en un proceso de cambios dirigidos a perfeccionarla, en la cual el Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una prioridad. El objetivo de la investigación es elaborar una estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. Se asume los enfoques cuantitativos y cualitativos, al articular métodos y técnicas de las ciencias pedagógicas. Las constataciones empíricas exploratorias develaron la contradicción entre la insuficiente formación de los directores de las escuelas primarias en la planificación del PEI y la necesidad de reorientarla en correspondencia con las exigencias que demandan las transformaciones en la escuela primaria, situación corroborada con la triangulación de los métodos e identificación de potencialidades e insuficiencias. La contribución a la teoría de las ciencias pedagógicas se expresa en la formulación de los principios de: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. El resultado científico es la estrategia de formación permanente, estructurada en etapas: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación. La validación se efectuó a partir de la valoración de los expertos y la implementación en la práctica pedagógica, evaluada según los requerimientos planteados para los resultados científicos.

ÍNDICE

CONTENIDOS	Pág.
SÍNTESIS	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	10
1.1 La formación permanente de los directores de escuelas primarias	10
1.2 La planificación del PEI en la formación permanente de los directores de escuelas primarias	18
1.3 Principios de la formación permanente de directores de escuelas primarias en la planificación del PEI	28
Conclusiones del capítulo	43
CAPÍTULO II. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	44
2.1 Diagnóstico de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI	44
2.1.1 Resultados del análisis de documentos	46
2.1.2 Resultados de la encuesta	49
2.1.3 Resultados de la entrevista	54
2.1.4 Resultados de la observación a actividades formativas	57

2.1.5 Resultados del diagnóstico: triangulación	58
2.2 La estrategia como resultado científico: una propuesta en la formación permanente de los directores de escuelas primarias	60
2.3 Fundamentación de la estrategia de formación permanente en la planificación del PEI	64
2.4 Diseño y estructura de la estrategia de formación permanente de los directores de escuela primaria en la planificación del PEI	70
Conclusiones del capítulo	80
CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	81
3.1 Resultados de la valoración por los expertos	81
3.2 Implementación en la práctica pedagógica	86
3.3 Evaluación de la implementación de la estrategia de formación	99
3.4 Valoración de los requerimientos del resultado científico de la investigación	103
Conclusiones del capítulo	111
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	114
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La historia de los sistemas educacionales, a nivel global, revela que su desarrollo se manifiesta por las transformaciones emprendidas para dar respuesta a las exigencias de las condiciones sociales. La UNESCO-OREALC (2014) investiga la realidad educativa de América Latina y el Caribe, en la búsqueda de soluciones para enfrentar los actuales retos de la educación; en los cuales las políticas dirigidas a la formación de los directores de escuelas se instauran en un proceso de cambio, sin embargo, subsisten desafíos que van dirigidos a perfeccionar dicha formación en la actualidad.

A nivel internacional, la prioridad en la formación se direcciona a perfeccionar las competencias de los docentes y directivos; investigaciones que se han presentado en diferentes eventos y publicaciones, las que de modo particular abordan la formación de los directores de escuelas primarias. En las investigaciones consultadas se analizaron los aportes de: Escudero (1996), Sanoja (2002) y Barrios (2005), quienes coinciden en plantear que la formación es un proceso permanente de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y valores para una determinada función, el cual debe proyectarse hacia el cambio educativo.

Gairín (2001, 2011), UNESCO (2002), Tünnermann (2003, 2012), Escamilla (2006), Murillo (2007), Concha (2010), Imbernón (2011), Ruiz & Egleé (2011), León de Hernández (2012), Weinstein, J., Hernández, M. & Cuéllar, C. (2015) y Fonseca (2016) fundamentan la formación como un proceso permanente o continuo, la cual se dirige en su esencia a una proyección social, orientación humanista y

carácter transformador, en estrecho vínculo teoría - práctica, mediante un amplio proceso reflexivo; le otorgan al diagnóstico de necesidades gran importancia para el inicio de las actividades formativas.

Mártin (2001), Arias (2011) y Donoso (2012) se pronuncian por enmarcar a la formación de los directores de escuela como una forma de formación permanente, y reconocen las ventajas que ofrece la misma, al permitir el tratamiento específico de las temáticas que se proyectan para suplir las necesidades identificadas y que deben ser compensadas. Ruiz, M. (2012), Rondón (2012), Guzmán (2012) y Goncalves (2012) realizan propuestas que fundamentan el carácter teórico y práctico de las actividades de formación dirigidas a los directores de escuelas, particularmente en lo relativo al proceso de dirección de la escuela primaria.

Otros investigadores abordan la formación permanente de los directores de escuelas primarias e incluyen el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en dicha formación: Poggi (2001), Campelo (2008), Sánchez, M. (2008), Sánchez (2010), Marturet (2010), León (2012), González (2012) y Morante (2012), temática no considerada por los autores antes citados.

Los resultados de las investigaciones consultadas van dirigidos a caracterizar el proceso de formación permanente, a destacar su importancia en la vida de las personas y específicamente de los profesionales de la educación, lo que incluye a los directores escolares, y los aportes referentes al PEI se limitan a considerar su valor, determinación de las etapas para su planificación y enfatizar en el rol que le corresponde desempeñar a los directores. Sin embargo, es notorio que estos aportes tienen carencias teóricas y metodológicas, pues no declaran las vías de cómo desarrollar este proceso formativo con los directores de escuelas primarias.

En Cuba, la formación de los directores escolares es prioridad del Ministerio de Educación (MINED), situación manifiesta desde el año 1959, pues la educación entró en un proceso de mejora con la puesta en práctica de los procesos de perfeccionamiento (1975 y 1987), estos suplen las demandas

identificadas según las exigencias de cada momento histórico y el contexto político, económico y social del país; sin embargo, la realidad apunta hacia la necesidad de dar continuidad a dichos procesos, pues se evidenciaron avances e insatisfacciones que permitieron identificar problemas sujetos a nuevas investigaciones. Actualmente, se realiza el tercer perfeccionamiento de forma paulatina, lo que impulsa la búsqueda de soluciones para la formación permanente de los directores de escuelas primarias.

Autores cubanos: Pérez (2006), Díaz (2006), Vázquez (2007), Santamaría (2007), Despaigne (2007), Rodríguez (2008), Sánchez (2008), Santiesteban, R. (2011), Pérez (2012), Valiente (2014), reconocen la necesidad de la formación permanente de los directores escolares y teorizan acerca de su origen, estructura e importancia, lo cual ha provocado el planteamiento de propuestas de diferente alcance, particularizadas a los contextos en que han sido aplicadas.

Rico (2008), en el Modelo de escuela primaria, apunta hacia la necesidad de la formación permanente de los directores de escuelas primarias, por la función que estos ejercen en ese subsistema de enseñanza, llamados a contribuir con la calidad de la educación y la formación integral de la personalidad del escolar, al fomentar, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas; para ello deben poseer conocimientos para el ejercicio de las funciones de dirección y en particular en la planificación, a fin de poder organizar y dirigir con éxito el PEI; no obstante sus propuestas carecen de elementos que direccionen el cómo concebir dicha planificación.

Valiente (2011-2016), incursiona progresivamente en temas que se identifican con la formación permanente de los directores escolares y caracteriza el proceso pedagógico que con ellos tiene lugar; el cual debe orientarse hacia la preparación en el orden teórico, metodológico, práctico, reflexivo, transformador y crítico desde su práctica; precisa que dicha formación es efectiva por el empleo combinado de formas de organización; sus valiosos aportes contribuyen a la teoría y la práctica pedagógica cubana, al definir dicho proceso y sus principios. No obstante, el análisis de los principios

formulados por este autor, permitió deducir que los mismos no satisfacen las necesidades de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Otros autores cubanos cultivan ideas que se han socializado en experiencias con resultados científicos presentados en forma de modelos, estrategias, sistemas, metodologías y planes de superación con un denominador común: la formación permanente de los directores de escuelas: Augier (2000), Mora (2000), Alonso (2003), Menéndez (2008), García (2008), Calvo (2010), Herrera (2010), Sinclair (2012), Pérez (2013), Ferrer & Colab (2015, 2017) y Valera (2015); a pesar de ello en sus propuestas faltan elementos teóricos - metodológicos dirigidos a la formación permanente en la planificación del PEI.

Valle (2016), se pronuncia por un PEI integral, flexible, participativo y contextualizado, para poder implementar en la escuela las transformaciones que demanda el tercer perfeccionamiento educacional. En sus estudios ofrece una definición de PEI, sus ventajas, importancia, etapas y algoritmos para construirlo, su concreción en el sistema de documentos establecidos para la planificación y ejecución del trabajo de la escuela; luego, esta propuesta tiene valor teórico y metodológico para la proyección de contenidos en la formación permanente de los directores de escuelas primarias, pero aún existen falencias referidas a los principios que regulan dicho proceso formativo en la planificación del PEI.

De modo general, el análisis de la bibliografía científica, antes declarada, posibilitó la identificación de criterios en relación a la formación permanente; pese a esto, es visible la carencia de estudios que aborden, en la formación de directores de escuelas primarias, cómo concebir el PEI, a partir de lo expuesto por Valle (2016), de concebirlo de forma integral, flexible, participativo y contextualizado, lo cual se asume en las propuestas del tercer perfeccionamiento de la educación cubana. Ello estimula al análisis de esta problemática desde el plano teórico- metodológico, particularmente en su planificación.

La formación permanente de los directores de escuelas responde al cumplimiento de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista de Cuba (PCC), dirigida a la formación

permanente de docentes y cuadros (Lineamientos del PCC, 2016). Dicha formación es parte del sistema de trabajo que se implementa con los cuadros, acorde con la Estrategia Nacional de Preparación y Superación, bajo el principio de la preparación continua de los conocimientos y habilidades durante su vida profesional.

En la revisión de los documentos normativos del PCC y del Estado, así como de la política educacional, se constató la necesidad de jerarquizar acciones que tributen a la formación permanente de los directores de escuelas primarias, apreciándose en estos documentos objetivos muy generales. Las propuestas de formación permanente, diseñadas a diferentes instancias, basadas en estas normativas, son insuficientes, pues se direccionan a la elaboración de la planificación en la escuela, sin tener presente la concepción teórica y metodológica de la formación permanente en la planificación del PEI y los principios que la rigen.

Las constataciones empíricas exploratorias que incluyó el análisis de los documentos, las encuestas a directores de escuelas y entrevistas a funcionarios de la Dirección Provincial de Educación (DPE) en Cienfuegos y de las Direcciones Municipales de Educación (DME); sumado a la experiencia profesional de la autora en la enseñanza primaria y como asesora para la planificación del sistema de trabajo en la DME, permitió corroborar que la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI tiene insuficiencias manifiestas en:

- La selección del contenido, direccionado a la reproducción de orientaciones sin tener presente la concepción de la planificación del PEI.
- El tratamiento de las cualidades del PEI: integral, flexible, participativo y contextualizado, acorde a las exigencias del tercer perfeccionamiento de la educación primaria.
- La proyección de las formas organizativas ajustadas a las características y contextos de actuación de los directores de escuelas primarias.

- El análisis crítico de la realidad, donde prevalece un pensamiento rígido, esquemático e irreflexivo.
- La participación de los sectores de la comunidad en la formación de los directores de escuelas primarias.

Estas insuficiencias detectadas, en lo teórico y práctico, por la vía del conocimiento científico, conducen al planteamiento del problema científico: ¿Cómo contribuir a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI?

Objeto: la formación permanente de los directores de escuelas primarias.

Campo de acción: la planificación del Proyecto Educativo Institucional.

El objetivo de la investigación: elaborar una estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Idea a defender: una estrategia de formación permanente, sustentada en los principios: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial, y en la aplicación de forma consecutiva del curso y el entrenamiento, contribuye a formar teórica y metodológicamente a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Para dar respuesta al problema y dar cumplimiento al objetivo se diseñaron las siguientes tareas científicas:

1. Determinación de los referentes teóricos que identifican la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.
2. Diagnóstico de la situación actual de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.
3. Determinación de la estructura y los componentes de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.
4. Validación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la

planificación del PEI, mediante la valoración de los expertos y la evaluación de la implementación en la práctica pedagógica.

Se asume la concepción metodológica a partir de la vinculación de los enfoques cuantitativos y cualitativos, en ella se articulan los métodos y técnicas de la investigación y las ciencias pedagógicas.

Para asumir esta postura se estudiaron los planteamientos de autores como: Hernández, Fernández & Baptista (2010), Rodríguez & García (2004), de Armas & Valle (2011) y Crespo (2012).

Para la realización de las tareas se emplearon métodos de investigación teórica, empírica y de la estadística matemática.

Los métodos teóricos empleados fueron:

- Histórico-lógico, para el análisis de la trayectoria evolutiva de la investigación y la génesis de sus aportes teóricos y prácticos en el proceso de formación permanente de los directores escolares, y de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.
- Analítico-sintético, para realizar el estudio del comportamiento de la formación permanente de los directores de escuelas primarias.
- Inductivo-deductivo, permitió llegar a conclusiones en relación con las concepciones existentes en la bibliografía sobre la formación permanente de los directores escolares. De igual manera facilitó la construcción de la estrategia de formación que se fue enriqueciendo en el desarrollo de la investigación.

Los métodos empíricos que se utilizaron fueron:

- Análisis de documentos, el cual posibilitó interpretar y evaluar la información necesaria de las fuentes escritas revisadas, como: programas, estrategias, resoluciones, planes anuales, mensuales de los niveles nacional, provincial, municipal, individuales, actas de los órganos de dirección, y del consejo de escuela.

- La encuesta, se aplicó a los directores de escuelas primarias del municipio de Abreus, Rodas y Aguada, la que permitió determinar sus potencialidades e insuficiencias en la formación permanente para la planificación del PEI.
- La entrevista, se realizó a los directores municipales, jefes de los equipos metodológicos de la educación primaria, asesores de planificación y asesores de cuadros de los niveles municipales de Abreus, Rodas y Aguada y en la Dirección provincial de educación en Cienfuegos, con el fin de buscar regularidades en las causas que originan el problema de investigación.
- Observación: se realizó en primer lugar a las actividades formativas, a partir del empleo de una guía elaborada para esos fines, con el objetivo de valorar cómo se realiza la formación permanente con los directores de escuelas primarias a partir de indicadores y categorías; posteriormente se aplicó para develar información acerca del comportamiento de la implementación de la estrategia de formación permanente en la práctica pedagógica, con los directores de escuelas primarias, a partir del registro de los datos obtenidos en la misma.
- El criterio de expertos y la técnica comparación por pares se utilizó para valorar la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias.
- Trabajo grupal, se empleó en ello la técnica grupo de discusión para la confrontación entre los integrantes del primer grupo (directores de escuelas primarias) y segundo grupo (cuadros y funcionarios de la DME y CUM), en la evaluación de la implementación de la estrategia.

Los métodos, técnicas y procedimientos de la Estadística Matemática se emplearon para el procesamiento de la información recogida:

- Frecuencias absolutas y relativas (análisis porcentual), para comparar resultados y determinar tendencias.
- El paquete estadístico SPSS, versión 21.0, que permite la realización del análisis de los datos,

según encuesta a los directores de escuelas primarias para el diagnóstico y la valoración de la estrategia por los expertos.

La triangulación se empleó para el procesamiento de los datos: primero en el diagnóstico entre los resultados de los métodos aplicados y segundo en la validación, pues se toman los criterios de los expertos y los participantes en la implementación en la práctica.

La contribución a la teoría se identifica con la formulación de los principios: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial, de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. La contribución práctica está en la estrategia de formación permanente elaborada, a partir de considerar sus cuatro etapas: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación y las acciones para cada una de estas.

La novedad científica se identifica en la contribución que provoca la estrategia en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI de forma integral, flexible, participativo y contextualizado a partir de los principios de la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial en la misma, lo que permite el desarrollo de un pensamiento y accionar estratégico en el director de la escuela primaria.

La tesis consta de introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos que favorecen la lectura y comprensión del informe de investigación.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos metodológicos de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI; para ello resultó importante el análisis de las premisas del tema, todo lo cual permite reconocer los aspectos que puedan sustentar dicha formación; el mismo contiene tres epígrafes, cuyas ideas centrales versan alrededor de la formación permanente de los directores de escuelas primarias con énfasis en la planificación del PEI y los principios formulados para ello: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial.

1.1 La formación permanente de los directores de escuelas primarias

La formación de los directores de escuelas primarias, de forma permanente e intencional es necesaria, paralelo al desarrollo alcanzado por la humanidad, de manera que le permita ser parte activa del momento histórico que vive, para enfrentar los problemas que inciden en la realidad educativa y transformarlos. Para ello resultó importante el análisis de las premisas del tema, lo que permite reconocer los aspectos que puedan sustentar dicha formación.

Para abordar la caracterización epistemológica del proceso de formación permanente de los directores de escuelas primarias, se realizó un estudio bibliográfico de los conceptos: formación y formación permanente, como punto de análisis para conformar la plataforma teórica de esta investigación.

Según el objeto de estudio de la investigación, resulta necesario el análisis del término formación, aunque en la gramática existen otras palabras, que indistintamente se utilizan para denominar las

acciones dirigidas a mejorar el desempeño de los directores de escuelas primarias, resultando así, entre otros: preparación, superación, actualización y capacitación; los que causan discusión desde el punto de vista teórico entre los estudiosos del tema y de alguna manera constituyen expresiones particulares de una misma actividad, en dependencia del objetivo que se persiga, situación que llevó a la autora a determinar el empleo del término formación en este estudio.

El concepto formación, en tanto la formación del hombre es el fin último de la educación, concierne y ha sido estudiado desde las ciencias de la educación, particularmente desde la Pedagogía. Tiene gran actualidad y es abordado con interés por su relación con el desempeño profesional y su incidencia en el desarrollo social. Luego, la formación se define como acción y efecto de formar o formarse; educación y conocimiento que uno posee; proceso por el cual se intenta desarrollar la personalidad globalmente y de forma integradora según las exigencias de la vida (Enciclopedia Océano Práctico, 1998:362).

Existen investigadores que especifican la formación según el campo de acción de los docentes y los directivos; luego, dicho estudio permitió a nivel internacional analizar las propuestas de: Honore (1980), Lhotellier (1992), Escudero (1999), Gairín (2001, 2011), Sanoja (2002), Tünnermann (2003, 2012), Barrios (2005), Escamilla (2006), Batanaz (2007), Sandoval (2008), Tejada (2009), Cabero (2010), Imbernón (2011), Ruiz y Egleé (2011) y León de Hernández (2012), Gómez (2014) y Fonseca (2016), quienes fundamentan la formación como un proceso permanente, integral y sistemático, en función de un proyecto personal y colectivo; se dirige en su esencia a una proyección social, orientación humanista y carácter transformador, en estrecho vínculo teoría – práctica.

En Cuba: Martínez & otros (1995), Añorga (1995), Motola & Valcárcel (1996), Álvarez (1999), Valiente (2001), Bermúdez & Pérez (2002), Baxter (2003), Chávez & otros (2005), Jiménez (2012), Bernaza (2013), Fernández y Márquez (2014), Alpízar (2014), Rodríguez y Urbay (2015) y Avello (2016), tienen puntos de coincidencia en sus concepciones sobre la formación, como una de las categorías

fundamentales, junto a: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje y desarrollo, que dan soporte a las ciencias de la educación y pedagógicas en general al contribuir a la transformación de experiencias significativas y al crecimiento personal del sujeto que se forma, a partir de la participación en actividades sistemáticas, coherentes, flexibles y que propicien el intercambio de saberes para lograr el crecimiento profesional.

Además, Chávez (2005) concibe la formación como un sinónimo de educación en su sentido amplio, abarca todo el proceso educativo como medio entre la instrucción y la educación en su sentido estrecho, al direccionarse hacia el nivel que alcance el individuo en la comprensión que tenga de sí mismo y del mundo que le rodea; constituye parte de su preparación como una de las necesidades a satisfacer en cualquier sociedad, que demanda un proceso y un resultado cuya función es la de prepararlo en todos los aspectos de su personalidad.

De manera particular, el análisis que se realizó de la formación, posibilitó el estudio de diferentes enfoques, en las ideas de investigadores cubanos:

- Álvarez (1999:7), precisa que “[...] es el proceso y el resultado cuya función es la de preparar al hombre en todos los aspectos de su personalidad”.
- García (2002:144) la define como [...] “el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente, que le permiten 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 la época histórica concreta en que se desarrolla su vida.
- Barrios (2005:23) considera que “[...] es el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002), al referirse a la formación permanente, la considera como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, para actualizar los conocimientos a partir de necesidades, cambios o avances.

La interpretación general de los planteamientos de diferentes investigadores, posibilitó a la autora deducir que varios de ellos especifican la formación permanente según el desempeño de los directivos, al tener presente sus funciones específicas. Luego, dicho análisis permitió el estudio a nivel internacional de las propuestas de: Poggi (2001), Sanoja (2002), Gimeno (2006), Murillo (2007), Hernández (2008), Concha (2010), Ruiz y Egleé (2011) y Morante (2012), los que conciben la formación permanente como un proceso integral en el contínuum profesional, que enriquece el proceso de formación inicial, garantizando la calidad y efectividad de la educación.

Tünnermann (2003), refiere que la formación permanente integra todos los recursos docentes de que dispone la sociedad para la formación plena del hombre durante toda su vida; es una respuesta a la crisis de la sociedad actual, donde el aprendizaje deliberado y consciente no puede ajustarse a los años escolares y hay que lograr la reintegración del aprendizaje y la vida, tiene un carácter formal y presupone la existencia de la formación inicial.

La formación permanente de los directores de escuelas primarias, es un tema recurrente en el mundo; en países desarrollados como: Francia, Inglaterra, Reino Unido, Alemania, Austria, Hungría, Holanda, Noruega, Finlandia y Estados Unidos es investigado por diferentes autores, según el análisis realizado por Obin (1996) y Anderson (2010). Otros autores: Gairín (2001, 2011), Álvarez (2003), Poblete y García (2003), Batanaz (2007), Nicastro (2014) y Gómez (2014) caracterizan el proceso de selección y formación de los directores escolares en sus respectivos países desde una perspectiva crítica al modelo existente en ellos.

En sus publicaciones estos autores, exponen recomendaciones dirigidas a perfeccionar la formación permanente, a partir de proponerla misma previo a asumir el cargo, con el diseño de programas basados en experiencias prácticas, proveer internados a tiempo completo, la realización de seminarios reflexivos y otras actividades que propicien el entrenamiento, actualización, intercambio de conocimientos y redes de desarrollo profesional. La formación que se desarrolla va dirigida a abordar temas de carácter general donde adquiere primacía el contenido administrativo sobre el pedagógico.

En países de América Latina la prioridad en la formación permanente de los directores de escuelas primarias se direcciona a perfeccionar las competencias, ofrecen propuestas teórico-prácticas en temáticas que en correspondencia con el diagnóstico de necesidades resultan de gran valor para su alcance; en este aspecto se destacan los aportes realizados por: Poggi (2001), Pozner (2005) y Marturet (2010) de Argentina, Donoso (2012), Muñoz (2012), Campos (2014) y Weinstein, J., Hernández, M. & Cuéllar, C. (2015) de Chile; Juárez (2006) y Escamilla (2006) de México y los de varios investigadores de Venezuela como: Molina (2010), Ruiz B (2011), Ruiz & Egleé (2011), Ruiz (2012), Rondón (2012), Morante (2012), Guzmán (2012) y Goncalves (2012).

Como puntos coincidentes en estas investigaciones resultan los pronunciamientos por la necesidad de implementar programas de formación permanente con la utilización de variadas vías, según los contextos, de modo que se puedan aplicar estrategias, modelos y emplear materiales de consulta que pueden ser utilizados y adecuados por los directores de acuerdo a sus intereses profesionales.

Por su parte autores cubanos han presentado aportes para la formación permanente de los directores en diferentes educaciones entre los que se encuentran: Valiente (1997, 2001, 2004, 2011, 2013, 2016), Manzano (2000), Santiesteban, M.L. (2002), Fernández (2002), Ugalde (2003), Gómez (2003), Manes (2005), González (2005), Pérez (2006), Santamaría (2007), Rodríguez (2008), Sánchez (2008), Santiesteban, R. (2011), Pérez (2011) y Hernández (2012). Estos reconocen la necesidad de la

formación permanente y plantean propuestas teóricas y prácticas, de diferente alcance, que favorecen el desarrollo de los directores de escuelas primarias en los contextos en que han sido aplicadas.

En tal sentido, aluden a un proceso de formación permanente de los egresados como docentes que asumen el cargo de directores de escuelas, el cual se extiende a lo largo de la vida profesional y responde a las necesidades personales, sociales y profesionales, consideradas como prioridades ante la necesidad de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes inherentes a su labor directiva.

Desde la perspectiva de la investigación se considera que la formación permanente se constituye desde una base sólida y amplia que se crea sobre el perfil terminal del egresado y aporta complementos que no fueron recibidos en su formación inicial, es considerada además como un proceso, que se sustenta en la adquisición, organización y transmisión de conocimientos, habilidades, valores, para modificar las competencias de los directores de escuelas primarias; en este caso la referida a la planificación del PEI, apoyada en las necesidades que prevalecen desde su formación inicial y que se pretende modificar a partir de su formación permanente.

La autora asume la definición dada por Valiente (2011) quien define la formación permanente del director escolar, como un tipo particular de formación, intencionada, consciente, dirigida y continua, como un sistema de interinfluencias y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas. Sus objetivos se encaminan a la actualización, profundización, renovación, complementación y/o recalificación continua de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas y a la consolidación de los valores que le posibilitan un desempeño profesional cada vez más pertinente.

Considera, además, que la formación permanente de los directores debe orientarse hacia la preparación en el orden: práctico, reflexivo, transformador y crítico desde su práctica; para ello se debe

emplear de forma combinada las formas organizativas de la educación de postgrado y su consideración como un proceso pedagógico, que reclama la aplicación de criterios y recomendaciones didáctico-metodológicas especiales y un proceso directivo e implicaciones en su ejecución.

La autora es del criterio que para la formación permanente de los directores de escuelas primarias es necesario el ejercicio de la práctica profesional unida a los estudios formalizados que puedan organizarse, constituyendo estos una contribución al incremento en el menor tiempo posible de los conocimientos y habilidades en correspondencia con el contenido de formación. Luego, se propone agrupar los autores cubanos citados anteriormente en tres grupos, al considerar el grado de especificidad de sus aportes, en función del objeto y el campo de acción de esta investigación:

1. Autores que dirigen sus estudios, específicamente, a la formación permanente de los directores escolares en contextos diferentes a la Educación Primaria: Manzano (2000), Valiente (2001, 2004, 2011), Gómez (2003), González (2009) y Pérez (2006).
2. Autores que han incursionado en el estudio de la formación permanente de los directores de escuelas primarias: Santiesteban, M.L. (2002), Ugalde (2003), Gómez (2003), Cubillas (2004), Rodríguez (2008), Sánchez (2008), Pérez (2011) y Santiesteban, R. (2011).
3. Autores que han abordado temas específicos relativos a la planificación del PEI; sin considerarlo como contenido de la formación permanente: Rico (2008), Fernández (2010) y Valle (2007, 2016).

Desde las propuestas de los autores del primer grupo se adoptan importantes contribuciones que sirven de sustento a la concepción de la formación permanente de los directores de escuelas primarias. En tal sentido resultan de atención:

- La consideración de referentes orientadores como fuentes de información para el diseño de la formación (estudios diagnósticos de necesidades, perfiles de competencias y modelos de profesionalidad, estudio de las políticas educativas).

- El empleo de diversas alternativas organizativas para la concepción directiva de la formación del director escolar: sistemas de formación, estrategias de formación, programas de formación.
- La utilización de la evaluación como mecanismo para retroalimentar el proceso de formación en diferentes momentos de su realización.
- El reconocimiento de la gradualidad de la formación y su concepción con enfoque de sistema.
- El planteamiento de recomendaciones y criterios psicopedagógicos y didáctico-metodológicos para la concepción de la formación.
- La propuesta de formas organizativas especializadas para la formación de los directivos escolares.

De los estudios, incluidos en el segundo grupo, fueron analizados los aportes que sustentan la construcción de la concepción para la formación permanente de los directores de escuelas primarias. Derivado de esa información se determinaron las contribuciones de los autores antes analizados para la investigación:

- El empleo del diagnóstico de las necesidades educativas, adecuadas a las características de la dirección.
- La propuesta de etapas y dimensiones en estrategias con alternativas para la consideración de dos tipos de formación: una básica que vaya a resolver o tratar de manera rápida, los problemas que se han encontrado en la práctica de la dirección y la otra es la permanente, que vaya dirigida a la superación, a largo plazo.
- La perspectiva de la atención a la diversidad en las necesidades de aprendizaje, de los directores, a partir de las exigencias de la superación.

En interés de este estudio, resulta de gran valor las investigaciones y experiencias del tercer grupo, que abordan temas específicos relativos a la planificación del PEI. En la literatura universal se identificaron varios autores, quienes realizan valiosos estudios acerca de la importancia del PEI para el

funcionamiento de las escuelas, los cuales serán abordados con mayor profundidad en el epígrafe siguiente.

La autora de la presente investigación considera que a pesar de que el tema de la formación permanente de los directores de escuelas primarias ha sido abordado en la literatura nacional e internacional, todavía son insuficientes los referentes teóricos acerca de este proceso en relación con la planificación del PEI.

1.2 La planificación del PEI en la formación permanente de los directores de escuelas primarias

La planificación es un proceso inherente al desarrollo de la sociedad y, por tanto, de la especie humana. Todos en el planeta, de una manera u otra, sienten la necesidad de planificar su actividad vital bajo diferentes matices. González (2005) considera la planificación como un proceso en el que se trata de organizar las acciones con vista a un fin determinado.

En la literatura especializada sobre temas de dirección la planificación se identifica también como planeación. Conceptualmente el proceso de planificación se ha interpretado de muchas maneras dependiendo de la época, las condiciones socioeconómicas y el lugar de origen como un punto de partida para organizar la actividad en que el hombre se ve insertado.

Autores internacionales: Stoner (1994), Aranda (2000), Scanlan (2001), Llorens (2005), Pozzner (2005), Chiavenato (2007), Monteagudo (2008) y Ander (2008) coinciden en que la planificación es una función de la dirección unida a la organización, dirección o mando y control; que comprende la definición de objetivos o metas de la organización, el establecimiento de una estrategia general para alcanzar estas metas y el desarrollo de una jerarquía de planes para integrar y coordinar actividades, al ocuparse de los fines y los medios.

En Cuba: Ruiz (1998), Augier (2000), Medina (2000), Pinto (2000), Barrios, Colominas y Guerrero (2007), Valle (2007), García (2010), y García, W. (2012) concentran sus estudios en caracterizar indistintamente este proceso en el campo de la educación, en este caso:

- Ruiz (1998), considera la planificación como el acto de decidir por anticipado, qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y hacia dónde al escoger entre todas las variantes existentes cual es el mejor medio de cumplir el objetivo, o sea, de alcanzar los logros propuestos; agrega además que es una forma inteligente de pensar, actuar y trabajar en presente y futuro, es la predeterminación del curso de las acciones; advierte en los planes la expresión concreta en la práctica de esta función.
- Augier (2000), la caracteriza como un proceso en el que se establecen los objetivos y las directrices apropiadas para el logro de éstos e imprescindible para la proyección y puesta en prácticas de estrategias.
- Valle (2007) le da primacía a esta función con respecto a las otras funciones al considerarla como la primera y la más importante por constituir el punto de partida del ciclo de dirección, no obstante, reconoce su interrelación con las demás funciones del ciclo directivo. En su esencia, presupone la necesidad de plantear los objetivos, la misión y la estrategia de la organización.
- García (2010) la concibe como un proceso sistemático en el cual se realiza un diagnóstico de la institución y su entorno para determinar las potencialidades, las deficiencias y las barreras, un pronóstico donde se determina el estado final que como posible tendencia de desarrollo de la institución se puede alcanzar, un estado ideal alcanzable construido sobre la base de los resultados anteriores, y las vías más efectivas para alcanzar éste.
- García W. (2012), la fundamenta como la función de dirección encargada de determinar anticipadamente los objetivos tendientes a satisfacer necesidades, así como de señalar las actividades que deben realizarse y los recursos que se requieren para alcanzar los objetivos

propuestos en un tiempo determinado. Agrega, además, que es un proceso único dirigido a lograr la debida correspondencia entre la necesidad de ejecutar un conjunto de actividades y las limitaciones que impone la falta de recursos. Es prever el desarrollo con la necesidad de imaginar el futuro, comunicarlo y construirlo entre todos los implicados.

La autora de la presente investigación, considera que una conceptualización más completa y acabada de la planificación para su aplicación en las escuelas primarias se da a conocer por Pino y Alonso (2006), los cuales la definen como el estudio y análisis que se hace para llegar a determinar las normas a seguir en todo plan o proyecto de una obra importante, con el fin de lograr el máximo de resultados. Estos autores aportan como parte de sus investigaciones, otros elementos que le dan validez a esta función de dirección, tales como:

- Determinación de antemano el camino a seguir con el establecimiento de objetivos como categoría rectora, metas, programas, selección de medios y plazos para alcanzar las aspiraciones concebidas.
- La necesidad de definir los propósitos y objetivos de una organización con antelación, así como los medios y métodos para alcanzarlos, en un tiempo determinado.
- La consideración de las deficiencias que se han presentado en el trabajo de la institución, las barreras que se pueden presentar, así como las potencialidades que posee la institución para llevar adelante el trabajo.
- La incorporación de un sistema de acciones que permitan arribar al cambio.
- El indispensable conocimiento y dominio de los documentos que regulan y norman los aspectos más generales del trabajo de la escuela y que expresan la política educacional para un período determinado y la capacidad de adecuarlos a la estructura de que se trate.

El estudio realizado por la autora, de los planteamientos dados por los diferentes investigadores consultados, tanto del ámbito internacional como nacional, acerca de la planificación en la educación primaria, permite identificar los siguientes rasgos:

- Proceso continuo, sistemático, dinámico e integrador que tiene como punto de partida el diagnóstico.
- Necesario planteamiento de los objetivos, metas y acciones que permitan llegar al estado deseado.
- Conocimiento y dominio de los documentos que regulan y norman los aspectos más generales del trabajo de la escuela.
- Correspondencia con la adquisición, uso y disposición de los recursos necesarios y disponibles.

Valle (2007) y García, W. (2012) coinciden en que el proceso de planificación en la escuela al inicio de un año o curso escolar, debe quedar plasmado en el PEI, para lo cual se necesita de un cambio en la mentalidad de los cuadros, en este caso, de los directores de escuelas primarias, a partir de la responsabilidad en la estimulación y motivación de los colaboradores (alumnos, docentes, familia y comunidad) a fin de dar cumplimiento con éxito a los objetivos y metas planteadas. Sin embargo, la autora de la investigación reconoce como una prioridad prestarle atención a la concepción de la planificación por parte de los directores, más que a elaborarla en un proyecto o plan.

Los conceptos proyecto institucional, proyecto escolar, proyecto educativo o nombres similares, han tenido y tienen mucha presencia en el discurso pedagógico de las últimas dos décadas en el mundo; con mayor o menor resonancia se apela a ello, con más intensidad, en los inicios de cada curso escolar, cuando los docentes se reúnen nuevamente a pensar la tarea que los convoca. La educación cubana enfrenta en estos momentos su tercer perfeccionamiento, con cambios significativos en su sistema educativo; con este fin a la escuela se le otorga suficiente flexibilidad para desarrollar el proceso educativo atendiendo a las particularidades de su contexto, mediante el PEI.

Entonces, el modelo de la escuela primaria cubana (Rico, 2008) apunta hacia el rol del director en la implementación del PEI, del cual se precisa tener claridad en el propósito y la concepción teórica de partida, que deberá reflejarse en los diferentes momentos de trabajo, desde el diagnóstico, así como en la concepción de las estrategias que se deriven de este, tales como: el desarrollo de un diagnóstico integral, el desarrollo de un diagnóstico fino y el diagnóstico integral del maestro en formación.

El trabajo con los PEI constituye un tema de investigación para autores extranjeros y nacionales, quienes le atribuyen gran importancia para el logro de los objetivos propuestos en las escuelas de cualquier nivel educativo. Se destacan los estudios realizados por: Eyzaguirre (2006), Campelo (2008), Sánchez, M. (2008), Gonzáles & Navarro (2008), Sánchez (2010), Marturet (2010), León (2012), González (2012), Morante (2012), Estrada, Martínez & Salamanca (2012), Castillo (2014), Patiño (2015) y Valle (2016). Los mismos centran sus ideas en abordar la necesidad de su concepción e implementación en la labor educativa.

Marturet (2010) le atribuye al PEI una significación práctica, lo considera como algo que va más allá de aquel documento escrito, elaborado con mayor o menor participación por diferentes actores escolares, en determinado momento del año, sobre la base del diagnóstico que cada escuela hace de sus problemas; es decir como un texto que porta idearios y sentidos políticos-pedagógicos, que no cesan de producirse en los intercambios, las acciones y los gestos cotidianos que surgen en el interjuego de voces que día a día se dan cita en la escuela.

Patiño (2015), lo considera una herramienta para liderar cambios planificados en la educación, un proceso que se construye entre los distintos actores, con miras a la consecución de logros y resultados, enfatizando en que la información íntegra llegue a toda la comunidad educativa.

En Cuba, Pino y Alonso (2006) definen el PEI como la estrategia que modela cómo debe ser la escuela al cabo de un período de tiempo para cumplir su misión social y el camino para lograrlo, posibilitando un

clima democrático y participativo, en el que se integran todas las aspiraciones en cuanto a la educación de los niños, adolescentes y jóvenes y las actividades para lograrlas.

Velázquez, E. E. (2015) coincide con los planteamientos anteriores y agrega que en los momentos actuales la escuela cubana necesita de un PEI que permita la elaboración del currículo escolar a partir de las estrategias que se tracen para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel y para su encargo social. Agrega, que este proyecto se debe hacer con un estilo participativo y articulador de todas las potencialidades intraescolares, extraescolares y comunitarias.

En las definiciones anteriores se logra establecer el carácter, las características e importancia del PEI y se determinaron como sus rasgos esenciales: su sustento en el diagnóstico, la participación de los diferentes factores que interactúan en y con la escuela y dirigido a lograr cambios positivos en dicha institución que la pongan a la altura de las exigencias de la sociedad actual.

En esta tesis se asume la definición de Valle (2016), que concibe el PEI como la estrategia general que traza la institución educativa para dar cumplimiento al fin y los objetivos generales del nivel, definidos en una secuencia gradual y coherente por grados, para desarrollar la función que le encarga la sociedad. Además, que el mismo se concreta en el sistema de documentos establecidos para la planificación y ejecución del trabajo de la institución, dentro de ellos, el plan anual, horario escolar, actas de órganos técnicos y de dirección, actas del consejo de escuela o de padres, actas de reuniones de padres y actas de reuniones de las organizaciones estudiantiles, en este caso las de los destacamentos pioneriles.

Desde sus ideas, los autores antes referenciados, coinciden en que el PEI se dirige a dar un cambio de significado a las actividades y espacios que están creadas en las escuelas, al posibilitar las relaciones con la familia y la comunidad en el desarrollo de dichas actividades, así como en el papel rector que debe desempeñar el director en su planificación una vez que logre propiciar la cohesión los agentes o colaboradores internos (alumnos, directivos y docentes) y externos (familia y comunidad).

En esa dirección se precisa como aportación de estos autores a la investigación que se presenta:

- La definición de su esencia, etapas y metodología para la construcción del PEI desde la ejemplificación de actividades contenidas en la experiencia de varias escuelas del país.
- Propuestas de espacios para la preparación de los docentes, directivos, familias, estudiantes y miembros de la comunidad, los cuales constituyen agentes que intervienen en su construcción, puesta en práctica y evaluación del mismo.
- Sugerencia de acciones para proyectar el trabajo en cada ciclo de la escuela primaria.

Además, Valle (2016) le atribuye al PEI cualidades específicas: integral, flexible, participativo y contextualizado, teniendo en cuenta las exigencias del tercer perfeccionamiento de la educación. La autora de la tesis asume este criterio y considera conveniente fundamentar, desde la óptica de este estudio, cómo deben manifestarse dichas cualidades en el PEI:

- Integral: cuando se propicia el desarrollo de acciones que respondan al cumplimiento de los procesos sustantivos e indicadores de medidas de forma global, armónica y articulados entre sí, los cuales aparecen contenidos en los objetivos priorizados que se ha propuesto la escuela cumplir para el curso escolar. A partir de él deben elaborarse documentos como: el plan anual, mensual e individual y los proyectos educativos a nivel de grupos.
- Flexible: cuando se logra ajustar a las necesidades de la escuela en general y al momento o etapa, el cual puede estar sujeto a cambios a partir de su puesta en práctica y las variaciones del contexto y entorno.
- Participativo: cuando participan los alumnos, docentes, familias y comunidad a partir de un trabajo coordinado y de intercambio.
- Contextualizado: cuando responde al contexto, es decir al entorno donde está enclavada la escuela y cuando se utilizan las potencialidades de ese entorno en función del proceso docente educativo.

Valle (2016) expone que las acciones del PEI deben planificarse hacia lo formativo, el trabajo metodológico, la vinculación escuela-familia-comunidad, el aseguramiento técnico, material y administrativo y el trabajo preventivo, aseverando que la integración de estas acciones desde el plan anual, permitirá identificar los recursos tanto materiales como humanos y asegurar las condiciones necesarias para el éxito de la aplicación del mismo.

Interesa destacar que, en la búsqueda bibliográfica realizada, se corroboró una unidad de criterios en cuanto a las etapas y metodología para la planificación del PEI. La autora asume el criterio del autor citado anteriormente, quien, a tono con el tercer perfeccionamiento de la escuela primaria cubana, le atribuye extraordinaria importancia a dichas etapas y metodología para su planificación, en pos de una implementación adecuada, al lograrse un estilo de dirección flexible, democrático y participativo.

Se coincide además con este autor en que, el director es el protagonista principal en la planificación del PEI, a partir de que entre las funciones que le competen, se le atribuye la organización de la vida de la escuela, sus normas y procedimientos, tanto de las actividades de los alumnos, como de los trabajadores, lo que recaba de la necesidad de su formación permanente en este tema, en ello considera la autora de esta investigación, que el PEI no es solo planificarlo sino concebirlo, y para ello tiene que estar debidamente preparado.

Los autores internacionales y nacionales citados anteriormente coinciden en que la planificación de los PEI presupone transitar por diferentes etapas. La autora asume las dadas por Valle (2016): creación de las condiciones previas, diseño, ejecución, y evaluación del PEI. Durante la primera etapa se sensibiliza y prepara a los agentes educativos sobre la construcción y desarrollo del PEI, se identifican los problemas principales y sus causas; en ello la autora considera debe añadirse explícitamente en esta primera etapa la concepción del PEI por el director, a partir del análisis de potencialidades,

insuficiencias, oportunidades y amenazas en el trabajo de la escuela, teniendo en cuenta el entorno en que esta se desarrolla.

En la segunda etapa se elabora el PEI, con la utilización de elementos que ya han sido identificados, tales como: el fin y objetivo de la enseñanza, las prioridades que deben cumplirse en la escuela, su diagnóstico integral, las metas propuestas, los periodos que abarca y los compromisos individuales y colectivos. Por su parte, en la etapa de ejecución se aplica y reajusta en la práctica lo planificado, concretando las acciones en los planes de trabajo individual y mensual de los docentes.

Con la etapa de evaluación, se pretende evaluar a todos los niveles (escuela, ciclo, grado, y grupo) las tareas y actividades que se desarrollen para contribuir al logro de los objetivos y que permita validar los cambios ocurridos a partir del diagnóstico inicial.

La autora concuerda en que para la concepción y puesta en práctica del PEI se precisa lograr un clima democrático, un carácter participativo y articulador de todas las potencialidades de las redes de la escuela para la organización y ejecución de la labor educativa en la comunidad con una amplia participación del colectivo de educadores, educandos, familia y otros factores de la propia comunidad.

Cada una de las etapas planteadas para la planificación del PEI requiere de un proceder metodológico, bajo la conducción del director de escuela. En este sentido se coincide con Rico (2008), Sánchez (2008), Marturet (2010), Morante (2011), Ferrer & otros (2015, 2017) y Valle (2016), quienes reconocen el papel protagónico del director de escuela, sin embargo, no declaran cómo incidir en su formación para suplir las falencias que los afectan en la planificación del PEI.

La autora de la investigación considera que la preparación de los directores resulta imprescindible para la planificación del PEI, de modo que puedan implicar en ese proceso a los docentes, familias, estudiantes y miembros de la comunidad a partir del dominio del fin, los objetivos, la concepción

curricular, modelo de la escuela primaria y los procesos sustantivos, áreas de resultados claves e indicadores de medida, para lo cual necesita de una formación permanente.

En la preparación a la familia resulta necesario aprovechar espacios como: la escuela de educación familiar; los intercambios individuales; las reuniones de padres; visitas al hogar, desarrollo de actividades complementarias; el consejo de escuela; el consejo de dirección y el intercambio con factores de la comunidad. Existen otros espacios para desarrollar el intercambio con los estudiantes, entre ellos están: las asambleas de grupo; las asambleas pioneriles y en el Consejo de dirección.

La escuela puede lograr el intercambio con los factores de la comunidad mediante el establecimiento de los convenios de trabajo; la realización de intercambios de las organizaciones de masas con la familia en la visita a los hogares, la utilización del estímulo a estudiantes y docentes destacados en la comunidad y mediante las actividades del consejo de escuela, las cuales se pueden desarrollar tantas veces sea necesario.

El proceso de determinación de los problemas generales, se realiza una vez terminada la labor de preparación a los agentes citados anteriormente, aquí se seleccionan los locales e institucionales que afectan a la escuela, los de la familia y la comunidad. Se determina además las vías y métodos para el tratamiento de las principales problemáticas y potencialidades encontradas. Resulta necesario, además, la búsqueda de opiniones en los diferentes agentes educativos relacionados con el funcionamiento efectivo de la escuela, el cumplimiento de las metas para el año que culmina y el próximo, las insuficiencias y los futuros compromisos (puede utilizarse comisiones de trabajo integradas por estos).

La consulta a docentes, familia y comunidad sobre el trabajo para la construcción e implementación del PEI, los aportes de las organizaciones pioneriles y estudiantiles al sistema de actividades para la concreción del PEI, resultan necesarios para su conformación; así como, el establecimiento de los compromisos individuales y colectivos para el cumplimiento de las aspiraciones, la búsqueda de

propuestas de acciones y sugerencias para el curso escolar en el Consejo de Escuela, a partir del análisis de los resultados obtenidos del curso anterior, así como presentación de otros temas de interés para la aprobación preliminar por estos.

La conformación del convenio colectivo de trabajo y discusión definitiva, constituye otro factor esencial; el cual debe incluir las vías y formas de control que se seguirán para facilitar su ejecución y regular apropiadamente la gestión de la escuela.

La autora de la presente investigación considera oportuno el planteamiento que realiza Valle (2016) de modo que las acciones, que se concreten a partir del trabajo colectivo, queden asentadas en el plan anual, así como las tareas que aseguren el cumplimiento de los objetivos; todo lo cual confirma que el PEI es una estrategia de trabajo y no un documento separado del plan anual de la escuela.

El análisis realizado apunta hacia la necesaria formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, al presentar deficiencias en su desarrollo desde una visión flexible, reflexiva y coordinada con la comunidad; esto implica considerar que actualmente dicha formación esté bajo condiciones de tradicionalismo y alejada de un pensamiento transformador que provoque modos de actuación renovados ante los nuevos retos del perfeccionamiento de la educación primaria; todo lo cual promueve la búsqueda de nuevas soluciones teóricas y prácticas.

1.3 Principios de la formación permanente de directores de escuelas primarias en la planificación del PEI

Los razonamientos realizados, justifican la necesidad de buscar una vía que permita transformar la situación actual que presenta la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, de modo que se pueda aportar un conjunto de ideas, a través de las cuales se llegue a la solución de las necesidades identificadas en la problemática planteada; dichas ideas se exponen a continuación y permiten explicar la posición de la investigadora para ese fin, a partir de la

idea que se defiende.

Para ello, se formularon tres principios direccionados a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, de modo que su concepción teórica permita el tratamiento específico de las insuficiencias que esta presenta, al exponerse en cada uno de ellos ideas rectoras que potencien la organización, proyección y modificación de la formación, bajo la dirección del personal formador, todo lo cual favorece la elaboración conjunta de los nuevos conocimientos para el alcance de resultados superiores.

El término principio, proviene del Latín Principium, significa fundamento, inicio, punto de partida, idea rectora, regla fundamental. Su significación se analizó desde el criterio de diferentes autores, quienes han estudiado el alcance de la elaboración de principios en la Pedagogía, estos revelan en las ciencias pedagógicas la formulación y fundamentación del conocimiento teórico de los objetos y fenómenos; entre los investigadores consultados se analizaron las propuestas de: García (1996), Valiente (2001), Añorga (2001), Castillo (2004), Ginoris (2005), Koontz y Weihrich (2008), Cuesta (2009), González (2009), Santiesteban (2011) y Tamayo (2011), quienes coinciden al plantear que los principios se constituyen en ideas y conceptos de la teoría científica que permite explicar un nuevo conocimiento y se integran por reglas de necesario cumplimiento.

Para Pino y Alonso (2006) los principios son reglas que norman con carácter objetivo el funcionamiento y desarrollo de la sociedad, condicionado por el sistema de leyes que la rigen. Es el principio una verdad probada en la práctica, es un concepto, un punto de partida, una idea rectora, una guía de acción en condiciones concretas, es resultado del análisis de particularidades y regularidades dadas en procesos reales, expresa una norma a cumplir.

Valle (2018) consideró que los principios actúan como elementos reguladores y normativos de la conducta heurística y como eslabones conducentes a totalidades superiores y más complejas, tanto en

expresión teórica como práctica ya que esta última rige la conducta de hombres en su actividad creadora y transformadora.

En interés de la investigación, la autora consultó las ideas de investigadores cubanos de inicios del Siglo XXI: Añorga (2001), Valiente (2001) y Valle (2001), quienes proponen principios teóricos relativos a la formación y superación de los profesionales de la educación incluyendo, los directivos. Estos coinciden en elementos recurrentes para la formación: la necesidad de contar con referentes de orientación para su diseño y ejecución; el aseguramiento de su pertinencia; la atención diferenciada a los participantes; la contextualización de su contenido; la sistematicidad de la evaluación; el enfoque sistémico, con un carácter progresivo e integral de su proyección - ejecución y la vinculación entre teoría y la práctica.

Otros investigadores: González (2009), el Consejo de Estado (2010), Santiesteban (2011), Tamayo (2011) y Alpizar (2016) también proponen principios, los cuales fueron analizados por la autora, como parte del análisis teórico que sustenta este apartado. En el estudio se establecieron coincidencias en los principios en cuanto a: considerar como punto de partida el carácter progresivo de la formación y la contextualización; no obstante, se determinaron puntos no coincidentes en cuanto a la integralidad para la proyección de la formación y en el enfoque pedagógico que esta debe tener.

Valiente (2016) elaboró principios para la formación especializada del director escolar de todos los subsistemas educativos, sin diferenciación entre ellos, los cuales permiten orientar teórica y metodológicamente su diseño y ejecución como proceso que tiene una entidad pedagógica y directiva. Este autor, al referirse a la formación especializada la define como: un proceso formal, intencional, consciente y dirigido, sistémico, y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, encaminadas a la adquisición y desarrollo de los conocimientos,

habilidades y valores que posibilitan la conformación y consolidación de las competencias directivas, que lo hacen apto para el desempeño adecuado de su actividad profesional de dirección.

La autora de la investigación concuerda con Valiente (2016) en la idea que la formación permanente del director escolar es especializada, porque lo prepara específicamente para asumir con éxito tal responsabilidad; en ese sentido, considera que la formación permanente del director de escuela primaria en la planificación del PEI debe constituirse sobre la base de un proceso formalizado en la actividad de posgrado, intencionado a partir del diagnóstico colectivo e individual, con acciones sistémicas y coherentes que lo lleven de un estado inicial a un estado deseado, de modo que se contribuya a la adquisición y desarrollo de conocimientos, para el desempeño adecuado de la planificación del PEI.

En utilidad de la investigación, la autora realizó un análisis de los principios para la formación especializada de los directores escolares, propuestos por Valiente, Del Toro y González (2016) y consideró su pertinencia y aplicabilidad en la misma, luego contextualiza dichos principios a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI; este análisis se expone a continuación:

1. Principio del vínculo entre la formación inicial del educador y la formación especializada para la dirección escolar.

En la formación permanente para la planificación del PEI este principio permite que los conductores del proceso formativo propicien el vínculo entre la formación recibida por los directores en el pregrado para la dirección del proceso docente educativo con sus alumnos, los contenidos para la dirección escolar en general, los conocimientos recibidos en el ejercicio de otros cargos de dirección como: vicedirector, jefes de ciclos y secretarios docentes.

2. Principio de la condicionalidad entre los referentes orientadores y la pertinencia social de la formación.

En la formación permanente para la planificación del PEI este principio manifiesta el establecimiento de las relaciones entre las necesidades y potencialidades de los directores, determinadas a partir de la triangulación de métodos, como referentes orientadores, que permiten diseñar y desarrollar acciones en respuesta a los mismos, en ello, la escuela primaria asume una misión social significativa; todo lo cual justifica el carácter intencionado y consciente de dicha formación.

3. Principio del enfoque sistémico, progresivo y planeado de la formación.

En la formación permanente para la planificación del PEI este principio postula el enfoque de sistema como un proceso continuo, de desarrollo progresivo y compromiso personal, debidamente planeado para asegurar el éxito de su realización, las actividades planificadas se realizan ordenadamente, tanto las colectivas como las individuales y por etapas, todo lo cual permite el aumento de las complejidades de las mismas de manera creciente, en una relación de lo simple a lo complejo.

4. Principio de la relación entre el contenido contextualizado de la formación, el trabajo cooperado en grupo y la atención diferenciada en el proceso formativo.

En la formación permanente para la planificación del PEI este principio permite la selección del contenido, los métodos y formas organizativas oportunas para su tratamiento en el contexto grupal, en ello, ofrece un espacio adecuado para la satisfacción de las necesidades educativas y el despliegue de sus potencialidades; todo esto se asegura en su contextualización, al satisfacer las exigencias sociales de la dirección de las escuelas y las necesidades grupales e individuales de los directores.

5. Principio de la relación entre la sistematicidad de la evaluación y el mejoramiento cualitativo del proceso y los resultados de la formación.

En la formación permanente para la planificación del PEI este principio reconoce que la evaluación constituye un medio esencial para la gestión de la calidad del proceso formativo, en ello la sistematicidad de su aplicación se proyecta desde su concepción, dirigida a la producción de información caracterizadora y valorativa sobre su diseño, así se tendrán en cuenta las transformaciones a corto, mediano y largo plazo para el rediseño de las acciones de formación previstas.

A partir del estudio de estos principios y sintetizadas sus ideas rectoras, se concluyó que los mismos ofrecen un marco teórico general, por lo que constituyen un referente para la propuesta de otros principios como aporte teórico de la investigación; lo anterior justifica que el empleo de los mismos resulta necesario, pero no suficiente ante las necesidades de los directores de escuelas primarias para satisfacer la formación permanente en la planificación del PEI.

La autora de la investigación considera que los directores de escuelas primarias necesitan que las actividades formativas en la planificación del PEI se diseñen con el empleo de formas organizativas que respondan a sus necesidades individuales y colectivas, libre de esquematismos y métodos tradicionales, en la que se potencie el desarrollo de razonamientos dirigidos a un cambio de pensamiento y actuación, despojado de métodos y estilos arraigados por varios años, que se ajusten además, a las complejidades de la red escolar actual y a la necesidad de involucrar a las familias y a los sectores de la sociedad en el trabajo educativo; ello posibilitaría complementar los principios con anterioridad referenciados.

Todo ello permite formular los principios para la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI:

1. Principio de la flexibilidad.
2. Principio del carácter reflexivo.
3. Principio de la coordinación intersectorial.

Para la formulación de estos principios dirigidos a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, se estudiaron los pasos metodológicos seguidos por Valiente, Del Toro y González (2016) como resultado de la sistematización realizada por ellos desde la experiencia teórica precedente; todo lo cual permitió adecuar los mismos a partir de su contextualización a la realidad del campo de la investigación. Estos pasos son:

1. El análisis de cada uno de los principios y su validez en la investigación que se realiza.
2. Estimación de los aspectos que se necesitan para suplir las necesidades en la formación permanente de los directores en la planificación del PEI.
3. Formulación y fundamentación de los principios para la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

A continuación, se explican los fundamentos para cada uno de los principios formulados y la toma de posición de la autora respecto a la construcción teórica de este apartado.

El principio de la flexibilidad tiene como punto de partida el análisis de la palabra flexibilidad, según Pino y Alonso (2006) es entendida como la capacidad para adaptarse con facilidad a las diversas circunstancias o para acomodar las normas a las distintas situaciones o necesidades.

Este principio se fundamenta desde un estudio teórico realizado por la autora que tuvo como punto de partida las ideas valoradas en la UNESCO (2008), en las cuales se propone que las vías de formación de los profesionales deben cambiar, proyectándose de modo flexible, al diversificar las formas de organización a emplear, de modo que permitan la actualización de los conocimientos.

Otros autores: Salinas (1999), Orozco (2000), Bricall (2000), García, Valcárcel & Muñoz (2001), Díaz (2002, 2011) Urrego (2010), Castañeda (2010, 2011) y Collis & Moonen (2011) tienen coincidencia con esa idea y plasmaron su pensamiento científico, observándose el consenso hacia la flexibilidad en los procesos de formación permanente o continua de los profesionales de la educación a diferentes niveles.

En esa dirección conceden valor a la flexibilidad en la medida que su asimilación pueda contribuir con la formación permanente de los profesionales, atendiendo a las formas de organización que se planifiquen, lo cual presupone la adquisición de saberes que conducen a la transformación de los aprendizajes.

Díaz (2011) apunta que la flexibilidad es una tendencia asociada a las realidades económicas y socioculturales de los sistemas educativos actuales, como consecuencia de las acciones tecnológicas y de innovación en el campo educacional e implica un cambio en las teorías y prácticas educativas, de modo que sugiere la búsqueda de alternativas para su concreción, fundamentada en la adaptación a las circunstancias cambiantes, la innovación y los recursos que se necesitan.

Desde el estudio de esas líneas de pensamiento, la autora de la investigación centra su interés en la flexibilidad y su aplicación a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Desde los intereses de la investigación, la flexibilidad es entendida como un principio que contribuye a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI; en dicha formación la flexibilidad se manifiesta como la búsqueda de formas organizativas más adecuadas, la capacidad oportuna de adaptarse y la disposición para asumir las influencias que llegan y acomodarlas al contexto; por tanto la capacidad de adaptación y disposición juega un papel importante en la búsqueda de la actualización de los conocimientos, tomando como base las ofertas de formación permanente que se programen.

El principio de la flexibilidad, es considerado en este estudio, como aquel que permite:

- Proyectar las acciones formativas en función de resolver un problema real existente y responder a los intereses profesionales de los directores de escuelas primarias: la planificación del PEI.

- La selección del curso y el entrenamiento como formas organizativas del posgrado, las cuales suceden de forma consecutiva, lo que permite que una vez que los directores se hayan apropiado de los conocimientos teóricos los puedan poner en práctica a partir del entrenamiento. Estas formas organizativas, aunque no son novedosas en el posgrado, son de escaso uso en las actividades formativas que a nivel municipal se realizan con los directores de escuelas primarias, al implementarse las establecidas en el artículo 44 del Reglamento de Trabajo Metodológico, como la reunión metodológica, despachos metodológicos, entre otras.
- Ajustar el desarrollo del curso y el entrenamiento a las características de las escuelas donde cumplen sus funciones los directores y a sus contextos de actuación (escuelas urbanas: graduadas y seminternados; escuelas rurales: graduadas y con multigrados; desde la particularidad de aquellos que dirigen varias escuelas rurales en una misma zona con matrículas pequeñas).
- La utilización de las TIC en el desarrollo de las actividades formativas y en la actualización de los conocimientos por los directores, adquisición de saberes y transformación de los aprendizajes.
- Desarrollar actividades que permitan asumir en los directores cambios en las teorías y prácticas educativas a partir de reemplazar las conductas tradicionales en cuanto a la planificación del PEI, caracterizadas por ser esquemáticas, rígidas, unilaterales, improductivas, descontextualizadas, por otras que propicien una apertura a la integralidad, a la flexibilidad, a la participación y la contextualización de la educación.
- La interacción, el diálogo y la cooperación entre los directores y los profesores, y entre los propios directores, desde una unidad interdisciplinar al combinar la teoría con la práctica y la atención a la diversidad de aprendizajes.

De esa manera, se consideró por la autora de la investigación que el principio de la flexibilidad en la formación permanente de los directores de las escuelas primarias en la planificación del PEI debe

propiciar: la profundización de los conocimientos y la investigación, la aplicabilidad e integración de saberes necesarios para la resolución de problemáticas reales del desempeño ante los problemas de la sociedad, de modo que pueda lograr la transformación de la realidad en los modos de actuación; todo lo cual tiene su concreción en la planificación de las acciones formativas, tanto colectivas como individuales, al concebirse de forma gradual y ascendente.

El principio del carácter reflexivo, tiene como punto de partida el análisis del término reflexión, el cual se considera como aquello que permite al individuo aprender de su propia experiencia, al valorar dónde ha estado y hacia dónde quiere ir desde su experiencia, de modo que le permita la observación, el análisis, la crítica, la intuición de la realidad frente a una determinada situación y lograr modificar dicha realidad.

El carácter reflexivo, según Velázquez (2005), es aquel que posibilita la realización de análisis, valoraciones, juicios e interpretaciones de un aspecto de la realidad, en el cual el individuo debe considerar, a partir de un estado actual, la búsqueda de soluciones para llegar al estado deseado, desde la acción que identifica la práctica de su realidad.

El carácter reflexivo en la formación ha constituido objeto de estudio de investigadores internacionales en el campo pedagógico: Freire (1986), Schön (1998, 2010), Korthagen (2001), Brockbank A. & McGill I. (2002, 2008), Cornejo (2003, 2008), Perrenoud (2004, 2010), Araujo & Martins (2005), Kumpulainen, K., Toom, A. & Saalasti, M. (2009), Taglé (2011), Rodrigues (2013) y Correa, Molina; Chaubet, Collin & Gervais (2014) quienes coinciden al plantear que este propicia el análisis de la práctica pedagógica con el fin de mejorar sus métodos de enseñanza, en la búsqueda de una perspectiva que integre los objetivos a alcanzar desde el procesamiento del conocimiento, el aprendizaje profundo y significativo a partir del saber proposicional a sí mismo la relación con su experiencia.

En Cuba, otros estudiosos han realizado aportes a la reflexión: Silvestre (2000, 2002), Martínez (2001), Castellanos (2002), Velázquez (2002, 2005, 2006), Cárdenas (2003) y Rico (2004, 2012). Estos autores

indistintamente, consideran el pensamiento, la reflexión y el aprendizaje en la actividad cognoscitiva como una unidad dialéctica, en la que se promueven el desarrollo y la transformación de los individuos; además, apuntan que esta promueve una mejora en los modos de actuación docente, que se direcciona al progreso de los métodos de enseñanza aprendizaje, los cuales perfeccionan la práctica pedagógica.

Fernández (2002) reconoce la importancia de la reflexión en el proceso de formación de los directores escolares, al considerar que debe buscarse con ella la capacitación para las competencias, de forma que comprenda cada problema que se le presente, lo valore con actitud reflexiva y crítica, y sea capaz de generar respuestas adecuadas a las necesidades de la institución.

Esconsideración de la autora, que el principio del carácter reflexivo de la formación tiene vital importancia en la concepción teórica que se propone, el mismo se justifica a partir de considerar la necesidad sentida en los directores de escuelas primarias de despojarse de los esquemas y mecanismos tradicionales con que han actuado respecto a la planificación del PEI, y entender que su protagonismo se inicia desde la concepción de la planificación, como resultado de los análisis, las valoraciones, los juicios e interpretaciones que realicen en el proceso formativo. Todo ello, permite la mejora de este proceso en la escuela y poder implementar con éxito las transformaciones que demanda el tercer perfeccionamiento de la escuela primaria.

La autora de la investigación asume los planteamientos de Rico (2004), que permiten fundamentar la formación de los directores de las escuelas primarias en la planificación del PEI y la concreción de rasgos distintivos desde el carácter reflexivo en esta propuesta:

- La individualización, al establecer el análisis, las valoraciones, los juicios e interpretaciones de la realidad; luego, los directores tienen una historia que les precede, la cual constituye el cimiento sobre el cual se construyen los nuevos conocimientos, las habilidades, los hábitos, las capacidades, los sentimientos, las actitudes y los valores, en cuanto a la planificación del PEI, pues se difiere de un

director a otro en sus posibilidades cognoscitivas; por ello, el conocimiento de su diagnóstico y el ejercicio sobre él, son elementos decisivos en esta propuesta.

- Lo analítico, a partir de la utilización de una estrategia que parta de las potencialidades y las necesidades que presentan los directores para el planteamiento y la solución de los problemas, ajustándolos al diagnóstico real de la escuela, y valorar qué han estado haciendo de forma incorrecta, esquemática, tradicional, unilateral, absolutista, al tomar conciencia acerca de la necesidad de cambiar estos modos de actuación y cómo hacerlo a partir de la adquisición de nuevos conocimientos y nuevas formas de pensar.
- Lo experiencial - motivacional, al considerar la necesidad de su superación ante los nuevos retos; el cual depende de sus experiencias de trabajo en dirección, en la formación posgraduada, la tipología de escuelas dirigidas. A partir del intercambio de experiencias se elevará la motivación afectivo-valorativa, las que establecen la aceptación o el rechazo del proceso de formación y asumir las que le resulten más provechosas en la planificación del PEI.
- Lo comunicativo - afectivo, al fomentar la relación personal entre el formador y los directores y entre los propios directores, tanto individual como grupal, el intercambio comunicativo en el curso y en el entrenamiento, el perfeccionamiento del contenido que aprenden; para ello la reflexión individual tiene que conjugarse con la reflexión colectiva en una relación afectiva.

El principio de la coordinación intersectorial tiene como punto de partida el análisis de los términos: coordinación e intersectorial, en la búsqueda de una relación entre ellos. La coordinación es considerada como la unión de los esfuerzos tendentes a un objetivo determinado y puede darse en dos sentidos: el primero, referido a unir las acciones correspondientes a un solo sector en pos de un mismo propósito; el segundo sentido, trasciende la coordinación interinstitucional, hacia la coordinación intersectorial; la cual se considera como aquella que enfoca la atención a una esfera de la sociedad (en

este caso la educación) por varios sectores, desde una perspectiva amplia y participativa para dar cumplimiento a los mismos objetivos.

La autora razona acerca de la coordinación intersectorial y en este estudio se concibe como la labor integrada que debe desplegarse por diversos sectores, orientados hacia la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

El término compuesto, antes referido, ha constituido objeto de estudio de investigadores internacionales en el campo pedagógico: Peralta (2002), Peralta, Esquivel & Myers (2004) y OREALC/UNESCO (2004), quienes abordan indistintamente la aplicación de la intersectorialidad en esferas de la educación como: la primera infancia, el deporte masivo, la salud escolar, familiar y comunitaria. Significan la articulación que debiera existir entre los diferentes sectores del gobierno, la comunidad y otros sectores estatales y no gubernamentales con las instituciones educativas; sin embargo, en sus planteamientos se evidencia que no abordan la relación intersectorial con acciones de formación dirigidas a docentes y directivos en correspondencia con los puntos débiles, causas y vías de solución.

Otros investigadores: Lazo (2002), de la Torre, Mayo & Arzola (2016) ubican sus experiencias en la intersectorialidad en el desarrollo local con un enfoque estratégico a partir de la intervención coordinada entre instituciones representativas de la comunidad pertenecientes a más de un sector social.

En Cuba, se han realizado aportes a la coordinación intersectorial desde diferentes ámbitos: Siverio (2003), Castell (2003, 2008, 2010, 2012), Vázquez (2006), González & Sanz (2011), Quintero (2011), Álvarez, Fariñas & Rodríguez (2012), Rojas (2012), Alfonso (2012) y Núñez (2016), quienes reconocen la necesidad de la participación de la comunidad en la gestión educativa teniendo en cuenta su vínculo con la escuela; sin embargo el papel de todos los factores que inciden sobre los resultados de la educación en general y en particular en la formación permanente de los directores de escuelas

primarias en la planificación del PEI es aún insuficiente, análisis que fue realizado en la reunión nacional de preparación del curso escolar 2016-2017.

Vázquez (2006) plantea que la intersectorialidad presupone la dirección y organización del trabajo de grupo basado en un fin único, con el objetivo de lograr la coordinación e integración de los esfuerzos de los miembros y su interrelación, lo cual permite actuar mancomunadamente en la diversidad de sus asuntos e intereses, y asumir como punto de partida el diagnóstico para la proyección de su plan de acción y capacitación.

Alfonso (2012) y Núñez (2016) consideran de vital importancia la participación de la familia y la comunidad en las actividades que se desarrollan en la escuela, potenciar su protagonismo en la toma de decisiones, en la transformación de las dinámicas del proceso pedagógico y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con estas ideas, en este estudio se consideran las posibilidades de acciones consensuadas entre los sectores para realzar los roles de los familiares y representantes de la comunidad en la planificación del PEI.

El fundamento de los anteriores planteamientos posibilita a la autora de la investigación la formulación del principio de la coordinación intersectorial para la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. En esa dirección se consideró que para materializar dicho principio se debe lograr: la transformación de la formación, la creatividad, y el humanismo, lo intencional, la sensibilización de los agentes de cada sector, las alianzas entre ellos, y el establecimiento de compromisos para el cumplimiento de objetivos afines.

La transformación de la formación a partir de la coordinación intersectorial permite regular la planificación del PEI y lograr que el mismo cumpla su carácter integral, flexible, participativo y contextualizado como se plantea por Valle (2016), todo lo cual se manifiesta en los valores, sentimientos, comportamientos y conocimientos de los directores.

Lo creativo posibilita que los directores puedan asumir metodologías y aplicarlas en función de alternativas, que permitan la solución ante obstáculos para el desarrollo de las acciones cooperadas en la formación permanente. El humanismo se revela por las relaciones que logren establecer los directores con los sectores implicados en la escuela para la planificación del PEI, entre estos: los escolares, los docentes, familiares y otros miembros de la comunidad que participan en el proceso pedagógico.

Lo intencional, se presenta al concebir las acciones en la planificación del PEI a partir de la previa organización, planificación y control de estas, que permitan mediante la comunicación, identificar objetivos, contenidos comunes, espacios coincidentes en dicha formación permanente.

La sensibilización de los agentes de cada sector permite lograr el compromiso de trabajar juntos, a partir de comprender la idea que no se trata de apoyar a la escuela, sino que tienen la posibilidad de tomar decisiones en el marco de la planificación del PEI. La alianza entre ellos favorece el trabajo cooperado, el cumplimiento de acuerdos, así como el establecimiento de compromisos, pues se consideran protagonistas activos de la vida de la escuela a partir de modelar cómo quieren que sea.

Estos principios contribuyen a la implementación de las transformaciones educacionales por los directores de escuelas primarias, luego posibilitan la eliminación de esquemas y formalismos en la planificación del PEI, todo lo cual responde a las demandas del tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación; en consonancia con las ideas formuladas en la concepción que se presenta, se debe propiciar un cambio de pensamiento y de modos de actuación en dichos directores, desde la formación permanente vista como:

- Un proceso, al desarrollarse de forma continuada, sistémica, en ascenso y que permita una evaluación sistemática de las acciones formativas de modo que se puedan realizar los ajustes en

caso necesario a partir de cumplir con los principios de la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial.

- Un resultado, al lograr un proceso de enseñanza - aprendizaje en la formación permanente de los directores de escuelas primarias, que asuma como contenido la planificación del PEI, con el fin de consolidarlo de forma integral, flexible, participativa y contextualizada.

Luego, el proceso y el resultado se considera como: el logro de la transformación esperada, posterior a la implementación de los principios formulados para la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, materializados en los cambios que se proyectan en dicha formación.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo se presentaron los fundamentos teóricos metodológicos de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, lo cual posibilitó la conformación del marco teórico de la investigación. Las reflexiones realizadas sobre la planificación del PEI y el análisis de su contenido en la formación permanente de los directores de escuelas primarias, se fundamentan en el carácter integral, flexible, participativo y contextualizado del PEI. Los principios formulados en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, constituyen la esencia del aporte teórico de la investigación: principio de la flexibilidad, principio del carácter reflexivo y principio de la coordinación intersectorial.

CAPÍTULO II. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En este capítulo se presenta la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). En ese interés se realizó el diagnóstico del estado inicial de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, con el empleo de métodos empíricos, cuyo resultado permitió la fundamentación, elaboración y presentación de la estrategia de formación permanente estructurada en: objetivo general, cuatro etapas con sus correspondientes acciones y premisas que direccionan su posterior implementación.

2.1 Diagnóstico de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI

Para la presentación del diagnóstico inicial de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI se toma como referencia la definición de Nieto (2005) contextualizada en el campo de la pedagogía; en esa intención se asume que el diagnóstico es un proceso histórico, sistémico, sistemático y holístico de la práctica profesional pedagógica, el cual se corrobora con la aplicación del método científico de investigación. En ello, juega un papel esencial la determinación del estado, las causas, particularidades y el posible curso del desarrollo actual y futuro de un fenómeno, individuo, grupo o estructura, en su expresión individual, grupal y relación contextual, a partir de los objetivos propuestos, así como sus potencialidades de desarrollo.

En interés de constatar el problema científico planteado se aplicaron métodos que permitieron la conformación del diagnóstico del estado inicial de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI: análisis de documentos, encuesta a directores de escuelas primarias, entrevista a directores municipales, jefes de equipos metodológicos, de la educación primaria, asesores de planificación y asesores de cuadros de los niveles municipales y provinciales de las direcciones de educación y la observación a las actividades de formación con directores de escuelas primarias.

El diagnóstico se aplicó durante el curso escolar 2015 – 2016. De una población de 39 directores de escuelas primarias, se seleccionó de forma intencional una muestra de 34 de estos, en los municipios: Aguada de Pasajeros, Rodas y Abreus; pues se facilitó la interacción entre los mismos por la cercanía geográfica, las similitudes en la red escolar y en el comportamiento de los principales indicadores que miden la eficiencia de la actividad educacional.

Ha sido factible la investigación, en lo particular el diagnóstico, sobre la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, al reconocer:

- El fácil acceso a las actividades de formación permanente por parte de la investigadora, ventaja añadida, dada en que la misma es graduada como Licenciada en Educación Primaria, con experiencia de ocho años como directora y diez como metodóloga de dicha educación; actualmente se desempeña como asesora para la planificación del sistema de trabajo de la Dirección Municipal de Educación (DME) en Abreus y haber impartido cursos de posgrado, en ese contexto, como profesora asistente del CUM.
- La demanda formal de la DME, expresada en la necesidad de formar teórica, didáctica y metodológicamente a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI a tono con el tercer perfeccionamiento, lo que facilitó las acciones de la investigación.

- Las desventajas de las soluciones de formación anteriormente empleadas, las cuales no satisfacen las necesidades planteadas.
- La toma de conciencia de los directores sobre sus falencias y la necesidad de resolverlas por la vía de la formación permanente.

Los resultados del diagnóstico, muestran el estado inicial de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, todo lo cual se presenta a continuación.

2.1.1 Resultados del análisis de documentos

Se establecen niveles de jerarquía para el análisis de los documentos: en lo general, a partir de las demandas planteadas en las normativas, reglamentos y estrategias del MINED y el Ministerio de Educación Superior (MES) respecto a la formación permanente de los directores escolares, lo particular, a partir de lo establecido en las estrategias de formación permanente de la Dirección Provincial de Educación (DPE), de conjunto con la Facultad de Educación de la Universidad de Cienfuegos y lo singular, lo que le confiere a la educación primaria del municipio Abreus convenido con el CUM, respecto a la formación permanente de los directores de escuelas primarias.

Este análisis de los documentos (Anexo 1), se plantea en dos sentidos: primero, orientado a los documentos normativos que regulan la concepción de la formación permanente de forma general y en lo particular a la planificación del PEI y segundo, hacia aquellos documentos que conforman el PEI de las escuelas primarias.

Como criterios a tener en cuenta se analizaron:

1. Concepción, orientación, ejecución y seguimiento de la formación permanente del director de escuela primaria en la planificación del PEI.
2. Cumplimiento de las etapas para la planificación del PEI, su carácter de sistema, visto en los documentos que lo conforman, y participación de los agentes educativos.

En los documentos normativos que regulan la concepción de la formación permanente y en lo particular la planificación del PEI, se constató que la misma se realiza de forma general; no se puede delimitar internamente la función otorgada a la formación en la planificación del PEI, donde los espacios creados son muy pocos y no dirigidos a esta temática en específico, y los existentes carecen de una didáctica que permita preparar al director de la escuela primaria en la planificación del PEI.

La orientación, ejecución y seguimiento de la formación permanente del director de escuela primaria en la planificación del PEI analizada en las estrategias nacionales, provinciales y municipales de preparación y superación de cuadros y reservas desarrollan acciones generales dirigidas a formarlos; en ninguna de las estrategias revisadas se abordan temas como la planificación de los PEI, no se han incorporado a los representantes de los organismos y organizaciones de la comunidad a las actividades formativas; limitándose su tratamiento a la elaboración de los planes anuales, mensuales e individuales, específicamente en lo relacionado con su estructura y organización.

En el análisis de las indicaciones metodológicas que emiten los directores municipales para implementar la planificación de objetivos y actividades en las instituciones educativas, con énfasis en las escuelas primarias, los seminarios nacionales de preparación de los cursos escolares desde 2010 hasta 2016 y los temarios de los seminarios municipales de preparación de los cursos escolares, desde 2010 hasta 2017, llama la atención el tratamiento que se realiza a los aspectos generales de la planificación, pues se hace mayor énfasis en el plan anual, mensual e individual; sin embargo, es muy escaso lo referido a la planificación del PEI, lo que denota pobre concientización de la problemática y la concreción de direcciones de trabajo.

En la revisión a los documentos que conforman el PEI de las escuelas primarias: convenio colectivo, plan anual y mensual, horarios docentes, actas del consejo de dirección, consejo técnico, colectivos de ciclos, reuniones del consejo de escuela, de padres, de los destacamentos y otras, se constató que

existe incumplimiento de las etapas para la planificación del PEI y en su carácter de sistema, al denotarse discordancia entre dichos documentos; en ello el convenio colectivo de trabajo es generalmente excluido como parte de la planificación, sus objetivos y acciones no concuerdan con el plan anual, las actas del sistema de reuniones demuestran la falta del trabajo por prioridades, desde el órgano rector que da inicio al sistema (consejo de dirección) hasta las escuelas de orientación familiar donde culmina y los horarios docentes no siempre cumplen sus normas higiénicas.

La participación de los agentes educativos internos (alumnos, directivos y docentes) y externos (familia y comunidad) fue analizad a partir de las etapas para la planificación del PEI y su carácter de sistema; considerándose en esta investigación, al asumir el criterio de Valle (2016) como internos a los escolares, directivos, docentes, y otros trabajadores no docentes; y como externos a las familias y representantes de organismos y organizaciones, que conforman los sectores de la comunidad.

Dicha participación, por parte de los agentes educativos internos es limitada, pues la planificación del PEI se centraliza en el protagonismo y las ideas del director con su estructura de dirección, lo que trae como resultado que los restantes agentes no aporten sus ideas en ese proceso. En el caso de los agentes educativos externos, esa participación es casi nula; al no observarse acciones suficientes que impliquen a los mismos en el cumplimiento de los objetivos generales de la escuela.

Luego, la planificación del PEI se realiza de forma parcial, descontextualizada, unidireccional, esquemática y reproductora de lo orientado por instancias superiores, todo lo cual supone la necesidad de nuevas vías por las cuales los directores de escuelas primarias deban aprender a planificar los PEI a partir de su concepción, pero ello no basta, si no se logra implicar a los agentes descritos anteriormente a partir de una suficiente formación en este aspecto.

Los escasos planes de formación permanente de los directores de escuelas primarias, en este sentido, no son sostenibles, son limitados en su alcance y por ende no garantizan el logro de lo que se aspira.

En ello, se exige la formación de ese director, pero no se conciben las condiciones necesarias para ello, con el apoyo correspondiente de los sectores implicados desde la comunidad.

La autora de la investigación, considera que el análisis de los documentos permitió corroborar insuficiencias en el orden de la formación permanente de los directores de escuelas primarias y la necesidad de concebir y estructurar mejor las vías para superar esa problemática que haga sustentable el mejoramiento del desempeño de los directores en la planificación de los PEI.

2.1.2 Resultados de la encuesta

La encuesta inicial se elaboró en un trabajo de mesa, coordinado por la investigadora, en el cual participaron la Jefa del Departamento de la Educación Primaria de la Dirección Provincial de Educación, sus homólogas municipales y la propia investigadora. El objetivo de este instrumento se direccionó a determinar las insuficiencias en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

En un primer momento se aplicó la encuesta, a modo de pilotaje, a cuatro directores: uno de Aguada de Pasajeros, uno de Rodas y dos de Abreus, representando el 11,7 % de la muestra (34), con la finalidad de constatar la idoneidad y futura fiabilidad de los resultados de la misma. Para la realización de este pilotaje, la autora de la investigación, consideró oportuno tener presente lo planteado por Morales (2012) al asumir que la prueba piloto de una encuesta es una actividad que forma parte del diseño del cuestionario de investigación, la cual permite reconocer las fallas de inicio y probar su funcionamiento en el campo.

En el proceso de aplicación del pilotaje se entregó un cuestionario impreso (primera versión de la encuesta sujeta a cambios), y se solicitó a los cuatro directores, que comentaran respecto a la estructuración del instrumento, claridad y coherencia en las ideas de cada afirmación y las opciones de respuesta, y que anotaran dentro de la misma encuesta otras ideas que ellos consideraban más

factibles, siguiendo el objetivo planeado (Anexo 2). El resultado de la encuesta derivado de dicho pilotaje se tabuló mediante el paquete estadístico SPSS, versión 21.0, en español, obteniéndose una fiabilidad validada por el “Alpha de Cronbach” de 0.845(Anexo 3).

Luego, se procedió a la toma de decisiones por la investigadora, al considerar la opinión de los directores implicados en el pilotaje, quienes sugirieron: modificar la estructuración del instrumento en el aspecto referido a la formación permanente, en específico proponen unir en una sola idea las afirmaciones 5 y 8, eliminar las afirmaciones 2, 3 y 11; en el siguiente aspecto referido a la formación en la planificación del PEI la propuesta se direccionó a suprimir la afirmación 13, y aclararon que las respuestas de las restantes permitía inferir esa información. En relación a la claridad y coherencia en las ideas de cada afirmación y las opciones de respuesta manifestaron estar de acuerdo y no ofrecieron sugerencias al respecto.

El resultado del pilotaje permitió proceder a la reelaboración de la encuesta para su posterior aplicación a los 34 directores, la misma mantuvo la estructura para la recogida de datos de información general, y se adaptó en dos partes, al asumir catorce afirmaciones, de manera ordenada, la que se presenta en un cuestionario elaborado a tales efectos (Anexo 4).

Dicha guía se aplicó a los 34 directores, los resultados procesados de la recogida de datos de información general corroboraron que predomina: el sexo femenino (79.4%), la raza blanca (73.5%), las edades entre 31 y 50 (41.1%), los años de experiencia en educación como maestro entre 10 y 19 (38.2%), y la experiencia en dirección entre 5 y 9 años (38.2%); nótese que en estos últimos se evidencia que no todos los directores asumieron el cargo con la experiencia adecuada como docente en el tránsito por los diferentes grados de la escuela primaria; luego esto significa que en la actualidad se constituyen como un colectivo medianamente experimentado y relativamente estable.

La formación inicial se caracteriza por su variabilidad, proceden del Instituto de Perfeccionamiento Educacional el 11.7 %, graduados de la Escuela formadora de maestros primarios con ingreso de 6to grado el 14.7 % y con ingreso de 9no grado el 23.5%, de la Escuela de Formación Emergente de Maestros Primarios el 38.2 % y de la fuente de la universalización el 11.1%.

Posteriormente se licenciaron en educación en diferentes especialidades: educación primaria el 82.3%, en educación preescolar el 2,9 %, en tanto el 11.7% concluyó estudios superiores en la carrera Licenciatura en Psicología, en la universalización y un director es graduado de la especialidad de Licenciatura en Cultura Física. Proceden del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica el 32.3 % y de la reserva de cuadro el 41.1 %; lo cual demuestra que hay 19 directores que asumieron el cargo sin recibir formación previa para esa función.

Se comprobó, en la fecha de aplicación del instrumento, que solo un director se encuentra cursando una maestría, uno un diplomado y once asisten a otros cursos como miembros de la bolsa de colaboración a misiones internacionalistas, otros dos matriculados en un posgrado de Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Conrado Benítez, de Cienfuegos. El resto no realizaba estudios posgraduados en ninguna de sus formas organizativas. El 26,4% alcanzó el título de Máster en Ciencias de la Educación.

Los datos obtenidos posibilitaron la presentación de la caracterización, en ella quedó demostrado que los directores que conforman la muestra asumieron el cargo sin la preparación adecuada para el ejercicio de sus funciones, constatándose, además, que hay falta de opciones formativas disponibles y motivación hacia su formación permanente. Este proceso de recogida de datos de información general se representó gráficamente para su interpretación, lo cual se muestra en el anexo 5.

El cuestionario para la recogida de información en relación a la formación y la formación en la planificación del PEI, permitió la valoración de los resultados y la determinación de las fortalezas e

insuficiencias; para ello se aplicó la escala psicométrica de Likert (Llauradó, 2014), con cinco ítems, la cual se usó para realizar las mediciones y conocer el grado de conformidad de los directores ante una oración afirmativa relacionada con el tema de investigación. Los ítems, permitieron la medición, en correspondencia con el planteamiento: totalmente en desacuerdo (TD), en desacuerdo (D), ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND), de acuerdo (A) y totalmente de acuerdo (TA).

Para la validación de la encuesta, se utilizó el mismo procedimiento que en el pilotaje (paquete estadístico SPSS, versión 21.0, en español), obteniéndose una fiabilidad validada por el “Alpha de Cronbach” de un valor de 0.760 (Anexo 6); el cual, en este estadístico es considerado adecuado para investigaciones de las ciencias sociales (Creswell, 2012). La comparación de los resultados del “Alpha de Cronbach” obtenidos en el pilotaje y en la encuesta, permiten valorar que existe una similitud en ellos, la cual avala la fiabilidad del instrumento; nótese en el resultado del pilotaje una fiabilidad validada en 0.845 y en la encuesta la fiabilidad validada es de 0.760; la diferencia está marcada por el número de participantes respectivamente: 4 y 34 directores.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en los aspectos I y II de la encuesta, para ello se procesaron las respuestas, las cuales aportaron una valiosa información al demostrar las potencialidades y las carencias identificadas.

Las potencialidades para emprender la formación permanente de los directores se identifican en: son graduados de nivel superior y en su mayoría de la Licenciatura en Educación Primaria, poseen experiencia como docentes, reconocen la importancia del PEI y la necesidad formarse en esta temática. La mayoría de los encuestados, se afiliaron a los ítems: totalmente en desacuerdo (TD) y en desacuerdo (D) al analizar las ideas afirmativas presentadas (de la 1 a la 10). Luego, se infiere que existen carencias en cuanto a:

- La correspondencia de las actividades formativas según desempeño y funciones, lo que denota que las mismas no se proyectaron en función del diagnóstico de cada director para resolver las insuficiencias presentadas y potenciar las fortalezas con que cuenta cada uno para dirigir acertadamente los procesos que suceden en la escuela primaria.
- El establecimiento del diálogo y el intercambio de ideas entre los directores y con otros, por lo que se frena el desarrollo de capacidades para el análisis, las valoraciones, los juicios e interpretaciones a partir de la integración de los objetivos y los contenidos de manera flexible, para lograr la transformación de la realidad en los modos de actuación de dichos directores.
- La posibilidad de aprender de su propia experiencia, valorar dónde ha estado y hacia dónde quiere ir; se limita la observación, el análisis, la crítica, la intuición de la realidad frente a una determinada situación y lograr modificar dicha realidad.
- La coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, medios y evaluación, todo lo cual afecta el tratamiento adecuado de los contenidos seleccionados para la formación.
- El ajuste de las actividades de formación a la tipología de escuela que ellos dirigen, pues existen directores que dirigen escuelas urbanas externas y seminternados, escuelas rurales graduadas y otras con multigrados y otros directores dirigen varias escuelas de una misma zona rural donde la matrícula de alumnos es pequeña. Todo ello demuestra que los procesos de cada una suceden de forma diferente y el director que las dirige necesita de una formación también diferente.
- La vinculación de la teoría con la práctica y el uso de variadas formas organizativas del posgrado, lo que afecta el desarrollo de habilidades a partir de la puesta en práctica de los contenidos teóricos abordados en las sesiones de formación, en las que se utiliza escasamente el curso y el entrenamiento.

En relación a las afirmaciones de la 11 a la 14, la mayor parte de los directores se manifestaron de igual forma, totalmente en desacuerdo (TD) y en desacuerdo (D); se deduce que existen insuficiencias en cuanto a:

- Tratamiento casi nulo de temáticas relacionadas con la planificación del PEI en las actividades formativas; atribuyéndose esta como la causa fundamental de las insuficiencias que presentan los directores en este aspecto.
- Significado del PEI al considerarlo un documento y no como la estrategia general de la escuela.
- El insuficiente reconocimiento de la necesaria coordinación con las familias y la comunidad para el trabajo conjunto con los alumnos, docentes y directivos en la planificación del PEI.
- La incorporación con previa coordinación de la DME, de los organismos y organizaciones de la comunidad a las actividades formativas desarrolladas con los directores.

Este proceso, permitió el análisis del grado de conformidad de cada encuestado, respecto a la formación permanente en la planificación del PEI; luego, se infiere en la valoración de forma integral de los resultados, la importancia de la investigación en la dirección que se plantea y en la búsqueda de una solución por la vía de la formación permanente.

2.1.3 Resultados de la entrevista

La entrevista se aplicó a 16 cuadros y funcionarios de los municipios Aguada de Pasajeros, Rodas y Abreus (directores municipales, jefes de los equipos metodológicos de la educación primaria, asesores de planificación y asesores de cuadros de los niveles municipales y provinciales de las direcciones de educación), con el objetivo de identificar las fortalezas y debilidades de los directores de escuelas primarias en el proceso de formación permanente para la planificación del PEI; la guía de entrevista se presenta en el anexo 7.

Durante el desarrollo de la misma se observó disposición de los entrevistados a colaborar con la investigación por considerar su pertinencia y la necesaria formación de los directores de escuelas primarias en la temática. Hubo un reconocimiento acerca de las deficiencias del proceso formativo y disposición de proyectar nuevas acciones de trabajo que permitan rediseñar las estrategias elaboradas, en las que el protagonismo lo alcancen las DME por ser las que cuentan con un diagnóstico más acertado de los directores.

Los resultados obtenidos evidencian que:

- El proceso de formación permanente de los directores de escuelas primarias, en los últimos años, se desarrolla fundamentalmente a nivel de municipio, a partir de acciones planificadas por la enseñanza de conjunto con asesores de cuadros y con una frecuencia mensual o bimestral. En su mayoría se convocan por igual a todos los directores sin tener en consideración sus particularidades propias y los tipos de escuelas que dirigen (urbanas externas y seminternados, escuelas rurales graduadas, con multigrados y otros directores dirigen varias escuelas de una misma zona donde la matrícula de alumnos es pequeña).
- Existe un predominio de las reuniones metodológicas, seminarios y conferencias, como formas organizativas empleadas para abordar contenidos relacionados con el análisis de indicadores de eficiencia, específicamente con el aprendizaje de los escolares, la calidad de la clase, el trabajo preventivo, el uso adecuado de los recursos humanos, materiales y financieros, la salud escolar, la planificación anual y mensual del trabajo de la escuela e individual del director, y otros de índole administrativo. Consideran novedosa la utilización del curso y el entrenamiento como formas organizativas del posgrado, pues a nivel de DME no se utilizan con frecuencia. Acerca del PEI, hubo funcionarios que no pudieron emitir criterios sobre las insuficiencias del mismo, pues no dominan su significado. Otros refieren que las mismas están dadas por la deficiente formación que poseen los

directores para lograr movilizar a todos los implicados; su concepción es unilateral, es decir que quien juega el papel protagónico es el director con su grupo de dirección.

- En la concepción de la planificación de los PEI, existen varias limitantes tales como: la aplicación de métodos arraigados como el tradicionalismo, el esquematismo, la idea de hacer cosas para quedar bien con determinadas visitas y no se piensa en el alumno que es el centro del quehacer de la escuela; fragmentación del mismo, al no concebirse de forma integral y considerar planes para diferentes frentes. Se observa coincidencia en la no existencia de acciones para formar a los directores en su planificación.
- Las actividades formativas con los directores de escuelas primarias en su mayoría se desarrollan en un tiempo limitado, existe predominio del método expositivo por quien dirige la actividad y se frena la posibilidad de poder realizar valoraciones, críticas, reflexiones e intercambios de ideas entre los propios directores a fin de proyectar nuevas acciones de trabajo que permitan solucionar las deficiencias debatidas.
- La estrategia trazada por la enseñanza primaria en los municipios para la formación permanente de los directores adolece de una coordinación entre los diferentes sectores de la comunidad que garanticen su integración para con la escuela, de modo que se logre que cada una cuente con un PEI integral, flexible, participativo y contextualizado.

El análisis del instrumento confirmó la necesidad de encontrar una solución para que los directores de escuelas primarias puedan concebir la planificación del PEI desde los conocimientos adquiridos a partir de su formación permanente, en aras de dar respuesta a las exigencias que demandan las transformaciones de la escuela primaria en su tercer perfeccionamiento.

2.1.4 Resultados de la observación a actividades formativas

Con el propósito de confrontar la información obtenida en instrumentos anteriores, se procedió a la aplicación de la guía de observación a las actividades de formación permanente con los directores de escuelas primarias, impartidas por cuadros y funcionarios (Anexo 8). Se observaron 13 actividades, durante el curso escolar 2015 - 2016 para las cuales se consideraron tres indicadores:

- Tratamiento del contenido referido a la planificación del PEI.
- Ajuste a las condiciones del contexto pedagógico y directivo.
- Participación de organismos y organizaciones de la comunidad.

En cada uno de los indicadores se determinaron aspectos a evaluar en la observación, cuyo comportamiento fue valorado a partir de asumir tres categorías, planteadas por Pérez (2012): se cumple (SC), se cumple parcialmente (SCP), no se cumple (NSC).

Los resultados confirmaron que en el indicador tratamiento del contenido referido a la planificación del PEI, los indicadores de mayor afectación se identificaron en la conformación del diagnóstico de la escuela, la elaboración de horarios docentes de acuerdo a los planes de estudios y a los requerimientos higiénicos establecidos, el tratamiento de las reuniones del centro como un sistema con carácter cíclico; observándose que las otras dificultades eran las reuniones de los destacamentos, el consejo de escuela y las escuelas de educación familiar. Resultó muy revelador que las propuestas de nuevas acciones para planificar el PEI fue un tema no abordado.

El indicador que se refiere al ajuste a las condiciones y contexto pedagógico y directivo, confirmó que la mayoría de los temas eran débiles en el tratamiento al diagnóstico de necesidades de los directores, el ajuste del contenido a la tipología de escuelas que dirigen, la utilización del curso y el entrenamiento como formas organizativas del posgrado y en la coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos,

medios, formas de organización y vías de evaluación. Se conoció que, ni las actividades, ni la proyección de posgrado, generalmente, son coordinadas con el CUM.

El indicador referido a la participación de organismos y organizaciones de la comunidad, ratificó que en las actividades de formación permanente no se tienen en cuenta la participación de los mismos; derivado de ello la gestión del conocimiento para los convenios de trabajo carecen de sentido común y de la articulación necesaria para ese fin, en ello se constató que tienen potencialidades que no se ponen al servicio de este proceso y es de desconocimiento de la escuela.

2.1.5 Resultados del diagnóstico: triangulación

La triangulación permitió determinar las regularidades en los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, y en ello se pudo determinar los significados que los participantes atribuyen a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI y su incidencia, para llegar a concebir un PEI como lo plantea Valle (2016): de forma integral, flexible, participativo y contextualizado. Esto significa que debe considerar los principios de la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial en la formación permanente de los directores de escuelas primarias.

El análisis derivado de la convergencia de los resultados de la triangulación permitió identificar potencialidades e insuficiencias en estos directores. Dichas potencialidades constituyen fortalezas para emprender la formación permanente: graduados de nivel superior y en su mayoría de la Licenciatura en Educación Primaria, la experiencia que declaran como docentes, su sentido de la responsabilidad, la disciplina y el compromiso con la Revolución y la tarea de ser educadores, al reconocer la importancia del PEI y del proceso de formación en un ambiente de colaboración y de interacción permanente.

Las principales insuficiencias de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI identificadas a partir de la triangulación de los instrumentos expresaron:

- La falta de una estrategia que aborde el tema de la planificación del PEI con acciones para el cumplimiento de objetivos a corto, mediano y largo plazo.
- La determinación de las necesidades de aprendizaje, a partir del empleo de un diagnóstico diferenciado y contextualizado.
- La proyección de las actividades formativas en correspondencia con el tipo de escuelas que dirigen los directores de escuelas primarias: (urbanas externas y seminternados, escuelas rurales graduadas y con multigrados y otros directores dirigen varias escuelas de una misma zona donde la matrícula de alumnos es pequeña).
- El tratamiento de temáticas relacionadas con el PEI y las etapas de su planificación.
- Los PEI se manifiestan rígidos, descontextualizados, parciales, denotándose falta de participación de los agentes educativos.
- El necesario establecimiento del diálogo, el intercambio de ideas, el análisis, la crítica, la intuición de la realidad frente a una determinada situación, en la formación permanente.
- La insuficiente incorporación de los sectores de la sociedad en las actividades formativas y en la planificación del PEI en las escuelas.
- El empleo solo del curso, sin valorar otras opciones pertinentes de formas de organización del posgrado como el entrenamiento.
- La reproducción de orientaciones e indicaciones de instancias superiores sin considerar el diagnóstico.
- La incoherencia entre los objetivos planificados, los contenidos, métodos, formas de organización y vías de evaluación.

Además, se constató que la proyección de las actividades tiende al desarrollo de un pensamiento rígido e irreflexivo para afrontar la planificación del PEI, lo cual conlleva a su realización de forma parcial,

descontextualizada, unidireccional, esquemática y reproductora de lo orientado por instancias superiores.

Los resultados obtenidos en el proceso investigativo y los estudios realizados en el tema, permiten a la autora de la investigación, proponer la elaboración de una estrategia de formación permanente para directores de escuelas primarias, la cual debe centrarse en la planificación del PEI, donde se haga un abordaje desde los filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico, de modo que contribuya a resolver las necesidades identificadas.

2.2 La estrategia como resultado científico: una propuesta en la formación permanente de los directores de escuelas primarias

El término estrategia se ha utilizado indistintamente en diferentes contextos de la vida humana, se encontró tanto en la literatura general como en la pedagógica; en esta última su implementación se afianza a partir de la segunda mitad del Siglo XX. Las investigaciones sobre estrategias han estado generalmente vinculadas a los métodos y a los programas para aprender a pensar y crear, en otros casos para proponer acciones direccionadas a la superación de los docentes y directivos escolares. Se analizaron múltiples definiciones expresadas sobre el término estrategia por diversos autores:

- Pozo (1998), Ruiz (2001), Añorga (2002), Gómez (2003), Valdés (2003), Rodríguez (2004), Sierra (2008), Valle (2007) y Sánchez (2015) quienes consideran que es un sistema de acciones encaminadas al logro de un objetivo preestablecido que contribuye a la transformación esperada, desde las fases de información, implementación y evaluación, en ello consideran las tipologías.
- Sierra (2003) y de Armas (2004) refieren que la estrategia es una manera concreta de expresar la modelación de las relaciones del proceso pedagógico, incluida la función de dirección, pues exige delimitar problemas, programas, recursos, disponer de planes alternativos, crear estructuras organizativas, crear actitudes del personal ante la posibilidad de la transformación de un objeto

desde su estado real hasta un estado deseado.

- Mosquera (2010), plantea que la concepción de la estrategia involucra la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en esta formulación expresa los rasgos esenciales en la práctica docente.

El análisis realizado permitió a la autora reflexionar sobre el tema en interés del desarrollo de la investigación y considerar que la estrategia es una guía de acción, la cual se direcciona en un sentido, posibilita la orientación en la obtención de ciertos resultados; luego es un instrumento en el campo de la pedagogía que posibilita la resolución de un problema pedagógico a partir de constituirse como un plan o guía de coordinación para llegar a la meta esperada desde la práctica, fundamentada en un determinado método de trabajo.

Desde la idea que se defiende en la investigación, la autora coincide con las ideas de Valle (2010), quien plantea que una estrategia es un conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas, las cuales parten de un estado inicial (dado por el diagnóstico) y permiten dirigir el paso a un estado ideal como consecuencia de la planeación; en tanto se revela el carácter procesal de las acciones; sin embargo cuando se trata de su empleo para la formación permanente de los directores de escuelas en la planificación del PEI, adquiere una nueva particularidad que se identifica en el favorecimiento del cambio educativo, en correspondencia con el Modelo de escuela primaria, a tenor con el tercer perfeccionamiento educacional.

Desde las posiciones estudiadas se analizaron los componentes que integran una estrategia, por autores como: de Armas (2004), Valle (2010) y Sánchez (2015) quienes apuntan se debe tener previsto los objetivos, etapas, acciones, métodos y procedimientos, recursos, personas responsables del cumplimiento de las acciones y el tiempo en que deben ser realizadas, las formas de implementación y las vías de evaluación; de modo que sea flexible, susceptible a ser modificada a partir de los propios

cambios que se vayan operando en el objeto de transformación, según la valoración de los resultados y del proceso para tomar decisiones.

En tal caso, y en coincidencia con de Armas (2004), Valle (2010) y Sánchez (2015) la autora admite que las estrategias se diseñan con el fin de resolver un determinado problema de la práctica pedagógica y vencer dificultades en menor tiempo con ahorro de recursos; pues permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado e implican una planificación en la que se produce el establecimiento de acciones encaminadas hacia un fin a lograr.

Por tanto, en la formación permanente de los directores de escuelas primarias para la planificación del PEI, la elaboración de una estrategia permite una interrelación con los objetivos que se plantean para cada etapa, en un plan general que contiene acciones, con una metodología creada para llegar al fin esperado, la cual debe considerar un procedimiento para la concepción teórica a tales efectos; en la cual debe tenerse presente sus tipologías.

En la literatura se abordan diferentes tipos de estrategias: didáctica, educativa, metodológica, escolar, educacional, de intervención, compensatoria, pedagógica, entre otras. Rodríguez (2004) plantea que, por lo general, las tipificaciones existentes toman en cuenta dos cuestiones básicas para asumir las clasificaciones anteriores: el contexto o ámbito concreto sobre el que se pretende incidir y la especificidad del objeto de transformación.

La autora de la investigación asume lo planteado por Valle (2010), quien apunta una definición conceptual que permite en primer lugar, utilizar la estrategia en cualquier contexto pedagógico y, en segundo lugar, valorarla desde el punto de vista teórico y práctico, tomando como base los principios de la investigación científica.

En esa dirección, se estudiaron estrategias elaboradas y vinculadas a la formación de los directores de escuelas primarias: Sinclair (2012), Rondón (2012) y Ruiz (2012) las cuales aportan elementos relacionados con la preparación teórico - metodológica de los directores, el desempeño profesional y la función de supervisión en el dominio de normativas legales; sin embargo en las tesis consultadas no se encontraron referentes que se ajusten a las especificidades y necesidades para la creación de una estrategia de formación permanente direccionada a la planificación de los PEI, por los directores de escuelas primarias.

Como resultado del estudio teórico, la autora de la investigación asumió las ideas presentadas por: Rodríguez & Rodríguez, A. (2012), quienes apuntan que una estrategia de formación se constituye como aquella estrategia para la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo, las cuales permiten la transformación de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto, pues entre sus fines está la promoción de la formación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

En tal sentido, la autora de la investigación plantea que una estrategia de formación permanente para los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, debe tener en cuenta el contexto de actuación del campo de la investigación; luego debe caracterizarse por:

- Contar con una concepción teórica que la fundamente, según sus propósitos y tipología a partir del empleo del método científico.
- Constituirse por etapas, objetivos y acciones particulares para cada una de ellas.

El análisis realizado sobre la estrategia, como resultado científico posibilitó el diseño de la estrategia de formación permanente para la planificación del PEI por los directores de escuelas primarias; su concreción se presenta a continuación.

2.3 Fundamentación de la estrategia de formación permanente en la planificación del PEI

Los fundamentos, constituyen la base que sustenta la estrategia de formación permanente en la planificación del PEI e informan acerca de las ideas que se toman como mediación entre teoría y práctica, al concretar desde el punto de vista metodológico las condiciones elaboradas en el capítulo uno. En los fundamentos de ciencias como la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía subyacen la génesis y materialización de la propuesta. Sin las concepciones científicas que ellas aportan sería imposible dar una organización, científicidad, estructura y lógica a la estrategia de formación permanente desde lo teórico y metodológico.

En la concreción de la estrategia, las concepciones científicas se insertan de manera armónica, se superponen y demuestran la necesidad de asumir un enfoque holístico y sistémico del fenómeno objeto de estudio y de la realidad misma; no obstante, se diferenciarán en sus fundamentos sin apartar su complementación e interpretación.

El fundamento filosófico de la estrategia de formación permanente que se propone, se rige por el método dialéctico materialista (Pupo, 1990), en su vínculo con el pensamiento filosófico y sociológico, donde se concibe la educación y formación del director de escuela primaria en la planificación del PEI, como un fenómeno dialéctico, histórico, social y clasista, sustentado en el hecho de que este es educado bajo condiciones concretas, según el contexto donde estosse desenvuelven. Se parte de una realidad sustentada en el diagnóstico y la caracterización de cada uno de ellos, es decir, de su estado actual, el cual está sujeto a cambios y transformaciones a partir del proceso formativo.

La estrategia de formación permanente asume un carácter esencialmente humanista, lo cual se manifiesta en el protagonismo de los directores en su propia transformación; desde su activa participación en el auto reconocimiento de la necesidad de cambiar la planificación del PEI y/o

insuficiencias teóricas relacionadas con ella, lo cual propicia un mayor sentido de pertenencia y compromiso, al convertirse en sujetos de su propia actividad formativa.

Según García (2010) las diferentes formas de organización de la docencia constituyen el espacio donde se manifiestan las relaciones dialécticas entre los sujetos que aprenden. En la estrategia de formación permanente que se propone se emplea el curso y el entrenamiento como formas organizativas de la educación de posgrado, sus componentes didácticos y el propio proceso de formación curricular tiene en cuenta la relación de la teoría con la práctica y el mejoramiento del director en su actividad cognoscitiva, al considerar su esencia social, sin desconocer su naturaleza como ente vivo, pues este se forma y transforma en la relación social y la comunicación con otros, todo lo cual estaría sustentando las acciones de la estrategia.

La teoría de sistema, a partir de la concatenación universal de los fenómenos, resultan referentes obligados en la concepción y fundamentación de la estrategia de formación permanente, pues las acciones que la componen están estrechamente relacionadas y del cumplimiento adecuado de unas depende el éxito de las otras.

Esta concepción orientó la relación dialéctica de lo individual y lo social, en tanto se asume la categoría pedagógica formación como fenómeno social, a partir de la importancia de la preparación de los directores de escuelas primarias para la vida, al interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo; de ello se deriva que dicha formación responda a las demandas sociales (la plena integración de todos ellos al desarrollo social, a la formación de docentes y a la formación de las nuevas generaciones), lo cual presupone una formación permanente dirigida a la consolidación de la relación educación-sociedad.

El fundamento sociológico, se asume al considerar la educación como el conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en

ella, o sea la socialización del sujeto (Blanco, 2002). La estrategia de formación permanente, parte de la necesidad social, que indica los objetivos que se deben lograr en los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, para lo cual, se necesita perfeccionar la teoría pedagógica, de manera que, con los resultados de la transformación obtenida, dichos directores estén eficientemente preparados para su actuación profesional ante la planificación del PEI

La esencia de la estrategia de formación permanente radica en la planificación del PEI, esto implica la identificación constante de situaciones que conduzcan al planteamiento de problemas, cuya solución contribuye a desarrollar habilidades, y realizar reflexiones críticas para resolver problemáticas reales presentadas al director, las cuales le permiten actuar en la vida social, en ese sentido se logra el trabajo con los factores de la comunidad y las familias.

Al considerarse el doble carácter de la educación, esta no puede limitarse al aprendizaje de contenidos socialmente válidos, sino extenderse a la actividad práctica del individuo como miembro de un grupo o clase social, donde se materializa en hechos concretos el aprendizaje anterior. La asimilación y la objetivación de los contenidos humanos son, en sentido amplio, procesos en los cuales el ser humano se enfrenta a su medio social y natural, que expresan una relación histórica entre los hombres y entre ellos y la naturaleza.

Luego, es necesario en la estrategia de formación permanente una unidad educativa entre los sectores de la sociedad encargados de educar desde sus propios contextos de actuación, para que cada uno contribuya a la formación del hombre a que se aspira, en ello se deben establecer relaciones entre la escuela y la familia, la escuela y la comunidad, quienes tienen un papel fundamental en el logro de las relaciones sociales en la escuela de forma armónica.

El fundamento psicológico está dado partir de asumir la teoría histórico cultural (Vigotsky, 1989), ya que su soporte científico es sólido, pues se trata de una concepción compleja, dialéctica del desarrollo

humano; la cual permite orientar su práctica con mayor conocimiento de los procesos y condiciones que actúan en el desarrollo integral y multilateral de la personalidad, en este caso, de los directores.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) encuentra aplicación en el aprendizaje de los directores, porque estos profesionales que poseen cierta cultura inicial antes de comenzar el programa, y que se enriquece gracias a los múltiples aprendizajes mediados socialmente, que se logra en la duración del mismo a través de la colaboración con otros con más desarrollo y sus productos culturales. La heterogeneidad en el desarrollo del programa de formación potencia la cultura, le aporta un valor agregado al currículo diseñado. Potenciar la ZDP permitirá un director de escuela primaria reflexivo, flexible, con un pensamiento y acción en proceso de transformación, con una perspectiva renovada y estratégica en la concepción de la planificación del PEI, acorde a las exigencias de la escuela cubana en la actualidad.

Los directores de escuelas primarias, tienen la oportunidad de expresar sus criterios y valoraciones sobre los problemas que presentan para realizar la planificación de los PEI, informan sobre sus limitaciones, la forma en que lo han realizado, qué barreras presentan, los avances, los desaciertos teóricos y empíricos; tienen la posibilidad de expresar sus puntos de vistas, desde una posición activa, reflexiva y transformadora.

El aprendizaje por parte de los directores se concibe a través de la actividad y la comunicación, donde la unidad cognitivo-afectiva siempre está presente como esencia de la personalidad. Este proceso presupone una independencia del director que le permite “aprender a aprender” y lo prepara para desarrollar procesos de alto grado de autonomía y creatividad, es decir, “aprender a emprender” a partir de arribar a nuevas situaciones sociales del desarrollo y a zonas de desarrollo potencial superiores (Fariñas, 2008).

Se asume en la estrategia de formación permanente propuesta los presupuestos de la teoría de la actividad de Leontiev (1981), que sostiene que todas las cualidades psíquicas del hombre se desarrollan mediante la relación del sujeto con la realidad histórico-social. Es la interacción con otras personas la que nos confiere identidad, conciencia de quiénes somos y qué lugar ocupamos en el tejido social, lo que siempre se realiza dentro de un tipo específico de actividad. De la escuela humanista, se asumen las formulaciones acerca del hombre como centro de la educación y la autorrealización.

La fundamentación pedagógica se asume a partir de las contribuciones acerca del aprendizaje desarrollador, el que representa un atributo, componente y soporte esencial del aprendizaje social al lograr aprender con otros y de otros, de manera significativa y metacognitiva. Estos fundamentos determinan el posicionamiento pedagógico, en el que se considera el aprendizaje desarrollador como principal consideración, esencialmente la significación del aprendizaje que adquiere el director de escuela primaria, si el aprendizaje no le resulta significativo, entonces no es capaz de integrarlo en su estructura cognitiva, ni de relacionarlo con saberes anteriores y utilizarlo para resolver los problemas y situaciones de su realidad educativa, en este caso la planificación del PEI.

En la implementación práctica de la estrategia de formación permanente que se propone se tiene que percibir el desarrollo de habilidades alcanzadas por los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, visto con un carácter integrador, flexible, participativo y contextualizado, a partir de la motivación y el interés que estos logren con la necesidad de transformar la escuela primaria.

En el diseño de la propuesta de estrategia de formación permanente dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, se consideran las leyes, principios y categorías de la pedagogía, elementos que han sido tratados por diferentes autores: Klinberg (1985), Labarrere (1988), Álvarez (1996), Addine y colaboradores (2002). De forma particular, Álvarez de Z. (1996) integra las relaciones existentes entre las instituciones docentes y la sociedad para resolver la necesidad de

formación integral de los ciudadanos, a través de dos leyes de la didáctica, que son asumidas y contextualizadas a la propuesta.

La primera ley, aborda la relación de la escuela con la vida, con el medio social; y la segunda ley, que establece las relaciones internas entre los componentes del proceso docente-educativo: la educación a través de la instrucción; su cumplimiento, responde a una de las prioridades del MINED, en la cual se propone la formación de los directores, a tono con las exigencias que demanda el tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación y la necesidad de planificar un PEI integral, flexible, participativo y contextualizado; todo lo cual tributa al cumplimiento de lo planteado en el objetivo cuatro de la Agenda 2030, ante la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

La segunda ley, establece las relaciones entre los componentes del proceso docente educativo: la educación a través de la instrucción, su manifestación está en la selección del método de la ciencia y a partir de allí potenciar la autonomía en los directores de escuelas primarias, para cumplir con el objetivo propuesto; el cual se alcanza mediante la apropiación de saberes.

El docente formador será un facilitador-mediador del aprendizaje de los directores de escuelas primarias, al preparar ambientes de aprendizaje que presenten retos para ellos, asumiendo una actitud ética al tomarlo en cuenta como persona que siente y que se esfuerza en su actuación; y al intervenir para introducir información, o acompañarlos en la resolución de los conflictos o problemas que se les presenten, al seleccionar fuentes de información y al motivar el intercambio.

La estrategia de formación permanente en la planificación del PEI, que se propone, asume los principios, declarados por Valiente (2016) para la formación de los directores escolares, los cuales se sustentan en los planteado anteriormente por Añorga (2002); además se consideraron para estos fundamentos, los principios: flexibilidad, carácter reflexivo y la coordinación intersectorial, declarados

como aporte teórico de la investigación. En dichos principios, se acogen las leyes esenciales del proceso pedagógico, además, las relaciones gnoseológicas esenciales, tienen correspondencia con la concepción de aprendizaje en la estrategia de formación permanente.

La fundamentación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, permite crear las bases para la determinación de los elementos que la componen en su estructura y la elaboración final de la misma, en ello la autora de la investigación, en la elaboración de la estrategia de formación permanente dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, asume los planteamientos formulados por: de Armas (2004), Valle (2010) y Sánchez (2015); desde dichos planteamientos se procedió a la determinación de una estructura para la misma, la cual conduce al cumplimiento de su fin.

2.4 Diseño y estructura de la estrategia de formación permanente de los directores de escuela primaria en la planificación del PEI

El diseño de la estrategia de formación permanente fue un momento decisivo, contó con el acompañamiento de los directivos de la DME y de los profesores del CUM. En este caso, el diseño de la estrategia de formación permanente consideró un objetivo general, premisas para su implementación, etapas con sus objetivos específicos y acciones.

Una primera etapa donde se debe alcanzar un nivel de sensibilización de los directores involucrados en la formación y obtener el diagnóstico y caracterización, desde las necesidades y potencialidades de los participantes. En una segunda etapa la planeación, en la cual se concretan las acciones direccionadas al logro de metas esperadas a partir de planificar objetivos generales y específicos, según las acciones previstas en cada una de las etapas; en ella el contenido da respuesta a las necesidades identificadas en la etapa anterior y que sus resultados se dirijan al desarrollo del pensamiento y accionar estratégico de

los directores de escuelas primarias, en función de las exigencias del tercer perfeccionamiento en la educación primaria.

Posteriormente ese diseño acepta una tercera etapa: ejecución, desde la cual se desarrollan acciones intermedias en respuesta al empleo de dos de las formas de organización del posgrado: el curso y entrenamiento, que posibilitan la consolidación de una base teórica y práctica de la formación permanente. Existe la posibilidad de integrar otras formas de organización como la conferencia, el seminario y el taller. En esta etapa de ejecución, se asumen las ideas de Bernaza (2013, 2017) en relación al curso y al entrenamiento, pues en la aplicación de ambas formas de organización, se consideraron tres cualidades que en su conjunto le otorgan novedad a la propuesta que se presenta:

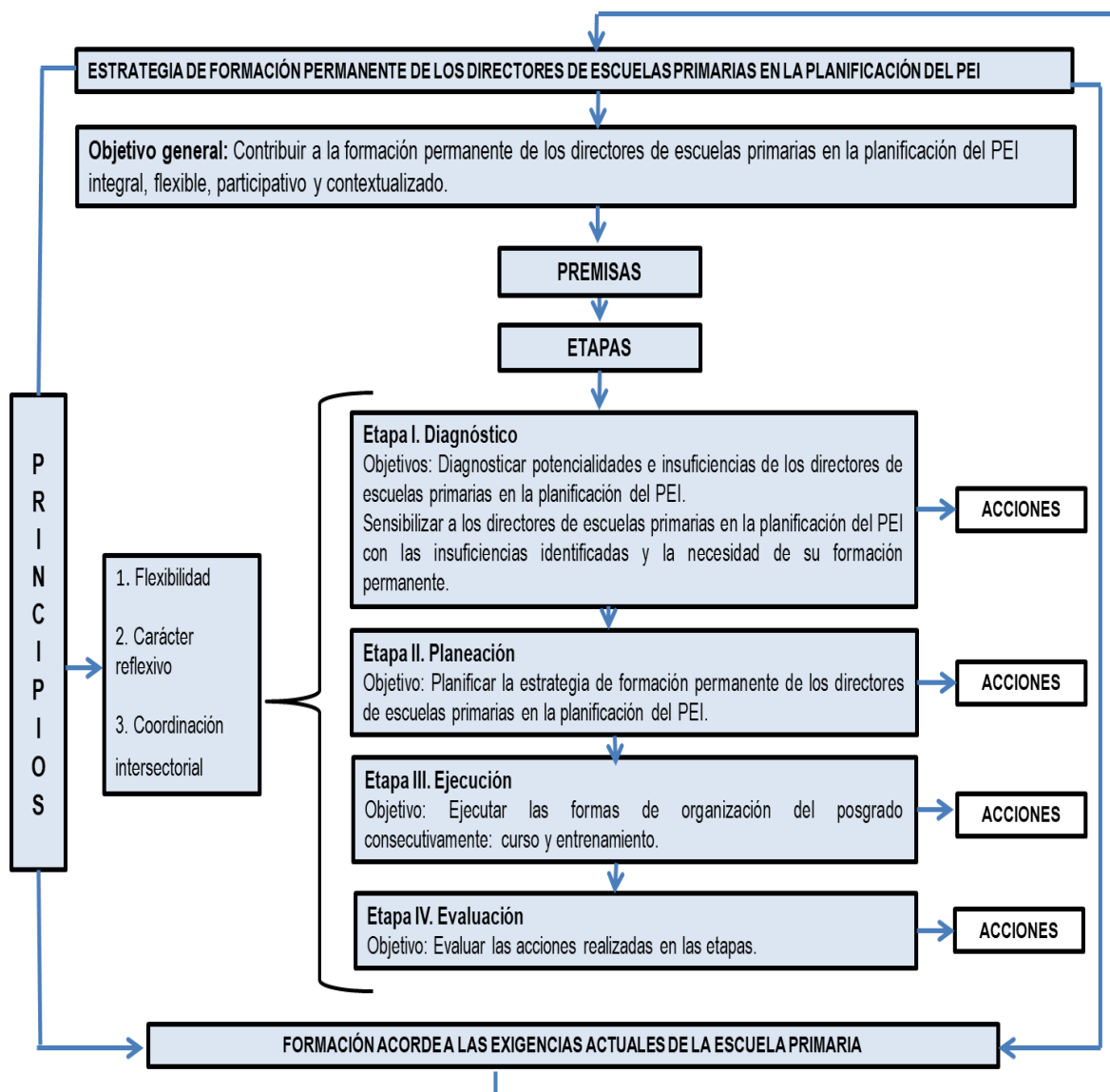
- Consecutividad, pues el curso y el entrenamiento ocurren de forma sucesiva.
- Dependencia, ya que uno depende del otro en su teoría - práctica y viceversa.
- Retroalimentación, en tanto el contenido del curso se aplica en el entrenamiento y ambos se sustentan.

La autora de la investigación consideró en este estudio, que el curso es la vía de actualización y de profundización de los contenidos, que posibilita la formación básica y especializada de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, y el entrenamiento es la forma de complementar el curso. Se plantea que se apliquen consecutivamente, para el desarrollo de habilidades y destrezas, en la asimilación e introducción de nuevas instrucciones y tecnologías, que consoliden la práctica pedagógica de los directores de escuelas primarias, en la planificación del PEI.

En una cuarta etapa, la evaluación, se valoran los aciertos y desaciertos que se van produciendo durante el proceso formativo; la realización de un taller final con los directores propiciará evaluar el cumplimiento del objetivo general de la misma y trazar nuevas metas.

Una vez aprobado el diseño, se representó gráficamente, al considerarlo como el resultado científico de la investigación.

Fig. 1. Estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI



Elaboración de la autora.

Objetivo general: contribuir a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI integral, flexible, participativo y contextualizado.

La estrategia de formación permanente de directores de escuelas primarias en la planificación del PEI precisa del cumplimiento de premisas que garantizan su desarrollo exitoso, parten del reconocimiento a

la gestión didáctica para cada una de las etapas y el cumplimiento de sus objetivos. Entiéndase como gestión didáctica de la educación del posgrado, aquel proceso de negociación entre la investigadora y la DME para solicitar al CUM la legalización del posgrado, en una dinámica, en la cual se muestre las necesidades identificadas en los directores de escuelas primarias. Por ello, los directores de escuelas primarias, protagonistas en la implementación de la estrategia de formación permanente deben estar involucrados en el diagnóstico para la sensibilización del problema a resolver, la planeación, la ejecución y evaluación.

Las premisas tienen vital importancia y deben ser cumplidas, pues en ellas se define con claridad y precisión los objetivos, las alternativas a seguir, los responsables, participantes, locales, recursos, horarios y otros elementos necesarios que respondan a la legalización de la propuesta.

En ese interés, para la implementación de la estrategia de formación permanente a los directores de escuelas primarias, se proponen considerar como premisas:

- Los recursos: locales y equipamiento para el desarrollo de las etapas y sus acciones, acceso a las tecnologías, bibliografía actualizada al alcance de los directores, coordinación con organismos y organizaciones municipales que participan en la estrategia.
- Los componentes personales: se refieren a los sujetos que participan: directores de escuelas primarias en formación, facilitadores de las acciones, los tutores entendidos como los profesores que tienen experiencia en el tema y poseen categoría docente y científica para realizar la tutoría a los directores de escuelas primarias.
- Componentes no personales en las formas de organización del posgrado: el curso y el entrenamiento, diseñadas a partir de considerar los resultados de la etapa de diagnóstico y las consideraciones emanadas de la etapa de planeación, para luego, implementarlas en la práctica en la tercera etapa, estimada como la más relevante, pues es la etapa donde se concretan los

fundamentos y los principios que direccionan la estrategia de formación permanente en la práctica pedagógica de los directores.

- La coordinación entre los implicados para llevar a vías de hecho la estrategia: Gobierno municipal, DME y CUM.
- El asesoramiento metodológico a los responsables del cumplimiento de las acciones en cada una de las etapas: profesores del CUM, metodólogos, otros directivos.
- La preparación metodológica de los tutores que conducen los entrenamientos, por parte de la investigadora, enfatizando en el cumplimiento de los principios de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.
- El convenio con el CUM para la legalización de la estrategia de formación, pues en ella se consideró el curso y el entrenamiento como formas organizativas del posgrado a fin de considerar en el Libro de posgrado ambas formas y su acreditación en la secretaría docente.

Etapas

- Primera etapa: diagnóstico

Esta primera etapa de la estrategia de formación permanente, se realizará en coordinación con la DME y con el acompañamiento de profesores del CUM, seleccionados a este fin. En esencia se proponen dos objetivos, complementados entre sí:

1. Diagnosticar las potencialidades e insuficiencias de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI para su posterior caracterización y proyección de la formación.
2. Sensibilizar a los directores de escuelas primarias con las deficiencias identificadas y la necesidad de atender las mismas desde su formación permanente.

- Responsable de ejecución: Investigadora y Jefes de departamentos de la educación primaria.
- Formas de organización: Taller de sensibilización.

- Métodos: el intercambio y la reflexión.
- Recursos o medios: aula, pizarra, computadora, hojas.

Acciones

1. Analizar los señalamientos e insuficiencias en la evaluación del desempeño de los directores relacionados con la planificación del PEI.
 2. Valorar las insuficiencias detectadas por los directivos y funcionarios reflejados en los informes de visitas de ayuda metodológica, especializadas y de inspección integral relacionados con la planificación del PEI.
 3. Analizar con los directivos y funcionarios implicados los contenidos requeridos para la planificación del PEI y en cuáles de ellos tienen necesidad de gestionar el conocimiento los directores de escuelas primarias.
 4. Elaborar los instrumentos de diagnóstico que permitan asumir la formación permanente en la planificación del PEI.
 5. Aplicar los instrumentos de diagnóstico que permitan realizar la formación permanente en la planificación del PEI.
 6. Realizar convenios con los directores de escuelas primarias desde el plan de desarrollo individual, precisando las acciones de auto preparación para asumir la formación permanente en la planificación del PEI.
- Segunda etapa: planeación

Esta segunda etapa de la estrategia de formación permanente, se realizará en coordinación con la DME, para ello se le solicita un espacio de trabajo en el cual deben asistir la jefa del departamento de educación primaria, la asesora de cuadros, la asesora de trabajo científico, y la asesora para la planificación del sistema de trabajo, además de los profesores del CUM seleccionados a este fin para el

acompañamiento universitario. En esencia, se propone la planeación de la estrategia, en correspondencia con los resultados de la etapa precedente.

El objetivo de la etapa se direcciona a planificar la estrategia de formación de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

- Responsable de ejecución: Investigadora y Jefes de departamentos de la educación primaria.
- Formas de organización: Taller de planeación (dividido en 4 sesiones de trabajo por equipos).
- Métodos: el intercambio y el debate.
- Recursos o medios: aula, computadora, hojas.

Acciones

1. Analizar en el documento sobre el perfeccionamiento educacional, los cambios en las formas de trabajo de las instituciones y modalidades educativas, y en ello los contenidos que deben atenderse en la formación permanente en la planificación del PEI.
2. Estudiar y analizar los documentos que norman la educación de posgrado y su contextualización para asumir la formación permanente en la planificación del PEI.
3. Aplicar los métodos de búsqueda, selección y procesamiento de la información actualizada en bibliotecas, base de datos y otras fuentes sobre los conocimientos científico-técnicos, didácticos, filosóficos, psicológicos, político- ideológico e informáticos requeridos para asumir la formación permanente, en los cuales tienen que profundizar y sistematizar los directores.
4. Procesar la información y aplicarla en las formas de organización determinadas: curso (Anexo 9) y entrenamiento (Anexo 10), a partir de la auto preparación de los profesores encargados de impartir el posgrado de conjunto con los representantes de los sectores de la comunidad para asumir la formación permanente en la planificación del PEI.

5. Determinar de conjunto con los directivos del nivel organizativo o de dirección, los temas teóricos, metodológicos y prácticos que se impartirán como contenidos de la formación permanente en la planificación del PEI.
6. Analizar los métodos, medios y la evaluación que se emplearán en los temas teóricos, metodológicos y prácticos que se impartirán.
7. Coordinar con los profesores y tutores sobre sus funciones y responsabilidades en cada uno de las actividades formativas.
8. Estudiar el contenido de los principios de la estrategia de formación y su implementación: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial, los cuales direccionan teóricamente los contenidos del curso y el entrenamiento para la planificación del PEI.

- Tercera etapa: ejecución

En esta tercera etapa de la estrategia de formación se continuará la coordinación con la DME y el CUM, pues los implicados como profesores y tutores ejecutarán sus responsabilidades y las evaluarán como proceso y como resultado. En esencia, se propone la ejecución de dos formas de organización del posgrado: el curso y entrenamiento, las cuales predominan en la etapa, considerando, además, otras formas de organización como conferencias y talleres que las complementan.

Es significativo en esta etapa, la ejecución del curso y el entrenamiento de forma consecutiva, toda vez que los elementos teóricos del curso puedan ser objeto de entrenamiento en el puesto de trabajo de los directores, bajo la guía del tutor convenido previamente, con énfasis en el desarrollo de los componentes laboral e investigativo.

El objetivo de la etapa se direcciona a ejecutar el curso y el entrenamiento de forma consecutiva, como formas de organización del posgrado, de modo que exista una dependencia entre una y otra, para la consolidación de una base teórico-práctica en la planificación del PEI por los directores.

- Responsable de la ejecución: Investigadora y Jefes de departamentos de la educación primaria.
- Formas de organización: Curso, entrenamiento y taller final
- Métodos: exposición, intercambio, debates.
- Recursos o medios: aula, pizarra, computadora, hojas.

Acciones

1. Impartir el curso: “El director de la escuela primaria: una mirada teórico-práctica al PEI”.
 2. Impartir el entrenamiento: “La planificación del Proyecto Educativo Institucional”.
 3. Auto gestionar, procesar y comunicar la información científico-técnica, didáctica, filosófica, psicológica, político-ideológica e informática requerida para el desarrollo de las actividades formativas en la planificación del PEI.
 4. Constatar los resultados que se van alcanzando durante la etapa de ejecución, de modo que se puedan hacer adaptaciones, en caso necesario y planificar nuevas acciones de mejora en la formación permanente.
 5. Exponer los resultados del entrenamiento en un taller al finalizar el mismo, donde cada director hará una presentación de cómo se proyectará para planificar el PEI de su escuela.
 6. Aplicar en cada una de las actividades formativas los principios: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial.
- Cuarta etapa: evaluación

La cuarta etapa, la evaluación, se concibe como un proceso y un resultado, que transita en paralelo con las etapas precedentes, con el propósito de identificar los logros alcanzados y valorar la aproximación al estado deseado en relación a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Objetivo: evaluar la efectividad de las acciones realizadas en las etapas de diagnóstico, planeación y en la ejecución, relacionadas con la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

- Responsable de ejecución: Investigadora y Jefes de departamentos de la educación primaria.
- Formas de organización: taller
- Métodos: exposición, intercambios, debates.
- Recursos o medios: aula, pizarra, computadora, hojas.

Acciones:

1. Evaluar los resultados del diagnóstico de forma paulatina, contrastando los avances en cada etapa, desde el punto de partida.
2. Verificar la correspondencia entre el resultado del diagnóstico y las propuestas que se hacen en la etapa de planeación, de modo que se logre una solución ante cada insuficiencia identificada.
3. Propiciar el diálogo, valoraciones e intercambios de ideas acerca de la realidad en la planificación del PEI y a partir de ello plantear nuevas propuestas dirigidas a su transformación.
4. Sistematizar la valoración de las actividades formativas desarrolladas a partir del avance del curso y el entrenamiento.
5. Valorar la puesta en práctica de los saberes adquiridos en la planificación del PEI como resultado de la actividad formativa y la recuperación de los aprendizajes y experiencias previas en la planificación del PEI, en el taller final previsto.
6. Comprobar a partir de las demostraciones que realicen los directores el cumplimiento de las cualidades del PEI: integral, flexible, participativo y contextualizado.

Considerar las responsabilidades de cada uno de los implicados y la realización de los ajustes necesarios a la estrategia de formación permanente, según las nuevas demandas, permitirá la

retroalimentación adecuada del diagnóstico en la medida que avanza la implementación, y la aplicación de instrumentos de investigación que permitan recoger las expectativas sobre la validez y utilidad de la estrategia de formación y las sugerencias para su perfeccionamiento y perdurabilidad en el tiempo.

Conclusiones del capítulo

En este capítulo se presentó el resultado del diagnóstico del estado inicial de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. Las valoraciones realizadas desde la triangulación de los resultados de los instrumentos indican las potencialidades e insuficiencias, y corroboran el resultado del estudio exploratorio realizado en los inicios de la investigación.

El diseño de la estrategia de formación permanente contó con el acompañamiento de los directivos de la DME y de los profesores del CUM, en ello se determinó su estructura por etapas y acciones, al resultar distintivo empleo de dos formas de organización del posgrado: el curso y el entrenamiento de forma consecutiva; considerándose las premisas metodológicas para su implementación como una vía que facilita la organización de cada etapa.

CAPÍTULO III. VALIDACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

En este capítulo se exponen los resultados de la validación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. Se parte de la posición metodológica que asume la investigadora al combinar métodos evaluativos en el plano interno y en el externo. Además de la presentación del criterio de los expertos, se muestran los juicios que emiten, en la evaluación de la implementación en la práctica de la estrategia, todos los participantes de la formación involucrados, tanto de la escuela, como de la comunidad y de la dirección educacional, lo cual confirma la validez de la estrategia.

3.1 Resultados de la valoración por los expertos

En el proceso de valoración, por el método criterio de expertos, se utilizó la técnica de Comparación por pares (Ramírez, 1999: 13, 14). El proceso de búsqueda de los expertos se inició a partir del análisis de fuentes, como: la participación en eventos y publicaciones acerca del tema. Así, se les envió un cuestionario a 38 profesionales del país, en el que se les invita a participar y se les solicitan datos personales y del tema. Una vez que se estudió el resultado del instrumento, se les envió una comunicación a los 38 profesionales seleccionados; los cuales ratificaron su participación; se confirmó el coeficiente de competencia de estos, en dos direcciones: el grado de argumentación y el grado de conocimiento acerca de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI (Anexo 11).

Los resultados advierten que, de los 38 expertos convocados, 30 tuvieron una alta puntuación en el

coeficiente de competencia K (78.9%) y cinco tuvieron una puntuación media (33.3%), tres se autoevaluaron de bajo o nulo (Anexo 12).

Concurren los treinta expertos seleccionados, desde el grado de conocimiento y los análisis teóricos acerca del tema, además argumentan a partir del dominio de normativas y el conocimiento del estado del problema en Cuba, que se concreta en la participación en eventos y desde su experiencia adquirida en la práctica. Por tanto, se acreditan los criterios de selección previa.

El grupo de 30 expertos, quedó conformado de la siguiente manera: Doctores en Ciencias Pedagógicas (76.6%), Másteres (23.3%). Además, ese dato incluye tres metodólogos y especialistas de la Dirección Nacional del MINED, y cuatro de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación en Cienfuegos. En todos los casos, hay experiencia científica que se vincula al tema de investigación y al tipo de resultado que se propone, pues tienen la categoría docente de profesor Titular el 66.6%, profesores Auxiliares 33.3%, los años de experiencia se declaran de 25 a 30 años el 20.0%, de 31 a 40 años el 70.0% y más de 41 años el 10.0%.

Según lo previsto, los expertos ofrecieron sus opiniones, con la intención de confirmar las recomendaciones realizadas en un primer momento sobre la estrategia de formación y verificar así el cumplimiento de las sugerencias ofrecidas. Para ello, los expertos debían ofrecer sus criterios evaluativos, en ese interés se aplicó un cuestionario (Anexo 13), que incluyó las categorías evaluativas: 1. Muy adecuado (MA), 2. Adecuado (A), 3. Bastante adecuado (BA), 4. Poco adecuado (PA), 5. No adecuado (NA), siguiendo el criterio de Ramírez (1999).

Una vez, llegado a este momento, fueron procesados los resultados del cuestionario aplicado a los expertos para la valoración final de la estrategia de formación de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, para ello se tomaron las inferencias de mayor significación, las cuales apuntan a los indicadores de Muy adecuado y Adecuado.

Los expertos valoraron la estrategia de formación, al tener presente los indicadores ofertados, desde sus criterios, se refirieron en su estructuración a: lo oportuno de las premisas, los principios de la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial, el empleo del curso y el entrenamiento, así como la simultaneidad en su puesta en práctica, la participación de los profesores del CUM y su concepción integral.

Los resultados obtenidos en la valoración final de los expertos se presentan en la tabla de frecuencias acumuladas y el gráfico en el anexo 14.

En ese sentido los expertos comentaron:

- La estructuración de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI es una propuesta loable, bien fundamentada, en respuesta a un problema recurrente que se manifiesta en Cuba (93.3 %); en ella se siguieron las recomendaciones y exigencias para ese tipo de resultado, en el cual se evidencia una concatenación entre sus fundamentos y la solución al problema planteado (80.0 %).
- La estrategia se distingue, por considerar en ella las premisas para cada una de las etapas, las cuales tienen bien definidos los objetivos y acciones dirigidas a la concepción de un PEI integral, flexible, participativo y contextualizado; todo esto tributa al cumplimiento del fin de la educación primaria (93.3 %).
- En la estrategia se consideró de forma novedosa el rol de los componentes personales (70.0 %); estos permiten el cumplimiento de los objetivos en las formas de organización previstas, en las cuales es significativo y novedoso la aplicación de los principios (83,3 %).
- El principio de la flexibilidad es muy necesario a partir de la diversidad que presentan los directores en cuanto a su formación, experiencia, tipología de las escuelas que dirigen, formación inicial; luego permite la profundización de conocimientos, la solución de problemas, el ajuste a la realidad y los

contextos, al aprovechar las potencialidades de los que intervienen en la escuela (93.3 %).

- El principio del carácter reflexivo se consideró imprescindible para la formación de los directores, pues desde este principio ellos pueden realizar análisis, valoraciones (90.0 %). Permite que realicen juicios acerca de la realidad que tienen en sus escuelas, de la forma en que han desarrollado la planificación del PEI, los resultados que han obtenido a partir de ella y la necesidad de un cambio en su concepción a partir de lograr un PEI diferente y necesario para poder implementar los cambios que devienen con el tercer perfeccionamiento educacional (83,3 %).
- El principio de la coordinación intersectorial es muy novedoso, pues facilita la participación de los sectores de la comunidad en las acciones formativas (90.0 %); el principio tributa a la búsqueda de una integralidad en la planificación del PEI, a partir de la intervención coordinada entre las instituciones de la comunidad, que favorece la vinculación escuela, familia y comunidad (93.3 %).
- El objetivo se concibió de forma adecuada y responde a las necesidades identificadas para este tipo de resultado (83,3 %).
- La estrategia va dirigida a resolver un problema global que existe en la educación primaria y necesaria a partir de los cambios que demanda el tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (83.3 %).
- En la estrategia se potencia el trabajo con las formas de organización de la educación de posgrado, lo que es poco usual en el sector educacional en territorios rurales (70.0%), en ella es muy valiosa la utilización de los docentes del CUM -categorizados y con experiencia en la educación primaria- para su labor como tutores en los entrenamientos (86.6 %); nótese lo pertinente en este aspecto, considerado como distintivo en relación a otros resultados (76.6 %).
- El curso es muy conveniente, en ello el programa resume los temas esenciales a realizar (93.3 %), dichos temas facilitan la gestión del conocimiento teórico y promueven una proyección

metodológica en la planificación del PEI (76.6 %).

- El entrenamiento resultó muy atractivo, es vital para materializar la gestión del conocimiento, su concepción en un programa con la participación activa de tutores facilita el cumplimiento de las normativas del posgrado (96.6%).
- Las ventajas de la consecutividad del curso y el entrenamiento, en aras de sistematizar de forma inmediata los contenidos teóricos que se aborden en cada actividad (73.3 %), apuntaron lo novedoso y conveniente que resulta proyectar esa consecutividad, poco vista y aplicada en contextos municipales (83.3 %), muy interesante, instructiva y poco habitual resultaron las vías de evaluación que se proponen para comprobar la efectividad del curso y el entrenamiento (90.0 %).
- Muy novedoso resultó la incorporación de los sectores de la comunidad en las actividades formativas (86.6 %), esto le imprime una concepción integral a la estrategia que le permite dar solución al problema científico planteado y al cumplimiento de su objetivo general (80.0 %).
- La necesidad de aplicar la estrategia en la práctica para identificar las posibilidades de aplicación en situaciones análogas, al considerar que esta puede asumirse como un criterio de rigor (93.3 %).

De modo general, los expertos ubicaron la estrategia de formación entre los rangos de Muy adecuada y Adecuada; luego se comprobó que aprobaron su estructura, desde el cumplimiento de los aspectos recomendados en la concepción de la misma, y así se conformó la versión final sobre la base de estos criterios y valoraciones, en tanto, las respuestas a estas sugerencias enriquecieron su estructuración, y se consideró por la investigadora la puesta en práctica de los principios de: la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial durante todo el proceso de formación, como un requisito que lleva a reflexionar en los puntos que necesitan ser mejorados en un futuro en la práctica pedagógica.

3.2 Implementación en la práctica pedagógica

La implementación se desarrolló durante el año 2017. La aplicación de procedimientos, condujo a la caracterización y proyección de la formación permanente de los directores de escuelas primarias. Los aspectos sugeridos por los expertos y la investigadora, se asumieron para proceder a implementar en la práctica pedagógica la estrategia de formación según sus etapas. Los resultados de este proceso se presentan a continuación con la descripción de los métodos utilizados.

La primera etapa de la estrategia de formación, correspondiente al diagnóstico, se realizó en enero de 2017, para ello fue de vital importancia la coordinación que se logró entre los directivos y funcionarios implicados, tanto del Gobierno, la DME y el CUM, en un algoritmo de trabajo que posibilitó el empleo de diferentes métodos y técnicas fundamentados en la reflexión y el intercambio para llegar a los objetivos de dicha etapa, a partir de las acciones aplicadas, tanto de forma individual por la investigadora como en el encuentro con los participantes.

La investigadora procedió a cumplir con las acciones 1 y 2, lo cual posibilitó identificar que los señalamientos e insuficiencias en la evaluación del desempeño de los directores relacionados con la planificación del PEI es muy generalizada, la misma no es considerada como un elemento a tener presente en su evaluación. En ese orden valoró las insuficiencias detectadas por los directivos y funcionarios reflejados en los informes de visitas de ayuda metodológica, especializadas y de inspección integral relacionados con la planificación del PEI, las cuales coinciden con la revisión de las evaluaciones, en ello se significa: horarios docentes sin los requisitos de la higiene escolar, el plan anual con insuficientes acciones para el cumplimiento de los objetivos priorizados, incoherencia entre los planes mensuales, anuales e individuales.

Además, se pudo comprobar que la formación permanente es un tema poco considerado en la evaluación del director de la escuela primaria, tanto en el plano individual como colectivo. En ello es

insuficiente el tratamiento a la participación de la familia y de los sectores de la comunidad del radio de acción.

En la tercera acción se desarrolló el análisis con los directivos y funcionarios de la DME, para determinar los contenidos requeridos sobre la planificación del PEI y en cuáles de ellos tienen necesidad de formación los directores de escuelas primarias.

Los contenidos más requeridos son:

- Dominio del diagnóstico integral de la escuela (86.6 %).
- Elaboración de horarios docentes (80.0 %).
- Elaboración de planes de trabajo a diferentes niveles (73.3 %).
- Coherencia en el sistema de trabajo de la escuela (86.6 %).
- La participación de las familias y los sectores de la comunidad (93.3 %).

Los directores de escuelas primarias, participantes directos, fueron entrevistados (anexo15) sobre sus necesidades de formación. El resultado de la entrevista evidenció que solo el 25 % declaró de forma correcta qué es el PEI, lo que demuestra que el resto 75.0 % tiene dificultades para reconocer su importancia, cualidades y metodología para su planificación.

El 91.6% declaró que no ha recibido formación para asumir la planificación del PEI; sin embargo, el 66.6 % coincide en decir que la formación recibida para asumir la planificación del PEI es asistemática, con predominio de contenidos sencillos, centrados en la elaboración del planes anuales y mensuales, sin establecer diferenciación entre ellos acorde a la tipología de escuelas que dirigen y a los ritmos de aprendizajes, lo cual impide que puedan establecer intercambios de ideas, experiencias. Generalmente los temas de la formación se imparten por los metodólogos de la educación primaria. El 75.0 % valoró que las actividades formativas recibidas limitan su proyección profesional, en ello el 41.6 % que

representa a los directores de escuelas rurales, coincidieron en decir que casi no asisten a las actividades formativas, pues se dificulta su traslado a la cabecera municipal.

Las formas de organización de la docencia que declaran ser más efectivas para recibir la formación en la planificación del PEI se concentraron en: despachos (41.6 %), conferencia (25 %), taller (66.6%), entrenamiento (91.6%), curso (75.0 %).

Entre los temas que sugieren para ser formados en la planificación del PEI están:

- generalidades y características del PEI (83,3%),
- diagnóstico integral de la escuela, cómo llegar a la determinación de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (91.6 %),
- la elaboración del convenio colectivo de trabajo y relación con el plan anual, mensual e individual de los directivos y especialistas (83.3 %),
- los horarios docentes y sus requerimientos higiénicos para la elaboración, el sistema de trabajo de la escuela primaria (75.0%),
- las relaciones entre los sectores de la comunidad y su vinculación con la escuela, los convenios con organismos y organizaciones de la comunidad (91.6 %).

Una vez concluido el diagnóstico se procedió a la realización de convenios con los directores de escuelas primarias desde el plan de desarrollo individual, precisando las acciones de autopreparación para asumir la formación permanente y se previeron las condiciones para el desarrollo de la formación permanente en la planificación del PEI.

Para finalizar la etapa de diagnóstico se desarrolló una actividad de evaluación con el objetivo de verificar el cumplimiento de las acciones previstas para contribuir a la sensibilización de los participantes en la formación permanente: directores de escuelas primarias, metodólogos, asesores y representantes de los sectores de la comunidad. Se utilizó la técnica “Lluvia de ideas” (Isla, 2008) con la

participación de 27 implicados, cuya dinámica permitió el análisis del tema y la sensibilización de los participantes, quienes reconocieron la importancia de la formación permanente en la planificación del PEI. En ese sentido se receptionaron ideas comunes, las cuales expresaron:

- ... siento que es muy necesaria esta sensibilización y la puesta en práctica de una estrategia a ese fin... (88.8 %).
- ... el día a día no permite que pueda dedicarme espontáneamente a superarme... (81.4 %).
- ... los cambios desde las ideas del nuevo perfeccionamiento y las exigencias actuales precisan la adquisición de una concepción diferente en la planificación del PEI... (85.1 %).
- ... la formación permanente debe tenerse en cuenta en el plan individual... (91.6 %).
- ... es muy necesario una transformación en la planificación del PEI, hasta hoy no se cuenta con una superación en ese aspecto... (92.5 %).
- ... la planificación del PEI es muy engorrosa, no tengo dominio de cómo hacerlo, te lo exigen, sin embargo, nadie te demuestra cómo planificarlo... (96.2 %)

Llegado a este punto de la implementación de la estrategia en la práctica se realizó la segunda etapa de la estrategia de formación correspondiente a la planeación, en los meses de febrero y marzo de 2017, propiciando el cumplimiento de sus acciones, pues las cuatro sesiones de trabajo previstas en equipos y materializadas en el taller de planeación con la aplicación de los métodos de la reflexión, el intercambio y el debate, permitieron la determinación de los contenidos de formación permanente en la planificación del PEI, el análisis de la bibliografía básica y complementaria y las formas de organización del posgrado.

En ese interés, una vez logrado el documento con la propuesta de estrategia y los resultados del diagnóstico aplicado en la primera etapa, se realizó una reunión en la DME, en la cual fue presentada ante el Consejo de dirección; fue acogida con beneplácito el objetivo de dicha estrategia y se adoptó el

acuerdo de incluir el desarrollo de las etapas de la estrategia en la planificación anual, como parte de las actividades formativas de los directores de escuelas primarias.

Se determinó entonces, la conformación de los tres equipos de trabajo para el desarrollo del entrenamiento, atendiendo a la tipología de las escuelas, la experiencia en dirección de estos directores y de los tutores, los cuales fueron designados por contar con la categoría docente de profesor Asistente o profesor Auxiliar, el grado científico de Máster o Doctor en Ciencias Pedagógicas, y la experiencia de trabajo como director (a) en la educación primaria.

La evaluación de la etapa, se realizó por los implicados, quienes ofrecieron sus opiniones, lo cual fue corroborado desde la aplicación de la técnica “Campo de fuerza”, adaptada de Núñez (2016), en el anexo 16. En ese sentido los directores, expresaron las ideas de qué impulsa y qué frena la estrategia de formación en la planificación del PEI.

Se identificaron como las fuerzas que impulsan la estrategia: la validez de los instrumentos de diagnóstico aplicados en la primera fase, la flexibilidad en las acciones formativas concebida a tales efectos, la sensibilización lograda en los directores de las escuelas primarias y en los representantes de los sectores de la comunidad implicados en las acciones de la estrategia, así como la consecutividad en la ejecución del curso y el entrenamiento como forma de organización que privilegian la estrategia, la participación de los sectores de la comunidad y el acompañamiento y tutoría de los profesores del CUM. Las fuerzas que frenan la estrategia se identificaron en: mayor cantidad de recursos humanos para poder asumir la tutoría de forma individual y no en equipos, el nivel científico y la categoría docente de funcionarios de la DME, que aún es insuficiente, además la bibliografía básica y complementaria es escasa y no está al alcance de todos los directores por la lejanía de las escuelas.

Además, se recogieron opiniones como:

- ... los instrumentos del diagnóstico permitieron asimilar las interrogantes, pues fueron muy asequibles y posibilitó reconocer el valor de la estrategia a fin de resolver los problemas identificados... (91.6 %)
- ... la participación de los representantes de los organismos y organizaciones de la comunidad permitió el esclarecimiento de su rol en la planificación del PEI... (75.0 %)
- ... la estrategia es considerada como muy oportuna e interesante... (83.3 %)
- ... los cambios que devienen desde las ideas del nuevo perfeccionamiento y las exigencias actuales precisan la adquisición de una cultura en la planificación del PEI.... (66.6 %)

Llegado a este momento se procedió a la implementación de la tercera etapa de la estrategia de formación correspondiente a su ejecución, en los meses de abril a noviembre de 2017; la cual se realizó en coordinación con la DME y el CUM, en ella se puso en práctica las dos formas de organización del posgrado: el curso y entrenamiento; que se aplicaron de forma consecutiva.

El curso y entrenamiento se ejecutaron con el empleo de métodos como la exposición, reflexión, intercambio, debates; las acciones se cumplieron y en ese interés, las actividades realizadas de forma práctica, permitieron la demostración y adquisición de experiencias, lo cual permitió que los directores consolidaran sus aprendizajes teóricos y demostraran en la práctica los mismos en la planificación del PEI de sus escuelas.

En esa implementación fue muy oportuna la participación de la Jefa de departamento de la educación primaria, pues aseguró la asistencia y la participación de todos los directores y los recursos necesarios para esa etapa, todo lo cual permitió que el curso y el entrenamiento se oficializaran bajo su fiscalización; de igual modo fue muy viable la asesoría de la secretaria docente del CUM para la conformación y legalización de ambas formas de organización del posgrado.

Posteriormente se procedió a la realización del convenio con los directores para la ejecución de los entrenamientos, desde esa mirada se ubicaron en los tres equipos y se les presentó los tutores, de modo que se garantizó las condiciones previas a la impartición tanto del curso como del entrenamiento de forma simultánea. Las descripciones del comportamiento de estas formas de organización se realizan seguidamente:

- El curso: La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI; fue impartido por la investigadora con el apoyo de otros profesores del CUM, tuvo una duración de seis meses con una frecuencia quincenal, desarrollándose los segundos y cuartos martes de cada mes, en 10 encuentros, que sumaron 48 horas de trabajo presencial.

De ese modo se cumplió el objetivo, pues los directores lograron el desarrollo de una cultura teórico-metodológica en la planificación del PEI integral, flexible, participativo y contextualizado; para ello se siguieron las recomendaciones metodológicas elaboradas a ese fin, desde las cuales se logró el trabajo con los componentes académico y laboral, en ello los directores alcanzaron una adecuada preparación teórica y metodológica que fue muy positiva para su posterior entrenamiento en el puesto de trabajo y llevar a la práctica profesional activa lo aprendido.

Durante el curso quedó demostrada la implicación personal de cada director, lo cual permitió la toma de conciencia acerca de las dificultades presentadas en su formación para la planificación del PEI, manifiesta además en el desarrollo de la comunicación interpersonal en el grupo, para ello en cada una de las actividades se puso en práctica los principios de la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial.

Fue significativa la comprensión de la esencia de las funciones de dirección y la prioridad que ocupa la planificación como la primera y más importante dentro del ciclo directivo, así como el rol protagónico que le corresponde desarrollar a los agentes internos (alumnos, docentes y demás trabajadores) y a los

externos (familias y representantes de los sectores de la comunidad), todo lo cual permitió comprender que sin la participación de estos en el proceso de planificación es imposible lograr el éxito en el cumplimiento de las actividades docentes y extradocentes.

Un aspecto que marcó de forma muy positiva a los directores fue la presentación que se realizó de cada uno de los representantes de los organismos y organizaciones a nivel municipal, entre ellos: Instituto Nacional de Deportes y Recreación (INDER), Cultura, Salud Pública, Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana (ACRC), Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Comité de Defensa de la Revolución (CDR), Central de Trabajadores de Cuba (CTC) y Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), entre otras. Cada representante expuso cuáles eran sus funciones para con las escuelas y las posibles actividades o eventos que ellos convocan para la participación de docentes, alumnos, familias y la comunidad.

El análisis de los contenidos referidos al PEI permitió que los directores comprendieran la importancia del PEI para el logro de las actuales transformaciones de la escuela primaria, así como de los elementos que lo caracterizan, su importancia, etapas para la elaboración, las actividades que lo conforman y el significado de sus cualidades o características: integral, flexible, participativo y contextualizado.

El diagnóstico integral de la escuela como contenido para la planificación del PEI, fue un tema que les propició conocer el proceso de identificación de los elementos que posibilitan su obtención, donde el comportamiento de los principales indicadores de eficiencia resulta imprescindible para el mismo, al constituir estos el resultado final de las acciones realizadas.

Para abordar la temática del convenio colectivo de trabajo, se hizo necesaria la intervención de la representante de la CTC, quien expuso el objetivo de este documento, los requisitos para su elaboración, la correspondencia del mismo con el diagnóstico de la escuela y su posterior relación con

el plan anual, mensual e individual de los directivos y especialistas. Ello permitió evacuar dudas que por mucho tiempo presentaron los directores, los cuales manifestaron su satisfacción con el abordaje de este tema. Resultó importante el establecimiento de compromisos de trabajo.

El seminario que trató el contenido acerca del plan anual de actividades como parte del PEI posibilitó que los directores identificaran su estructura como elemento que forma parte del PEI, a partir de lo establecido en la Instrucción 1/2011, además, comprendieron su relación con el plan mensual e individual de los directivos y especialistas. Las exigencias para la elaboración de las acciones propiciaron la participación activa de los mismos, quienes aportaron valiosas ideas, las cuales iban dirigidas desde acciones para la preparación de docentes, alumnos y familias hasta acciones para el control y evaluación del proceso sustantivo seleccionado. Este tema fue el de mayor participación por los directores, pues ya de una forma u otra habían recibido alguna formación.

Para el tratamiento de la temática referida a los horarios docentes y los requerimientos higiénicos para su elaboración, se desarrolló un panel en el que cada director mostró con su participación la preparación previa realizada; expusieron ideas valiosas acerca de la higiene de los horarios y las alternativas que se pueden emplear para lograr una distribución adecuada de las actividades docentes y extradocentes, para ello se apoyaron en ejemplos de horarios tanto del primer ciclo como del segundo ciclo, diferenciándose una escuela de otra a partir de sus características y las de la comunidad.

La conferencia del sistema de trabajo de la escuela primaria, posibilitó la comprensión por los directores de la funcionabilidad en sistema de todas las actividades que se realizan como parte del PEI. Cada director graficó la interpretación realizada acerca de esta interconexión a lograr en todas las actividades, lo cual posibilitó evaluar el nivel de conocimientos adquiridos por los mismos, manifestándose por parte de los directores mayor profesionalidad y propició que unos aprendieran de otros. Se realizó un tratamiento diferenciado a los directores del sector rural, pues sus escuelas no cuentan con asistentes

educativas y la cobertura de instructores de arte para las actividades complementarias está afectada, lo que precisa la búsqueda de alternativas a partir de los recursos con que cuenta la comunidad.

En los temas donde fue abordado el sistema de reuniones de la escuela primaria, los directores alcanzaron el dominio de los elementos teóricos y metodológicos que las caracterizan; se realizó por parte de la conductora mayor énfasis en el consejo de dirección por ser este el órgano que abre y cierra el sistema de trabajo, se aprueban las principales actividades que se van a desarrollar durante el mes y donde el director es el que juega el rol protagónico. En estas actividades se produjo un amplio debate por los directores, lo cual propició el enriquecimiento de las ideas para llegar a una común y que fuera asimilada por ellos. Se estableció la diferenciación entre algunos elementos que diferencian el sistema de trabajo de las escuelas urbanas y rurales

El último tema abordado relacionado con la intersectorialidad en la planificación del PEI y sus retos, permitió que los directores incorporaran nuevos conocimientos acerca de la necesidad de la participación de los sectores de la comunidad en el proceso de planificación a través de un intercambio de ideas y cómo se podría lograr. Reconocieron la importancia de la intersectorialidad y la funcionabilidad de los convenios con organismos y organizaciones de la comunidad.

La intervención de representantes de organismos y organizaciones de la comunidad favoreció el esclarecimiento de algunas ideas acerca del rol que les corresponde desarrollar en la planificación del PEI, así como durante el desarrollo de las actividades planificadas. Los directores transmitieron un reconocimiento a estos representantes por su permanencia e intervenciones durante todo el desarrollo del curso y su satisfacción al comprender que en lo adelante el trabajo fluirá mejor, pues son más personas a incidir positivamente en el proceso docente educativo de los alumnos.

La sensibilización de los agentes de cada sector, permitió lograr el compromiso de trabajar juntos, a partir de comprender la idea que no se trata de apoyar a la escuela, sino que comprendieron la

posibilidad que tienen de tomar decisiones en el marco de la planificación del PEI. Se logró afianzar los compromisos de trabajar de forma cooperada, de cumplir los acuerdos que se adopten.

- El entrenamiento: La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del Proyecto Educativo Institucional se realizó con la colaboración de los tutores, tuvo una duración de seis meses con una frecuencia quincenal, desarrollándose en el puesto de trabajo, en 10 encuentros, que sumaron 48 horas de trabajo presencial.

El objetivo del entrenamiento permitió que los directores consolidaran las habilidades y conocimientos prácticos sobre la planificación del PEI, todo lo cual facilitó que demostraran la independencia para el desempeño profesional.

En la ejecución del entrenamiento se logró la participación de todos los directores y de los tutores previstos, así como se mantuvo la organización de los equipos y las escuelas sedes. Se incorporaron los representantes de los organismos y organizaciones a nivel de consejo popular en cada uno de los equipos de trabajo. El mismo permitió que los directores de escuelas primarias consolidaran habilidades y conocimientos prácticos sobre la planificación del PEI, mostrando un elevado nivel de independencia para el desempeño profesional en cada uno de los nueve talleres.

El listado que cada director conformó de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de sus escuelas, demostró el desarrollo de habilidades alcanzadas por ellos en la elaboración del diagnóstico integral de la escuela y la comprensión de que sin este diagnóstico es imposible realizar la planificación del PEI de forma integral, flexible, participativo y contextualizado.

Además, demostraron la gestión del conocimiento cuando lograron elaborar el convenio colectivo de trabajo de la escuela teniendo presente el diagnóstico integral y los indicadores comprometidos, a este taller de elaboración del convenio se invitó a cada uno de los secretarios de sindicato de las escuelas, los cuales mantuvieron participación y realizaron valiosos aportes.

En los talleres realizados para la conformación del plan anual de actividades, los directores expusieron la estructuración de cada uno de los seis capítulos, no obstante, el mayor énfasis se realizó en el taller cuatro, por ser el que incluye los procesos sustantivos y los indicadores de medidas comprometidos a alcanzar por la escuela. Sobre la base de ellos los directores elaboraron acciones, las cuales fueron colegiadas en equipos. Cada una de las acciones respondió al diagnóstico de su escuela. Los directores comprendieron que no es necesario incluir exceso de acciones que realmente con la dinámica del trabajo no se pudieran cumplir.

Para el desarrollo del taller de elaboración de los horarios docentes, los directores además de considerar el currículo de los grados seleccionados, tuvieron en cuenta las normas higiénicas a cumplir de acuerdo a la edad de los escolares y a la carga docente que recae en las asignaturas. La evaluación de este taller permitió reconocer el desarrollo de habilidades alcanzadas por los directores.

Durante el desarrollo de los talleres relacionados con las reuniones del sistema de trabajo de la escuela primaria, se realizaron demostraciones de cada reunión, iniciando por el consejo de dirección y culminando con una escuela de educación familiar. Resultó muy provechoso para ellos, pues pudieron comprender el enfoque de sistema que se manifiesta en las mismas; todo ello se realizó en una misma escuela para poder evaluar el funcionamiento general y el tratamiento a determinadas problemáticas desde diferentes reuniones. Esta actividad posibilitó la participación activa de todos los directores y se particularizó en los del sector rural donde existen directores que dirigen varias escuelas.

El último taller posibilitó que cada director modelara el PEI de su escuela a partir de todos los conocimientos adquiridos en las actividades formativas, el mismo demostraron la integralidad y coherencia de las acciones que se desarrollan en la escuela y que conforman el PEI. Se insistió en el cumplimiento de su integralidad, flexibilidad, participación y contextualización.

La evaluación de la etapa corroboró que durante las actividades formativas se cumplieron con las tres cualidades enunciadas en el capítulo anterior acerca de la implementación del curso y el entrenamiento:

- Consecutividad, pues el curso y el entrenamiento ocurrieron sucesivamente.
- Dependencia, uno dependió del otro en su teoría - práctica y viceversa.
- Retroalimentación, el contenido del curso se aplicó en el entrenamiento y ambos se complementaron.

Las acciones formativas desarrolladas se ajustaron a las características de las escuelas donde cumplen sus funciones los directores y a sus contextos de actuación (escuelas urbanas: graduadas y seminternados; escuelas rurales: graduadas y con multigrados; desde la particularidad de aquellos que dirigen varias escuelas rurales en una misma zona con matrículas pequeñas). Se logró de forma permanente la interacción, el diálogo y la cooperación entre los directores y los profesores que asumieron la actividad de formación y entre los propios directores, desde una unidad interdisciplinar al combinar la teoría con la práctica y la atención a la diversidad de aprendizajes.

El aprendizaje por los directores de escuelas primarias desde su propia experiencia, permitió la valoración acerca de dónde estaban y hacia dónde querían ir, para ello realizaron observaciones, análisis, valoraciones y críticas acerca de la realidad en la planificación del PEI y se proyectaron por lograr modificar dicha realidad. En cada una de las actividades se evidenció el desarrollo y la transformación de los directores, además, una mejora considerable en sus modos de actuación.

Una vez concluida la tercera etapa estaban creadas las condiciones para proceder a la etapa de evaluación de la estrategia de formación permanente, la cual se realizó en diciembre de 2017, fue concebida como un proceso y un resultado, pues se realizó durante toda la estrategia, con mayor énfasis en la implementación; a partir de ella se pudieron identificar los logros alcanzados y valorar la

aproximación al estado deseado en relación a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

La misma permitió medir y corregir las acciones de cada una de las etapas de la estrategia asegurando en su aplicación práctica el logro de los objetivos propuestos y los resultados esperados; por lo que de forma permanente se observaron y analizaron las acciones que se iban desarrollando, se compararon con lo planificado, se determinó las desviaciones respecto a lo proyectado y se adoptaron las medidas para corregirlas. La etapa de evaluación adoptó un carácter formativo en el plano individual y colectivo, se graduó de forma ascendente y paulatina la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

El taller final permitió constatar los conocimientos adquiridos por los directores sobre la planificación del PEI; este permitió que se expusieran los resultados del entrenamiento de forma creativa; para ello los tutores entregaron una guía que permitió a los directores la presentación de sus experiencias en la planificación del PEI, sustentadas en los aprendizajes del curso (anexo 17).

3.3 Evaluación de la implementación de la estrategia de formación

Se procedió a la evaluación de la implementación de la estrategia de formación permanente, con la puesta en práctica de los saberes adquiridos en la planificación del PEI, como resultado de la actividad formativa en la recuperación de los aprendizajes y experiencias previas en la planificación del PEI, mediante un grupo de discusión. En la evaluación de la implementación de dicha estrategia, se determinó considerar el criterio de los implicados, se trabajó con dos subgrupos, en el primero los 12 directores de escuelas primarias y el segundo integrado por otros 15 participantes: metodólogos, asesores, directivos y representantes de los sectores de la comunidad, sumando un total de 27.

Para este momento, se utilizó el método trabajo grupal con la técnica grupo de discusión, a partir de una guía elaborada para ese fin en el cual la investigadora presentó los resultados de la práctica y apoyó la

discusión con las evidencias compiladas, con el objetivo de evaluar la implementación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI (anexo 18). En correspondencia con las evidencias compiladas y de las confrontaciones, presentó los criterios que coinciden con la estructura que adoptó la estrategia de formación para la planificación del PEI: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación.

Para ese propósito, se organizó el grupo de discusión para aportar ideas y consideraciones individuales y colectivas, en ello se realizó la evaluación a partir de la siguiente escala: muy adecuada (MA), adecuada (A), bastante adecuada (BA), poco adecuada (PA) y no adecuada (NA) (Crespo, 2007); luego las opiniones y los criterios formulados se plasmaron en un papelógrafo, por cada grupo empleando la técnica palabra clave.

Concluida la sesión del grupo de discusión, se demostró que los directores aportaron mayor aprobación que los restantes participantes, aunque ambos subgrupos mantuvieron la evaluación en el rango de muy adecuada; es significativo que el segundo subgrupo marcó casillas de adecuada y bastante adecuada, pero en su minoría.

En ese orden se exponen los elementos que fundamentaron en sus consideraciones; pues los directores concuerdan en que es muy adecuada la primera fase de diagnóstico, plantearon que les permitió ganar en sensibilidad para la tarea, comprender la necesidad de la gestión del conocimiento para poder planificar el PEI al valorar la importancia de conocer sus necesidades y cómo poder resolverlas desde la formación permanente con las acciones que los llevaron al curso y al entrenamiento, expresaron cómo experimentaron placer al sentirse protagonistas en cada actividad formativa, en la planeación se evidenció lo necesario de trabajar con los sectores de la comunidad, aspecto en el cual enfatizaron a partir de los aportes dados a los PEI.

Estos directores consideraron como muy positivo el acompañamiento de profesores del CUM, la realización del taller de sensibilización, las acciones 1, 2, 5, 7, 8 y de adecuado el empleo de los métodos de la reflexión y el intercambio, expusieron que se podían utilizar otros métodos en futuras ediciones de la estrategia y las acciones 3 y 4. En ningún caso seleccionaron las casillas, poco adecuada y no adecuada. Ambos subgrupos coincidieron en los elementos valorados en el rango de muy adecuado, pero difieren en relación a los métodos, los cuales fueron identificados por el subgrupo 2 como algo que debe reconsiderarse.

En la segunda etapa de la estrategia de formación de planeación los directores, consideraron de muy adecuada la coordinación con la DME y el acompañamiento universitario, el taller como forma de organización que permitió la reflexión y el intercambio en la planeación del trabajo por equipos; en las acciones marcaron como muy adecuadas de la 1 a la 8, del resto de las acciones argumentaron que les beneficia y las marcaron como adecuadas. Los miembros del subgrupo 2 coincidieron con los directores, solo discrepan en relación a las acciones 9 y 10 pues las consideraron de muy adecuadas.

La tercera etapa que alude a la ejecución fue valorada por los directores de muy adecuada en los aspectos que se refieren a la coordinación con la DME y el CUM, pues los implicados como profesores y tutores ejecutarán sus responsabilidades, la implementación de dos formas de organización del posgrado: el curso y entrenamiento de forma simultánea, aspectos en los cuales coincidieron los miembros del subgrupo 2, estos últimos valoraron como bastante adecuado los recursos, en ese sentido plantearon se debían repensar o buscar otros más viables. Los dos subgrupos valoraron todas las acciones de muy adecuadas.

La etapa de evaluación se valoró por ambos subgrupos como muy adecuada en los aspectos que consideraron la etapa como un proceso y un resultado, desde el cual se pudieron identificar los logros alcanzados, su consideración desde el plano individual y colectivo. Los contenidos seleccionados tanto

para el curso como para el entrenamiento contribuyen a que se garantice una adecuada planificación del PEI. En tanto, el segundo subgrupo difiere de los directores que valoraron el taller como muy adecuado, pues los primeros consideraron el taller como bastante adecuado y proponen que se reflexionen en otras formas y no solo el taller. Ambos subgrupos valoraron los métodos de la reflexión, el intercambio y el debate como adecuados.

Las acciones 2 y 3 fueron acatadas como muy adecuadas por los dos grupos, sin embargo, los directores difieren de las ideas del subgrupo 2 al plantear la acción uno como bastante adecuada y proponen se empleen otras técnicas afines al objetivo de la etapa.

De modo general ambos subgrupos se mantuvieron, en su mayoría, en la idea de una estrategia en el rango de muy adecuada. En este sentido, los directores destacaron:

- “...los intercambios entre nosotros han sido muy buenos, los talleres se han convertido en intercambios y aprendizajes, es real que el tiempo se aprovecha más así...”
- “...la participación de los representantes de los sectores de la comunidad algo novedoso que está ayudando...”
- “...la flexibilidad de las acciones según las necesidades de cada escuela y de nosotros mismos hace muy efectivo el resultado y más dinámico...”
- “...nos sentimos más fortalecidos y con un pensamiento diferente acerca de la planificación del PEI y con una mejor toma de conciencia de la necesidad de su adecuada planificación...”
- “...en tanto comprendimos que era un error desarrollar la planificación como una vía de actualización de documentos y no verlo como una estrategia de trabajo...”
- “...trabajar en equipos permitió socializar los avances y las experiencias de otras escuelas, de ese modo nos retroalimentamos unos de otros ...”
- “... la tutoría de los profesores del CUM permitió una comunicación afable y el desarrollo de un

pensamiento reflexivo en la ejecución de las actividades derivadas de la planificación del PEI...”

Al respecto los integrantes del segundo subgrupo señalan:

- “...utilizar la estrategia de formación permite comprender la importancia de la planificación del PEI desde una óptica científica, que no lo consideren como una carga más, sino como un proceso que permite llegar a los resultados sustentado en la reflexión el debate y el intercambio entre todos...”
- “... de ese modo, la implementación de la estrategia enriquece el proceso de diagnóstico tanto de la escuela como de la comunidad y permite que otros participen sin abandonar sus roles...”

Las valoraciones finales del grupo de discusión permitieron inferir que es evaluada de muy adecuada la implementación de la estrategia de formación.

3.4 Valoración de los requerimientos del resultado científico de la investigación

Una vez validada la estrategia de formación de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, a partir de las valoraciones de los expertos y la evaluación de la implementación en la práctica, se consideró oportuno analizar los requerimientos, planteados por de Armas (2011: p. 5), para un resultado científico, al ser considerados por esa autora como: factible, aplicable, generalizable y pertinente.

A continuación, se presentan estos requerimientos aplicados a la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, desde dos posiciones: primero, en el criterio de la autora de la investigación y segundo al corroborar la validez del resultado científico mediante los resultados de una encuesta aplicada a los participantes.

La autora consideró que se cumplen los requerimientos para los resultados científicos: factible, aplicable, generalizable y pertinente en la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI:

- Factible: por la posibilidad real de su utilización y de los recursos que requiere.

La estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI se considera factible a partir de la acogida que tiene por parte de los niveles de dirección educacional y de los propios directores de escuelas primarias, de los resultados positivos obtenidos en su desarrollo, demostrados en la práctica, así como, en la disponibilidad de los recursos humanos y materiales. En este caso se contó con el personal idóneo para la tutoría en los entrenamientos, la participación sistemática de los sectores de la comunidad en las actividades formativas y la creación de las condiciones de local, materiales y otros en las escuelas sedes para el desarrollo de los entrenamientos por equipos de trabajo.

- **Aplicable:** se expresa en la posibilidad de su implementación por otras personas.

La estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI es aplicable por la claridad con que se ha concebido y ejecutado. La misma posee una estructura asequible a ser aplicada por otras personas. Se estructuró a partir de un objetivo general, principios, premisas, etapas, objetivos específicos para cada una de ellas, acciones precisas, que permiten explicar detalladamente el procedimiento a seguir.

- **Generalizable:** en condiciones normales la extensión del resultado a otros contextos semejantes.

A partir de constatar su factibilidad y aplicabilidad, la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI es considerada generalizable a otros territorios con resultados similares en el diagnóstico, así como, a otras educaciones, pues el PEI se planifica en todas las escuelas y se necesita para ello el empleo de los principios formulados: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial. Además, en cada municipio del país existe una DME y un CUM en la que una de sus funciones está dirigida a la formación posgraduada del personal directivo y docentes.

- **Pertinente:** al considerar su importancia, por su valor social y las necesidades a que da respuesta,

que tengan novedad y originalidad. Adquiere mayor valor el resultado cuando refleja la creación de algo que hasta el momento presente no existía.

La estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI es pertinente, pues en la actualidad la escuela primaria se encuentra en un proceso de perfeccionamiento; el PEI constituye una herramienta esencial para el logro de las transformaciones que en ella tiene lugar, las cuales tributan al cumplimiento exitoso de los objetivos priorizados, del éxito de su cumplimiento depende el desarrollo de la sociedad, por lo que se requiere de un trabajo mancomunado de la escuela, la familia y la comunidad.

Dicha pertinencia se constituye por el cumplimiento de la puesta en práctica de los principios; flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial en cada una de las actividades formativas; en ello se le otorga, además, pertinencia a la estrategia, por la consecutividad, dependencia y retroalimentación del curso y el entrenamiento, todo lo cual propicia una formación en el orden teórico y práctico en los directores, al permitirles planificar PEI integrales, flexibles, participativos y contextualizados.

Se corrobora también la validez del resultado científico desde el análisis de la posición de los participantes en la estrategia de formación permanente. Esto se refiere a la condición del resultado cuando este permite el logro de los objetivos para lo cual fue concebido (de Armas, 2011: p.5). Dicho análisis se realizó mediante una encuesta aplicada a 27 participantes en la investigación, de estos: 12 directores de escuelas primarias, quienes constituyeron la muestra del estudio, lo que representa el 44.4% y otros 15, distribuidos entre directivos, metodólogos, profesores del CUM y otros funcionarios, representando un 55.5%.

Para ello se les facilitó un cuestionario, en el mismo evaluaron por una escala de 5 a 1, en la cual 5 representa la mayor aprobación y en orden descendente de 4, 3, 2, 1 sus opiniones (anexo 19). Los

resultados de la encuesta permitieron corroborar la validez de la estrategia de formación permanente, lo cual se ilustra en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1. Validez de la estrategia de formación permanente

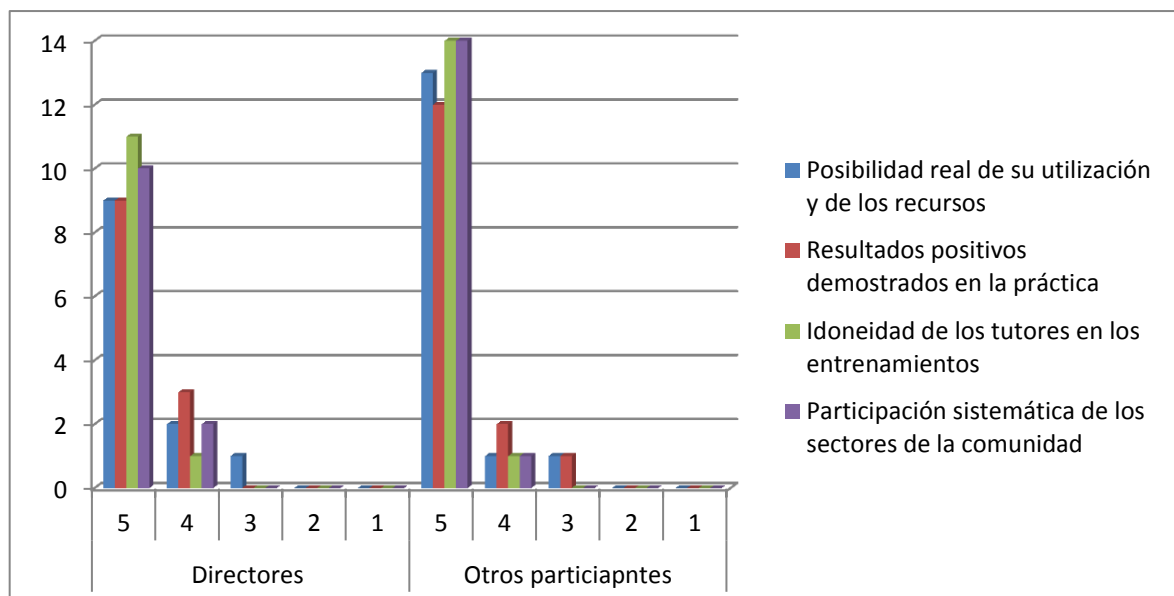
Requerimientos	Directores					Otros participantes					Total				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Factible															
Posibilidad real de su utilización y de los recursos	9	2	1	0	0	13	1	1	0	0	22	3	2	0	0
Resultados positivos demostrados en la práctica	9	3	0	0	0	12	2	1	0	0	22	4	1	0	0
Idoneidad de los tutores en los entrenamientos	11	1	0	0	0	14	1	0	0	0	25	2	0	0	0
Participación sistemática de los sectores de la comunidad	10	2	0	0	0	14	1	0	0	0	23	4	0	0	0
Subtotal	39	8	1	0	0	53	5	2	0	0	92	13	3	0	0
Aplicable															
Suficiente claridad para su implementación por otras personas	9	2	1	0	0	13	1	1	0	0	22	3	2	0	0
Transparencia con que se ha concebido y ejecutado	10	2	0	0	0	14	1	0	0	0	24	3	0	0	0
Estructura asequible a ser aplicada por otras personas	9	3	0	0	0	13	2	0	0	0	22	5	0	0	0
Correspondencia con las demandas del diagnóstico	9	2	1	0	0	13	1	1	0	0	22	3	2	0	0
Subtotal	37	9	2	0	0	53	5	2	0	0	90	14	4	0	0
Generalizable															
Posibilidad de extensión a otros contextos semejantes	11	1	0	0	0	13	2	0	0	0	24	3	0	0	0
Potencia la formación posgraduada del personal directivo	9	2	1	0	0	13	1	1	0	0	22	3	2	0	0
Subtotal	22	3	1	0	0	26	3	1	0	0	48	6	2	0	0
Pertinente															
Importancia, valor social y si da respuesta a las necesidades	11	1	0	0	0	14	1	0	0	0	25	2	0	0	0
Es novedosa y tiene originalidad	9	2	1	0	0	13	2	0	0	0	22	4	1	0	0
Creación de algo que hasta el momento presente no existía.	11	1	0	0	0	14	1	0	0	0	25	2	0	0	0
Subtotal	31	4	1	0	0	41	4	0	0	0	72	8	1	0	0

Fuente: elaboración de la autora

El análisis de los resultados de los requerimientos del resultado científico fue representado gráficamente y se acompaña de las valoraciones e inferencias que permiten plantear su validez.

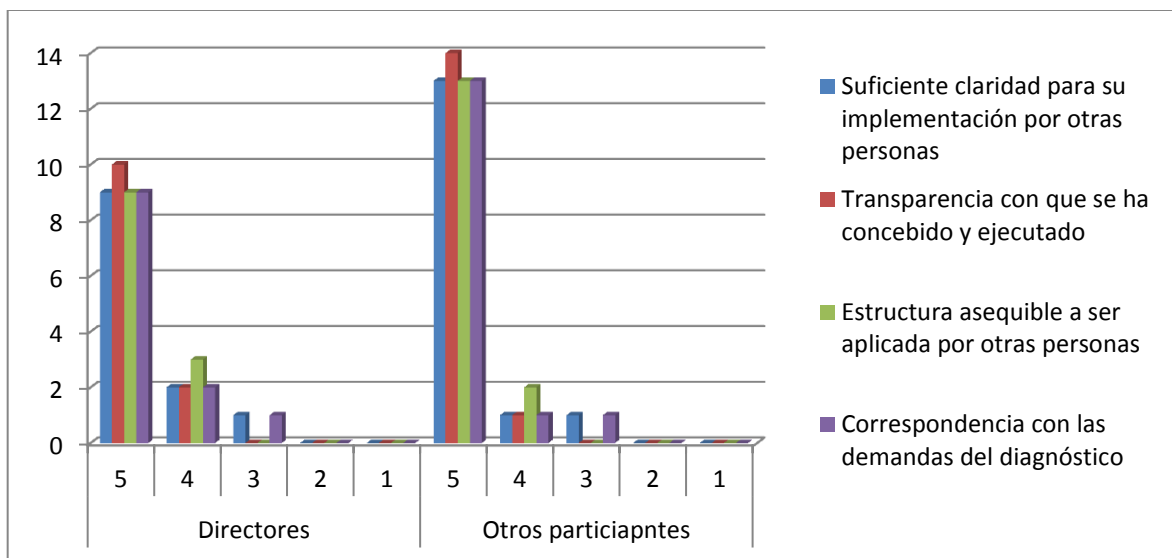
El requerimiento de la factibilidad fue evaluado por la mayor parte de los participantes en el puntaje de 5, representados en un 81.5 %; los directores representaron el 81.2% y el resto de los participantes el 88.3 %. El aspecto de mayor puntaje que declararon los directores fue la idoneidad de los tutores en los entrenamientos, seguido de la participación sistemática de los sectores de la comunidad en coincidencia con los demás participantes.

Gráfico 1. Requerimiento: factibilidad



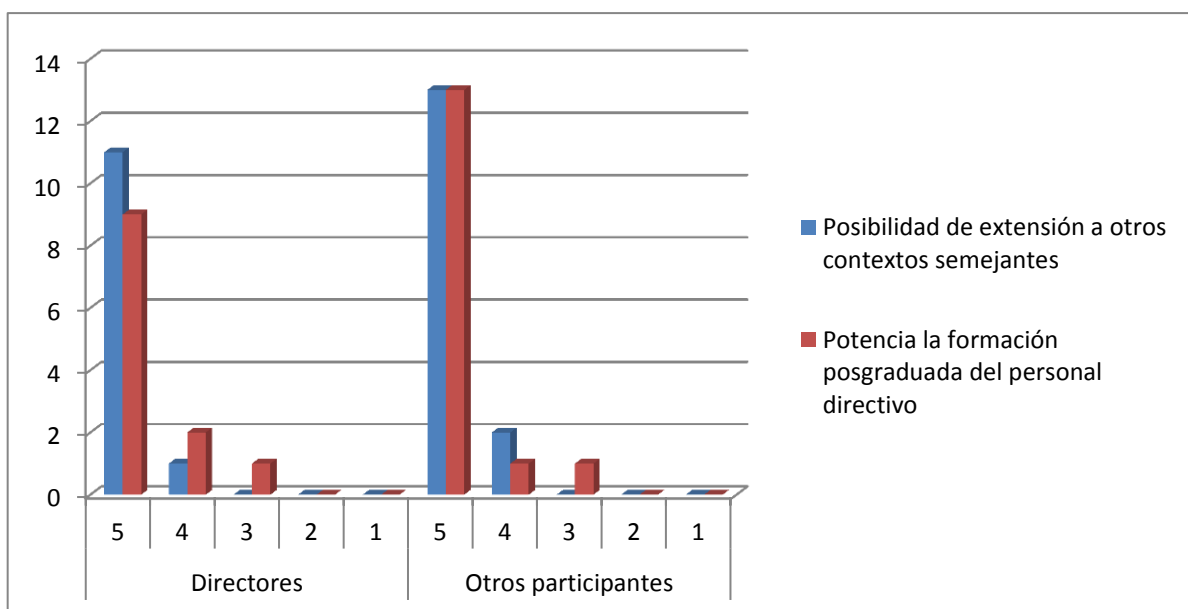
El requerimiento de la aplicabilidad fue evaluado por la mayor parte de los participantes en el puntaje de 5, representados en un 83.3 %; los directores representaron el 77.0% y el resto de los participantes el 88.3 %. El aspecto de mayor puntaje que declararon los directores fue la transparencia con que se ha concebido y ejecutado, en coincidencia con los demás participantes.

Gráfico 2. Requerimiento: aplicabilidad



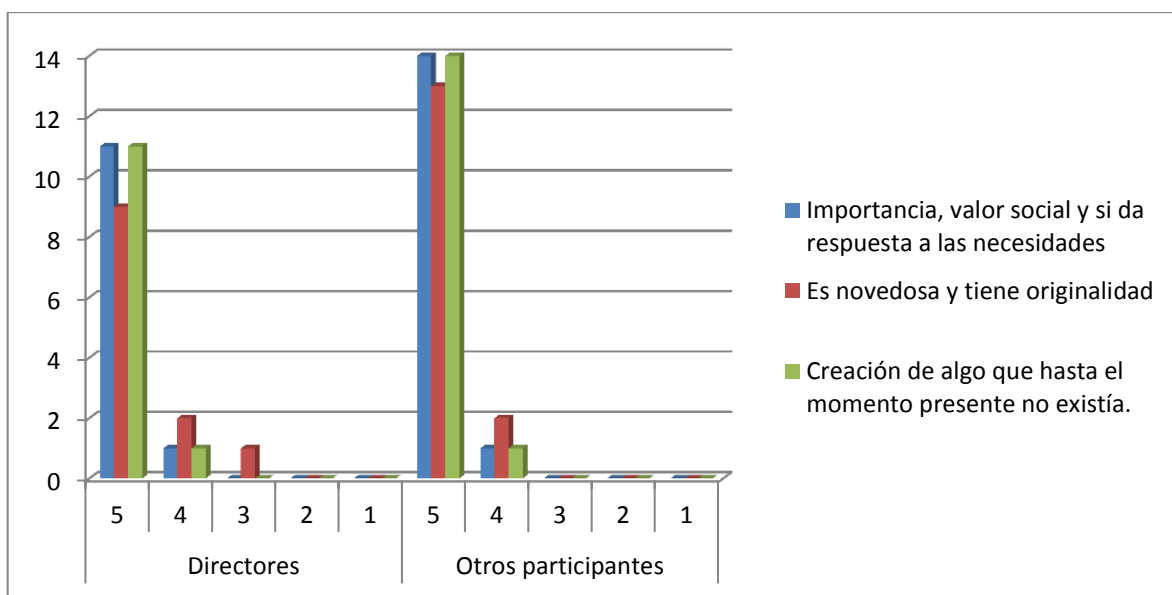
El requerimiento de la generalización fue evaluado por la mayor parte de los participantes en el puntaje de 5, representados en un 88.8 %; los directores representaron el 91.6% y el resto de los participantes el 86.6 %. El aspecto de mayor puntaje que declararon los directores fue la posibilidad de extensión a otros contextos semejantes, en coincidencia con los demás participantes, sin embargo estos se pronunciaron también por la potenciación de la formación posgraduada del personal directivo.

Gráfico 3. Requerimiento: generalización



El requerimiento de la pertinencia fue evaluado por la mayor parte de los participantes en el puntaje de 5, representados en un 88.8 %; los directores representaron el 86.1% y el resto de los participantes el 91.1 %. El aspecto de mayor puntaje que declararon los directores fue la importancia, valor social y si da respuesta a las necesidades, y la creación de algo que hasta el momento presente no existía en coincidencia con el resto de los participantes.

Gráfico 4. Requerimiento: pertinencia



Este análisis permite declarar que la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI es válida, todo lo cual es reconocido en las opiniones de los doce directores, muestra del estudio, como:

- En la escuela primaria el PEI organiza la vida escolar, es una herramienta de mucho valor (83.3%).
- La formación para la correcta planificación del PEI es muy importante, fue muy útil el aprendizaje de cómo emprender un trabajo fusionado escuela – familia - comunidad (91.6%).
- Realizamos intercambios y reflexiones que permitieron un cambio en la concepción acerca de la planificación del PEI, sobre todo por el trabajo con los sectores de la comunidad (91.6%).
- La formación recibida permitió que la atención se realizara de acuerdo a las necesidades y

características de las escuelas que dirigimos (83.3%).

- Llegamos a tener conocimientos y habilidades para planificar los PEI integrales, flexibles, participativos y contextualizados, (83.3%).

El resto de los participantes también ofrecieron opiniones como:

- En la actualidad los directores de las escuelas primarias del territorio han alcanzado una preparación teórica – práctica para planificar adecuadamente el PEI (93.3%).
- Los directores cuentan con las habilidades necesarias para establecer los vínculos con la familia y la comunidad y aprovechar las potencialidades de la misma en la planificación del PEI (86.6%).
- Han desarrollado un pensamiento más flexible y reflexivo ante la necesidad de planificar los PEI integrales, flexibles, participativos y contextualizados (93.3%).
- Las transformaciones que devienen del tercer perfeccionamiento educacional en la educación primaria poseen mejor aseguramiento a partir de la formación recibida por los directores (80.0%).

En ese sentido se declara la validez del resultado científico, pues se corroboró el logro del objetivo para el cual fue concebido, al contribuir a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI integral, flexible, participativo y contextualizado; todo lo cual fue posible con la aplicación de los principios de la flexibilidad, el carácter reflexivo y la coordinación intersectorial. En ello se confirma que la estrategia de formación permanente dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI es válida, pues en su implementación se logró:

- Un proceso: al desarrollarse la formación permanente de forma coordinada, continua, sistémica, en ascenso desde una evaluación sistemática de las acciones formativas de la estrategia, al considerar en ello el diagnóstico, la planeación, la ejecución y su evaluación.
- Un resultado: al lograr una formación en los directores de escuelas primarias sustentada en los principios declarados que les permitió desde el empleo de métodos y formas de organización

previstas en la estrategia, la planificación de un PEI integral, flexible, participativo y contextualizado a partir de concordar de manera intersectorial con los diferentes factores de la comunidad.

Luego, el proceso y el resultado manifiestan en sí la transformación esperada en la formación permanente de los directores de escuelas primarias para la planificación del PEI, pues en ello fue posible y evidente el cambio en los estilos de pensamiento y de acción. El proceso facilitó el análisis y comprensión para su aplicación a situaciones análogas, en las que se valore dicha posibilidad. Los materiales elaborados o compilados, los instrumentos de diagnóstico, las técnicas de indagación y participativas, complementan los procedimientos de la estrategia y permiten valorar las posibilidades de la propuesta para la práctica.

Conclusiones del capítulo

La validación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI se confirmó por la valoración de los expertos, los resultados de la evaluación de su implementación en la práctica pedagógica. Además, se analizó la validez del resultado científico, a partir de quedar demostrado su pertinencia, factibilidad, aplicabilidad y generalización. La identificación de las posibilidades que ofrece la estrategia para asegurar la pertinencia del resultado, al valorar la correspondencia de esta con las exigencias, y transformaciones en la educación primaria, permitió aprovechar las posibilidades del sistema de trabajo de la DME, para garantizar la generalización.

CONCLUSIONES

- El análisis de las posiciones teóricas y metodológicas evidenció que la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, se manifiesta como una necesidad de primer orden y es una alternativa viable, dado el rol que le corresponde desarrollar a este directivo junto a los colaboradores internos y externos que inciden en la escuela, a fin de dar cumplimiento a las transformaciones a que demanda el tercer perfeccionamiento educacional.
- El diagnóstico permitió caracterizar el estado actual de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. Se evidenciaron insuficiencias relacionadas con la formación permanente en la planificación del PEI, lo que demostró que existe una brecha entre los PEI que se planifican en la actualidad y las cualidades que deben poseer estos: integrales, flexibles, participativos y contextualizados.
- La estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, se estructuró a partir de un objetivo general, principios, premisas, cuatro etapas, con objetivos específicos para cada una y acciones. Durante las mismas se logró la incorporación de los profesores del CUM y representantes de organismos y organizaciones de la comunidad.
- Los principios formulados, que rigen la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial, representan una contribución a la teoría de las ciencias pedagógica a partir de su valor teórico y metodológico.

- La implementación de la estrategia, con la utilización consecutiva del curso y el entrenamiento, como formas organizativas del posgrado, contribuyó al desarrollo de una adecuada formación en la planificación del PEI en los directores de escuelas primarias, basada en los principios de: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial.
- La validación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, se constató a partir de la valoración de los expertos, con el método comparación por pares y por la evaluación de los resultados de su implementación en la práctica pedagógica. La estrategia de formación permanente, como resultado científico, cumple los requisitos de ser factible, aplicable, generalizable y pertinente.
- Los resultados de la investigación científica realizada, demuestran el cumplimiento del objetivo de la investigación, propician un salto cualitativamente superior hacia la planificación del PEI por los directores de escuelas primarias, al concebirlo teniendo en cuenta las cualidades del mismo: integral, flexible, participativo y contextualizado, todo lo cual contribuye a la implementación exitosa de las transformaciones que demanda el tercer perfeccionamiento educacional.

RECOMENDACIONES

- La propuesta de estrategia de formación permanente dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, puede ser utilizada por otros subsistemas de educación para orientar la formación permanente de los directores.
- Que se desarrollen acciones conjuntas DME y CUM dirigidas a lograr la categorización de metodólogos, directivos y docentes para ejecutar acciones formativas con un alto rigor científico.
- Darle seguimiento en el tiempo, para constatar las transformaciones en el proceso de formación permanente de los directores de escuelas primarias y en el desempeño de ese director, particularmente en la concepción de la planificación del PEI.
- Continuar la investigación de la formación permanente de los directores de escuelas primarias en cuanto al método como componente del proceso de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Addine, F. & colaboradores. (2002). El proceso de enseñanza aprendizaje: un reto para el cambio educativo. Didáctica: Teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
2. Addine, F., García, G. & Castro, O. (2010). La superación pedagógica permanente de profesores en Cuba: experiencias renovadoras y pertinentes para la educación superior contemporánea. Curso pre-evento Universidad 2010. La Habana .Cuba
3. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Asamblea General de las Naciones Unidas. . Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
4. Alfonso, Y. (2012). La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria. Tesis doctoral. Universidad de Cienfuegos. Cuba.
5. Alonso, S. (2003). El sistema de trabajo del MINED. Tesis Doctoral, Instituto Central Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
6. Alonso, S. (2011). Fundamentos de la actividad de dirección en las condiciones actuales. Conferencia en soporte digital, Ciudad de la Habana. Cuba.
7. Alpízar, R. (2014). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos universitarios. Universidad de Guayaquil. Ecuador.
8. Álvarez de Zayas, C. (1989). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Editorial ENPES. La Habana. Cuba.
9. Álvarez de Zayas, C. (1996). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. La Habana. Cuba

10. Álvarez de Zayas, C. (1999). La escuela en la vida. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
11. Álvarez de Zayas, Carlos M. (1992). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
12. Álvarez, A., Fariñas, A. & Rodríguez, A. (2012). Voluntad política y acción intersectorial: Premisas clave para la determinación social de la salud en Cuba. Disponible en: <http://scielo.sld.cu>
13. Álvarez, M. (1998). El liderazgo de la calidad total. Ed. Praxis. SA. España.
14. Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. Artículo publicado en la revista organización y gestión educativa, abril 2003. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid. España.
15. Ander, E. (2008). Introducción a la Planificación Estratégica. Disponible en <http://dx.doi.org/>
16. Anderson (2010). La formación de directores escolares en países del primer mundo. Disponible en <http://dx.doi.org/>
17. Antúnez, S. (2003). ¿Mejorar la dirección? Cambiemos la rutina. En Revista Aula Innovación Educativa, No. 123-124. Barcelona. España.
18. Añorga, J. (1989). El perfeccionamiento del sistema de superación de los profesores universitarios. Tesis Doctoral, ISP "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
19. Añorga, J. (1995). La Educación Avanzada, una opción insoslayable de nuestro tiempo. En: Boletín Educación Avanzada Año 1, No.1 (diciembre). CENESEDA-ISPEJV, La Habana. Cuba.
20. Añorga, J. (2001). La Educación Avanzada. Editorial Academia. Ciudad de la Habana. Cuba.
21. Añorga, J. (2001). Sistema de acciones para evaluar el impacto de la superación en el desempeño profesional de los directivos de Ciudad Libertad. Cátedra de Educación Avanzada. Centro de Post Grado. ISPEJV, La Habana. (Material Impreso).

22. Añorga, J. (2008). Glosario de Términos de la Educación Avanzada. ISP "Enrique José Varona. La Habana. Cuba.
23. Aranda, A. (2000). Planificación estratégica educativa. Abya-Yala. Quito. Ecuador.
24. Arias (2011). La dirección escolar en la Unión Europea. En Dirección escolar y la calidad educativa, Fuhem. Madrid. España.
25. Armas, N. de. (2004). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
26. Armas, N. de., & Valle, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
27. Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, S.A.
28. Augier, A. (2000). Metodología para la elaboración e implementación de la estrategia escolar en la Secundaria Básica. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Dirección Educacional.
29. Avello, R. (2016). Alfabetización digital de los docentes de las escuelas de hotelería y turismo cubanas. Tesis doctoral. Centro de Estudios de Didáctica y Dirección de la Educación Superior. Universidad de Cienfuegos. Cuba.
30. Barberi, O. (2011). Una mirada a la formación de directores de los planteles de Educación Primaria. Revista científica digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, año 2, edición especial, en: www.grupocieg.org/archivos_revista
31. Barrios, N., Colominas, A.M., & Guerrero, D. R. (2007). Herramientas prácticas útiles para el trabajador social. Unidad didáctica 3: La actividad administrativa y su ciclo de funciones. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
32. Barrios, O. (2005). La formación del profesorado. En: www.reduce/raes.nfs

33. Bastida, L. (2009). Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Docente de Secundaria Básica en la microuniversidad. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos. [http:// www.ucf.edu.cu](http://www.ucf.edu.cu)
34. Baxter, E. (2003). La Escuela y el problema de la formación del hombre. En: Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
35. Bermúdez, R. & Pérez, L. (2002). Aprendizaje formativo y crecimiento personal. Editorial Magisterio "Benito Juárez". México.
36. Bernaza, G. (2004). El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación. Retrieved from <http://cvi.mes.edu.cu/dirpostgrado/biblioteca>
37. Bernaza, G. (2013). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural. Universidad Autónoma de Sinaloa. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Editado e impreso en México.
38. Bernaza, G. (2014). Algunas experiencias académicas del Convenio de Cooperación Integral Cuba Venezuela MES-MPPEUCT 2007-2014. Editorial Universitaria.
39. Bernaza, G. (2015). La evaluación del aprendizaje en el posgrado, material del curso 18. ISBN 978-959-18-87-8, Pedagogía 2015, Palacio de las Convenciones de La Habana. Cuba.
40. Bernaza, G. (2017). Las tareas docentes del posgrado en colaboración: aprender más para avanzar. Curso 23. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana. Cuba.
41. Blanco, A. (2004). Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación, Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
42. Bricall, J. (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Informe Universidad 2000. Barcelona. de: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.

43. Bringas, J. (1999). Propuesta de Modelo de Planificación Estratégica Universitaria. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Varona. La Habana. Cuba.
44. Brito, J. & Plasencia, A. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Cuba. Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Serie Informes N° 3. Santiago: Red de Apoyo a la Gestión Educativa. en: www.redage.org
45. Brockbank, A. & MacGill, I. (2008). El aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.
46. Caballero, E. (2011). Modelo didáctico para el trabajo metodológico en las microuniversidades de la Educación Primaria. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
47. Caballero, J. (2002). La necesidad de formación de los directores escolares en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Retrieved from <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n1.asp>.
48. Cabero, J. (2010). Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES. Sevilla: Universidad de Sevilla-secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías.
49. Cabrera, A. (2009). Propuesta de actividades de capacitación a directores noveles de la Educación Primaria en la función de planificación. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. ISP Conrado Benítez García. Cienfuegos. Cuba.
50. Cabrera, A., Núñez, M.R., Alpízar, R. (2017). Los nexos ciencia - tecnología - sociedad (CTS) en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI. Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. ISSN: 1989 - 4155. <http://www.eumed.net/rev/atlante/index.html>

51. Cabrera, A., Núñez, M.R., Alpizar, R. (2018). La formación permanente de los directores de escuelas primarias. Revista Conrado. Volumen 14, número 65. ISSN: 1990 – 8644.
<http://www.conrado.ucf.edu.cu>
52. Calviño, M. (2014). Cambiando la mentalidad. Empezando por los jefes. Editorial Academia. La Habana, Cuba Academia.
53. Calvo, R. (2010). La preparación del director de preuniversitario para el perfeccionamiento de la incorporación de la educación ambiental en la escuela. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus. Cuba.
54. Campelo, A. (2008). Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela. Para unidades educativas del nivel Primario, de Educación Común, de Educación Especial y de Educación de Adultos. Ministerio de Educación. Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
55. Campos, F. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 53(2). Chile.
56. Cánovas, L. (2013). Una escuela abierta a su entorno comunitario. Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 2015, La Habana. Cuba.
57. Carbonell, J. (2003). Algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre el desarrollo de las reuniones como método de dirección en la escuela. ISP Enrique José Varona. La Habana. Cuba.
58. Carbonell, J. (2005). Modelo para el perfeccionamiento de la labor de los directores de las escuelas secundarias básicas. Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana. Cuba.
59. Cárdenas, N. (2003). La formación de estudiantes activos y reflexivos en el proceso docente-educativo. Curso 8. Congreso Internacional Pedagogía; 2003. La Habana, Cuba.

60. Cardoso, L. (2008). Modelo del desempeño por competencias profesionales para el director de escuela primaria en San Miguel del Padrón. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
61. Carnota, O. (1978). La planificación como una función de la administración. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
62. Carnota, O. (1985). Algunos detalles que lo ayudarán a dirigir mejor: como sacar provecho a los planes de trabajo. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.
63. Castañeda, A. (2007). Modelación de la formación de habilidades manuales para la tornería, en los estudiantes de las especialidades de la familia mecánica de la educación técnica y profesional. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas, ISP José de La Luz y Caballero, Holguín. Cuba.
64. Castañeda, L. (2010). Enseñanza Flexible en red en la Universidad, modelo de análisis curricular. Tesis Doctoral Inédita. Universitat de Les Illes Balears.
65. Castañeda, L. (2011). Analizar y entender la enseñanza flexible. Un modelo de análisis de desarrollo curricular. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. ISSN: 1133-8482. N° 39 Julio 2011.
66. Castellanos Simons D., Castellanos Simons B., Llevina Lavigne M., Silverio Gómez. M. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
67. Castellanos, D. (2002). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. Colección Proyecto. La Habana. Cuba.
68. Castellanos. D. (2005). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
69. Castell-Florit, P. (2003). Intersectorialidad y sistemas de salud. La experiencia cubana [Internet]. Ministerio de Salud Pública. Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/doc/sitios/infodir/20_intersectorialidad.doc

- 70.Castell-Florit, P. (2007). La intersectorialidad en la práctica social. Editorial Ciencias Médicas. La Habana. Cuba.
- 71.Castell-Florit, P. & Gispert, E de los Á. (2008). La intersectorialidad y el desarrollo de la Salud Pública en Cuba. Revista Cubana Salud Pública. Disponible en: <http://scielo.sld.cu>
- 72.Castell-Florit, P. (2010). La intersectorialidad, una tecnología que despegó con fuerza. Revista Cubana Salud Pública [Internet]. Disponible en: <http://scielo.sld.cu>.
- 73.Castell-Florit, P. (2012). Comprensión conceptual y factores que intervienen en el desarrollo de la intersectorialidad. Rev Cubana Salud Pública Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_02_07/spu09207.htm
- 74.Castell-Florit-P. (2012). Intersectoral Health Strategies: From Discourse to Action [Internet]. Available from: http://www.medicc.org/mediccreview/articles/mr_134.pdf
- 75.Castillo, M.(2014). El Proyecto Educativo Institucional como eje integrador en la planeación estratégica. Experiencias de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.
- 76.Castillo, T. (2004). Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ICCP, La Habana. Cuba.
- 77.Castro, F. (1979). Discurso en el Acto de Graduación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunse Domenech. *Periódico Granma*. Retrieved from <http://www.cuba.cu/gobiernos discursos>. Consultado 18 de agosto, 2014.
- 78.Castro, F. (2002). Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003, en periódico Granma del 17 de septiembre. La Habana. Cuba.
- 79.Castro, O. (2007). La dirección de la superación de los maestros y profesores en la escuela. En Dirección, Organización e Higiene Escolar(pp. 124--126). Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

80. Collis, B. & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. Dossier. <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>
81. Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. (2010). Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas. MINED. Cuba.
82. Concha, C. (2010). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 5, diciembre, 2007, pp. 133-138 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España.
83. Consejo de Estado de la República de Cuba. (2011). Instrucción No. 1 del Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros para la Planificación de los Objetivos y Actividades en los Órganos, Organismos de la Administración Central del Estado, Entidades Nacionales y las Administraciones Locales del Poder Popular. Palacio de la Revolución. La Habana. Cuba.
84. Consejo de Estado de la República de Cuba. (2000). Decreto Ley no. 196: Sistema de Trabajo con los Cuadros del Estado y del Gobierno. Cuba.
85. Consejo de Estado de la República de Cuba. (2010). Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas. Perfeccionamiento del Sistema de Trabajo con los Cuadros y sus Reservas. La Habana, Cuba.
86. Consuegra, P. (2007). Estrategia de preparación de la reserva especial pedagógica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara.
87. Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. Revista Pensamiento educativo. Vol. 32. Ediciones Santiago.
88. Cornejo, J. & A. Padilla. (2008). Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Eds.), Prácticas reflexivas para

89. Correa, E; Molina; Chaubet, P; Collin, S & Gervais, C (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. Estudios pedagógicos, vol.40 N° Especial, Valdivia.
90. Crespo, T. (2007). Respuesta a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica. Serie formación continua. Editorial San Marcos. Lima. Perú.
91. Crespo, T. (2012). Software: Competencias expertos y Procesa criterio de expertos.
92. Cubillas, F. (2004). Modelo de dirección con enfoque participativo para la zona escolar rural. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara. Cuba.
93. Cuesta, A. (2009). Tecnología de gestión de recursos humanos. Editorial Félix Varela. La Habana.
94. Chávez, J., González, L., & Lorenzo, A. (2005). Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
95. Chiavenato, I. (2007). Administración de los recursos humanos. (8a. ed) México: McGraw Hill.
96. de la Luz y Caballero, J. (1975). Obras y escritos educativos. Tomo II. En formato digital.
97. de la Torre, N., Mayo, A & Arzola, L. (2016). Una mirada a la actividad física desde el enfoque intersectorial en Cuba, Revista Digital. Buenos Aires - Año 21 - N° 216 - Mayo de 2016.
<http://www.efdeportes.com>
98. del Toro, Valiente & González (2016). La preparación para la dirección escolar en la formación inicial del docente. Diagnóstico de una universidad pedagógica cubana. Revista Iberoamericana de Educación. Número 70. Enero-Abril / Janeiro-Abril 2016.
99. Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
100. Despaigne, M. (2007). La formación y construcción de la identidad profesional pedagógica en los estudiantes de los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias pedagógicas (IPVCP): dimensiones, indicadores y actividades pedagógicas complementarias que lo favorecen. En:

CD I Taller Científico Nacional "La Educación Preuniversitaria y sus Transformaciones"
Santiago de Cuba. Cuba.

101. Díaz, J. (2006). Estrategia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXVI, núm. 3-4, 3er-4to trimestre, 2006, pp. 75-102. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036405>
102. Díaz, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior en Colombia. Material de trabajo del diplomado virtual "Flexibilidad curricular de la Educación Superior". UASLP, ANUIES, CXXI (México).
103. Díaz, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.35pys9.24>
104. Donoso, S. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. Universidad de Talca. Chile. *Revista Brasileira de Educação* V. 17 No. 49 jan.-abr. 2012.
105. Enciclopedia Océano Práctico (1998:362)
106. Escamilla, S. A. (2006). El director Escolar: Necesidades de formación para un desempeño Profesional. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Bellaterra. Barcelona.
107. Escudero, J. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambios: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En J. Escudero & J. López (coord.): *Los desafíos de las reformas escolares*. pp. 133 – 177. Sevilla: Arquetipo.

108. Escudero J. (1999). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. [Material fotocopiado]. España: Universidad de Murcia.
109. Escudero, T. (2006). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos, en: *Relieve* Vol.3 No.1; <http://www.uv.es/RELIEVE>. Consultado en mayo del 2013.
110. Estrada, K. Martínez, D. &Salamanca, A. (2012). Hacia la reconstrucción del Proyecto Educativo Institucional del centro educativo Amigos de la Naturaleza. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de: Licenciadas en Pedagogía Infantil. Universidad de Bogotá. Colombia.
111. Eyzaguirre, N. (2006). Metodología integrada para la planificación estratégica. Plan Estratégico Institucional (PEI). Módulo de planificación estratégica, documento de trabajo. Oficina de planificación estratégica y medición de la calidad educativa. Lima. Perú.
112. Fernández, I. & Márquez, D. (2014). Formación docente, ¿un concepto en crisis?: Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español.
113. Fernández, K. (2010). La dirección de la formación de la cultura laboral en los adolescentes de secundaria básica. Una concepción pedagógica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba. Cuba.
114. Fernández, M. L. (2002). Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 6 (1–2).
115. Fernández, M. L. (2006). La formación inicial para la dirección. *Ponencia presentada en la Mesa Acceso y Formación para la Dirección Escolar*. Recuperado de: http://www.joanteixido.org/doc/form_dir/Formacion_permanente.pdf
116. Ferrer, M y Colab. (2017). Los proyectos educativos, una visión prospectiva de la gestión educacional. Curso 34. Congreso Internacional Pedagogía. La Habana. Cuba.

117. Ferrer, M., C. Blanco & M. Rebollar (2015). La gestión de la calidad en la formación del profesional de la educación desde el proyecto educativo institucional. Memorias Congreso Internacional Pedagogía 2015. ISBN: 978 – 959 – 18 – 1099 – 1. La Habana. Cuba.
118. Fonseca (2016). La formación pedagógica: un imperativo para la universidad ecuatoriana. Revista Maestro y Sociedad. Universidad de Oriente. Cuba.
119. Forneiro, R. (2013). El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba. Conferencia en soporte digital.
120. Freire, P. (1986). Hacia una Pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Editorial. La Aurora. Argentina.
121. Fuente, O. (2005). La organización escolar: una necesidad para el éxito de la institución educacional. Curso de Pedagogía, La Habana.
122. Fuentes González, Homero. (1999). La didáctica de la Educación Superior. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
123. Gairín, J. (2001). La dirección participativa. Retrieved from www.sgci.mec.es/ie/Pub/dci/DireccionCentros.pdf. Consultado 13 de abril de 2014.
124. Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. Bordón. España.
125. García W. (2012). Seminario Nacional de Preparación del Curso Escolar 2012-2013. La planificación en el Ministerio de Educación. Un desafío actual. La Habana, mayo de 2012.
126. García, G. (2000). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana. Cuba.
127. García, L. (1996). Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

128. García, L. (2002). El modelo de escuela. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
129. García, M. (2002). La dirección escolar, el proceso de enseñanza – aprendizaje. En Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
130. García, M. (2008). Programa de superación profesional para los directores de microuniversidades de la educación primaria para dirigir la formación inicial de los profesionales de la educación. Tesis de Maestría. IPLAC, Ciudad de la Habana. Cuba.
131. García, M. (2008). Programa de superación profesional para los directores de microuniversidades de la educación primaria para dirigir la formación inicial de los profesionales de la educación. Tesis de Maestría, Instituto Central Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
132. García, N., Addine, F. & Bernaza, G. (2014). Fundamentos de la educación de posgrado, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
133. García, X. (2010). La planificación como función de dirección en la escuela. Material en soporte digital. Departamento Dirección Científica. ISP Conrado Benítez García. Cienfuegos. Cuba.
134. García-Bellido, R.; González, J. & Jornet, J.M (2010). SPSS: Análisis de fiabilidad. Alfa de Cronbach. Material elaborado en el marco de la Convocatoria de Innovación 2010 del vicerectorat de Convergencia Europea Qualitat de la Universitat de Valencia. España. <http://www.uv.es/innovamide>
135. Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Obtenido de Anuario interuniversitario de didáctica (10-11), 1992-1993, p.p.199-214.
136. Gimeno, J. (2006). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Editorial. Morata. Madrid, España.

137. Ginoris, O. (2005). Didáctica general. Material básico. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
138. Ginoris, O. (2012). Concepciones generales sobre el aprendizaje desarrollador y sus manifestaciones en los diferentes niveles de enseñanza. Ciudad de Matanzas: Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello.
139. Gómez, A. M. (2010). La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía. Tesis doctoral. Departamento de Educación Universidad de Huelva, España. Disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4074/b15801640%20.pdf>
140. Gómez, A. M. (2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. Revista de currículum y formación del profesorado. 15 (2), pp.199-217. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152COL2.pdf>
141. Gómez, A. M., Oliva, N. & López, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art8.pdf>
142. Gómez, J. (2003). La capacitación para el liderazgo de directivos educacionales: un modelo para su perfeccionamiento. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
143. Goncalves M. (2012). La formación permanente de directores de educación primaria en Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Venezuela. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Héctor A. Pineda Zaldívar" Cuba <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu> ISSN 1684-5765 Volumen 10, no. 2, abril-junio, 2012.

144. Gonzales, G. & Navarro, F. (2008). Evaluación del Proyecto Educativo Institucional de las instituciones educativas Primaria-Secundarias de la ciudad de Nauta. Dirección Regional de Educación. Unidad de gestión educativa local de Loreto – Nauta. Perú.
145. González & Sanz (2011). Estrategia educativa para favorecer la intersectorialidad del grupo coordinador a nivel de consejo popular en el programa Educa a tu Hijo. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 3, Nº 23 <http://www.eumed.net/rev/ced/23/gmsh.htm>.
146. González, J. (2005). Evolución de las concepciones sobre el perfil del director escolar en el contexto cubano. En Revista Luz. Año V. No 2 de 2005. ISSN 1814-151X, Holguín, Cuba.
147. González, J. (2009). Modelo para la dirección de la formación previa del Director de Centro Docente desde el movimiento de la reserva especial pedagógica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISP José de La Luz y Caballero, Holguín.
148. González, J. M. (2012). Fortalecimiento y dinamización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) mediante el uso y apropiación de las TIC en la institución educativa Cárdenas centro de Palmira. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ingeniería y Administración. Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Palmira, Colombia.
149. González, J., Valiente, P. & Del Toro, J. (2014). Estudio diagnóstico del proceso de formación del director escolar en Cuba, en las condiciones del momento actual del desarrollo de la Revolución Educacional. Informe del resultado # 3 del Proyecto de Investigación “Formación del Director Escolar”. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Departamento de Dirección Científica Educacional, Holguín, Cuba.

150. Guzmán, Y. M. (2012). La preparación del director en las normativas legales vigentes que sustentan el funcionamiento de las instituciones educativas. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. Cuba.
151. Hernández H. A. (2008). Aportes teóricos de la formación permanente y sus implicaciones en la formación permanente en Venezuela. I Congreso Internacional sobre Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Universidad de Sevilla. España.
152. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación(5ª ed.). México: Mc Graw–Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
153. Hernández, V. (2012). Preparación de los directores municipales de educación para el perfeccionamiento del estilo organizativo que facilite su desempeño profesional pedagógico. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara, Cuba.
154. Herrera, E. (2010). Procedimiento para caracterizar y perfeccionar el estilo de dirección de los directores de escuelas primarias. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
155. Huertas, E.&Vigie, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. Entre culturas (No. 2).
156. Imbernón, F. (1994). La formación y desarrollo profesional del docente: hacia una nueva cultura del profesional. Barcelona: Editorial Paidós. España
157. Isla, M. (2008). Técnicas participativas. Material en soporte digital. La Habana. Cuba
158. J. Weinstein & G. Muñoz (2015).¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.
159. Juárez, G.D. (2006). Formación gerencial para la eficacia escolar. Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/193/

160. Klinberg (1985). Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
161. Koontz, H., O & Wehrich, H. (2008). Administración. Traducido de la 8va Edic. en Inglés por Edit. Mc Graw-Hill.
162. Kopnin, P. (1983). Lógica dialéctica. La Habana: Pueblo y Educación
163. Korthagen (2001). La reflexión en la enseñanza. Texto en www.eumed.net/libros/2006c/193/
164. Kumpulainen, K., Toom, A. & Saalasti, M. (2009). Video as cultural landscape for reflection and identity work in teacher education. En M. César y K. Kumpulainen (Eds.) Social interactions in multicultural settings.
165. Labarrere G. y otros. (1988). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
166. Lazo, C. (2002). Modelo de dirección del desarrollo local con enfoque estratégico. Experiencias en Pinar del Río. Tesis doctoral en Ciencias Técnicas. Pinar del Río.
167. Lenin, V. I. (1964). Obras Completas (Vol. 30, p. 188). Editora Política. La Habana. Cuba.
168. León de Hernández, Z.M. (2012). La formación permanente de docentes en Institutos Universitarios de Tecnología. Artículo en Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643
169. León, J. M. (2012). Proyecto Educativo Institucional y logro de resultados en una institución educativa pública de la Región Callao. Tesis de Maestría en Educación. Universidad San Ignacio De Loyola. Lima. Perú.
170. Leontiev, A. (1981). Actividad, Consciencia y Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

171. Leyva, J. (1998). Sistema de superación de directores zonales de la enseñanza primaria del sector rural y de montaña en la provincia de Holguín. Tesis de maestría en Investigación Educativa. Instituto Superior Pedagógico "José de La Luz y Caballero". Holguín. Cuba.
172. López, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art8.pdf>
173. Llauradó, O. (2014). La escala de Likert: qué es y cómo utilizarla. <https://www.netquest.com>
174. Llorens (2005). Fundamentos para la planificación en la dirección de empresas. Universidad de Deusto, España.
175. Manes, E. B. (2005). Modelo estratégico para la superación de los maestros de escuelas primarias del sector rural en la atención a la diversidad. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ICCP, Pinar del Río. Cuba.
176. Manzano, R. & J. Morales (2005): El director educacional y la tecnología de la educación. Ponencia del Congreso de Pedagogía. La Habana.
177. Manzano, R. (2000). La figura central del trabajo de dirección: El Director. Ciudad de La Habana. Material no publicado en soporte digital.
178. Manzano, R. (2002). La dirección de la escuela: reto hoy y siempre. MINED. La Habana. Cuba.
179. Martí, J. (1965). Obras completas. Tomo 6. Ed. Nacional de Cuba.
180. Martín (2001). Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España. Escuela Española. Madrid. España.
181. Martínez, C. (2009). El perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas en condiciones de Universalización

de la Educación Superior Pedagógica. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Cuba.

182. Martínez, M. (2002). Razones para un cambio en la concepción en la formación del profesorado en Cuba. En Nuevos Caminos en la formación de profesionales de la Educación. Editorial. Publisime. La Habana. Cuba.
183. Martínez, R. (2001). Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal. Tesis presentada en Opción al Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara. Cuba.
184. Marturet, M. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Manual: Entre directores de escuela primaria. Buenos Aires. Argentina.
185. Marx, C. (1965). Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
186. Marx, C. & Engels, F. (1965). Obras escogidas. Moscú: Ediciones Lenguas extranjeras.
187. Menéndez, G. M. (2008). Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño profesional de los directores de las escuelas primarias del municipio Boyeros a través de la superación profesional. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
188. Mesa, G. (2011). Estrategia de formación continua para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Villa Clara. Cuba.
189. Ministerio de Educación (2008). Resolución Ministerial 216/ 2018. Reglamento de los Consejos de Escuelas y Círculos infantiles. La Habana. Cuba.
190. Ministerio de Educación Superior. (2004). Reglamento de Educación de Posgrado de la República de Cuba. Resolución Ministerial No. 132/2004. La Habana. Cuba.

191. Ministerio de Educación. (2010). Reglamento Ramal para el trabajo con los cuadros del MINED. Cuba.
192. Ministerio de Educación. (2013). Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación. Resolución Ministerial No. 200/2013. MINED. La Habana. Cuba.
193. Ministerio de Educación. (2016). Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los cuadros y reservas del MINED, hasta el curso escolar 2015 – 16 y el año fiscal 2016. La Habana. MINED. Cuba.
194. Ministerio de Educación. (2016). Objetivos priorizados curso 2015-2016. MINED. Cuba.
195. Ministerio de Educación. (2014). Resolución No.186/2014. Adecuaciones para el trabajo en el Curso Escolar 2014-2015. MINED. La Habana. Cuba.
196. Molina, C.Z. (2010). La formación en los directivos de la educación primaria. <http://www.monografias.com/trabajos93/formacion-directivos-educacion-primaria>. Venezuela.
197. Monteagudo, R. (2008). Didáctica del planeamiento estratégico. Lima: Rivadeneyra.
198. Morales, V. (2012). La ética profesional de los investigadores en las TIC. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/vms/pilotaje-instrumentos.htm>
199. Morante, M.C. (2012). Modelo teórico metodológico para la formación permanente del director de educación primaria en el Proyecto Educativo Integral Comunitario. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. Cuba.
200. Muñoz, G. & otros (2011). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política. Santiago: Fondo Nacional de Investigación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación. Chile. Disp en: www.fonide.cl/mineduc/ded/documentos/

201. Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
202. Murillo, F. J. (2007). "Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar". Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
203. Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina.
204. Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num5/art7.pdf>
205. Nieto, L. (2005). Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los ISP. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara.
206. Núñez, M. R. (2016). La actividad pedagógica de los instructores de arte y los promotores culturales en la escuela primaria rural. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior. Universidad de Cienfuegos. Cuba.
207. Obin, J.P. (1996). La formación profesional de los directores de escuela. Ministerio de Educación Nacional de Francia. Recuperado.
208. OREALC/UNESCO (2004). Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana. Santiago, Chile, OREALC/UNESCO Santiago de Chile.
209. OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, No. 3. Santiago de Chile

210. OREALC/UNESCO (2015). Liderazgo Escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Facultad de Educación – Universidad Diego Portales. Oficina de Santiago de Chile.
211. Orozco, B. (2000). Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. <http://.secver.gob.mx/articulos/bertha.html>.
212. Palma, L. (2012). La formación permanente del equipo técnico docente de la misión Robinson. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
213. Partido Comunista de Cuba (2016). Lineamientos de la Política Económica y Social del PCC.
214. Patiño, R. E. (2015). El Proyecto Educativo Institucional y el desarrollo administrativo del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia en el período 2009 -2010. Maestría en Docencia y Currículo para la Educación Superior. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Dirección de posgrado. Ambato – Ecuador.
215. Peralta Esquivel & Myers. (2004). Breve Reseña sobre la Educación Inicial en Latinoamérica: Intersectorialidad. Avances y Desafíos en Función al Siglo XXI. Santiago. Chile.
216. Pérez, R. (1994). Los currículos y sus componentes: Hacia un modelo integrador. Barcelona. España. Industrias Gráficas.
217. Pérez, G. (1998). Metodología de la investigación pedagógica y psicológica 1era y 2da parte. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
218. Pérez, O. (2006). Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la educación técnica y profesional. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
219. Pérez, V. B. (2012). La superación del director de la escuela primaria desde la perspectiva de la atención a la diversidad de necesidades de aprendizaje. Tesis doctoral en Ciencias

Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Conrado Benítez García. Cienfuegos. Cuba.

220. Perrenoud, Ph. (2001). La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan. Paris.
221. Perrenoud, Ph. (2004). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista tecnología educativa Vol XIV-No 4 Santiago de Chile.
222. Perrenoud, Ph (2007) Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Editorial Grao. México.
223. Pino, E. & Alonso, S. (2006). Diccionario Cubano de Términos de Dirección. En soporte digital. ISBN 959-18-0168-8.
224. Pinto, M. E. (2000). Algunos apuntes sobre el surgimiento de la preparación de cuadros y reservas en Cuba. En: Folletos Gerenciales, Año III, No. 12. Centro Coordinador de Estudios de Dirección. Ministerio de Educación Superior. Ciudad de la Habana.
225. Poblete, M. & García, A. (2003). Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. Universidad de Deusto, España.
226. Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. IIPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Argentina.
227. Ponce, Z. (2005). El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación de la Escuela Primaria como microuniversidad. Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana. Cuba
228. Pozzner, P. (2005). El Directivo como gestor de aprendizajes escolares. Editorial. Aique. Buenos Aires. Argentina.
229. Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. Cuba.

230. Quintero, O. (2011). La intersectorialidad en la gestión educativa. Consultado en URI: <http://hdl.handle.net/10839/361>
231. Ramírez, I., Castellanos, R., & Figueredo, E. (2008). El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
232. Ramírez, L. (1999). Conferencia. Algunas consideraciones acerca del método de validación utilizando el criterio de expertos. Santafé de Bogotá, D. C. (Colombia).
233. Reyes, O. L. (2005). Modelo de dirección educacional para la integración del proceso directivo en las entidades educativas. Tesis doctoral, ISP "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
234. Rico, P. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
235. Rico, P. (2008). El Modelo de la escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
236. Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona Facultad de Pedagogía. Programa de doctorado Educación y Sociedad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
237. Rodríguez & García (2004). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba.
238. Rodríguez, F. (2005). Hacia lo comunitario. Debates y reflexiones. Gestión educativa de la comunidad: Referentes Teóricos para su diagnóstico en las condiciones de transformación de la escuela cubana actual. Editorial Feijoo. Santa Clara, 2005 ISBN: 959-250-183-1

239. Rodríguez, L. R. (2008). Estrategia para la superación de los directores de escuelas rurales del municipio Mariel. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico Rubén Martínez Villena. La Habana. Cuba.
240. Rodríguez, M., & Urbay, M. (2015). La formación continua del profesor en la universidad cubana actual. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 214-222.
241. Rodríguez, M.A. (2004). Aproximaciones al estudio de la Estrategia como resultado científico. [digital] Santa Clara: CECIP, 2004.
242. Rodríguez, Ó. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. Obtenido de *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna>.
243. Rojas, E. (2012). El trabajo intersectorial en la práctica del deporte masivo. Consultado en <http://hdl.handle.net/10839/361> el 12 de octubre de 2014.
244. Rojas, L. (2007). La Dirección participativa en instituciones de la Educación Técnica y Profesional. Propuesta de una metodología para su desarrollo. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
245. Rondón, M.V. (2012). Preparación del director en la evaluación del desempeño del docente de educación primaria. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. Cuba.
246. Rosental, M., & Ludin, P. (1981). *Diccionario Filosófico* (Tomado de Ediciones Universo, Argentina, 1973 ed.). Editora Política. La Habana.
247. Rubinstein, S. (1959). *Fundamentos de Psicología*. Moscú. Academia de Ciencias de la URSS.

248. Rubinshteim, S. & Sokolov, A. (1961). Objeto, problemas y métodos de la Psicología. En A. Smírnov, A. Leóntiev, S. Rubinshteim, & B. Tieplov, Psicología (F. Villa, Trad., págs. 13-36). Cuba: Imprenta Nacional de Cuba.
249. Ruiz, A. (1999). Metodología de la investigación Educativa: técnica triangulación de fuentes. Ed. Grifo Chapecó. Brasil.
250. Ruiz, A. (2001). Metodología de la investigación. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
251. Ruiz, B. & Egleé, O. (2011). Una mirada a la formación de directores de los planteles de educación primaria. Artículo en revista científica digital del centro de investigación y estudios gerenciales (Barquisimeto - Venezuela) SBN: ppi201002LA3492 – Año 2 Edición Especial Junio-2011 (231-248). Consultado en septiembre 2014.
252. Ruiz, E. (2012). La preparación del director del nivel de educación primaria para el desempeño pedagógico en la función de supervisión. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana. Cuba.
253. Ruiz, J. M. (1998). La dirección de los procesos educativos. Material de estudio. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
254. Ruiz, O. (2003). La triangulación de datos como criterio de validación interno en una investigación exploratoria. (Texto en línea) Disponible en: <http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/> Consultado el 12 de abril 2014.
255. Sáenz, O. (1998). La formación del director escolar en España. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Retrieved from <http://www3.uva.es/> Consultado 18/10/ 2014.

256. Salinas, J. (1999). Enseñanza flexible, aprendizaje flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramienta para la formación. *Eduotec Revista Electrónica de Nuevas Tecnologías*, 10. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>
257. Sánchez, L. R. (2015). La autopreparación del profesor universitario en la formación pedagógica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad Carlos Rafael Rodríguez. Cienfuegos. Cuba.
258. Sánchez, M. (2004). Calidad e innovación en el posgrado: el papel de las tecnologías de la información. *Revista Digital Universitaria*. 10 de noviembre 2004 • Volumen 5 Número 10 • ISSN: 1067-6079. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
259. Sánchez, M. (2008). El proyecto Institucional, la vinculación escuela comunidad y la calidad educativa de las escuelas estatales. Trabajo de Máster en Ciencias de la Educación. Mención Gerencia Educativa. Ciudad Guayana. República Bolivariana de Venezuela.
260. Sánchez, O. (2008). Escuela provincial para directores en Granma (Folleto No.5). Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
261. Sánchez, P. (1999). La excelencia en la dirección educacional. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
262. Sánchez, R. (2015). Política de Flexibilidad en la Educación. Revista. Universidad El Bosque, Por una cultura de la vida, su calidad y su sentido. Editorial Universidad El Bosque, Junio de 2015.
263. Sánchez, V. (2010). Estudio Indicadores de gestión educativa institucional en colegios de secundaria, que permitan valorar la situación en torno a su cultura organizacional y su relación con una gestión de calidad. Tercer informe estado de la educación en Ecuador.

264. Sandoval, L. Y., Quiroga, C., Camargo, M., Pedraza, A., Vergara, M. & Halima, F. C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. Educación y Educadores. Colombia.
265. Sanoja, A. (2002). Formación Permanente. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Caracas, Venezuela.
266. Santamaría D. L. (2007). La superación del maestro primario rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Santa Clara, Villa Clara.
267. Santiesteban, M. L. (2003). Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona". La Habana. Cuba.
268. Santiesteban, R. (2011). La dirección de la formación permanente de los directores escolares zonales del sector rural. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Holguín. Cuba.
269. Santos Morales, P.R. & Rodríguez Pérez, L. (2005). El contenido de la enseñanza del proceso docente educativo. Su naturaleza y sentido. Selección de lecturas de pedagogía. Enpdf.
270. Scanlan Burt K. (2001). La planeación estratégica, su dimensión y perspectivas para las empresas. Editorial PHH. Prentice Hall. En español. México.
271. Schön, D. 1998. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona. Paidós.
272. Schön, D. (2010). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós, Madrid. España (5ª ed.)

273. Sierra, R. A. (2004). Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISP "Enrique José Varona", Ciudad de La Habana, Cuba
274. Sierra, R. A. (2008). La estrategia pedagógica, su diseño e implementación. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
275. Silvestre, M. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
276. Sinclair, M. E. (2012). Estrategia para el mejoramiento del desempeño profesional de los directores en la educación primaria. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
277. Siverio, A. M. (2003). La intersectorialidad y su papel en la atención integral a la infancia de 0 a 6 años en Cuba. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. (CELEP). Ministerio de Educación. Cuba.
278. Stolik, D. (1993). Las Especialidades de Postgrado. Revista Cubana de Educación Superior. 13 (3), 171-176
279. Stoner J. & Wankel Ch. (1994). Administration. Editorial PHH. Prentice Hall. En español. México.
280. Suárez, N. (2009). Metodología para la dirección del desarrollo profesional del docente de Secundaria Básica. Tesis doctoral. Universidad de Cienfuegos: <http://www.ucf.edu.cu>
281. Taglé, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad en la educación No. 34, julio 2011 • pp. 203-215. Facultad de Educación. Universidad de Temuco. Temuco, Chile.
Contacto: ttagle@uct.cl

282. Tamayo, A. (2011). La dirección de la supervisión educativa a los institutos preuniversitarios por la estructura municipal de educación. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero". Holguín. Cuba.
283. Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en Competencias. XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación
284. Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(2).
285. Torres, G. (2004). Propuesta de un modelo de capacitación para los dirigentes de la educación técnica y profesional. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
286. Tünnerman, C. (2003). La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Circuito Norponiente. México.
287. Tünnerman, C. (2012). La educación en el horizonte del siglo XXI. UNESCO. Caracas:
Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>
288. Ugalde, L. (2003). El sistema de trabajo del director educacional zonal serrano pinareño. Vías para su mejoramiento. Tesis doctoral, ISP Enrique José Varona. La Habana. Cuba.
289. UNESCO (2002). Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países, Santiago de Chile.
290. UNESCO. (2002). School evaluation for quality improvent. An ANTRIEP report. Meeting of the Asian Network of Training and Reseat chInstitutions in Educational Planing. (ANTREIEP) Kuala Lumpur, Malaysia. 2_4 july. Paris.
291. UNESCO (2008). Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

292. UNESCO (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina, pág. 17. Revisado en mayo de 2014 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
293. UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.
294. UNESCO (2009). Marco de Acción de Belem. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Revisado en julio de 2014 en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/>
295. UNESCO (2013). Situación educativa de América Latina y El Caribe: hacia la educación de calidad para todos en 2015, pág. 167. Revisado en junio de 2014, en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
296. UNESCO-OREALC (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Consultar en <http://unesdoc.unesco.org>
297. UNESCO-OREALC (2014). Informe mundial de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/4. Consultar en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
298. UNESCO (2015). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO.
299. Urrego, N. (2010). Referentes Jurídicos de la Flexibilidad Curricular en la Educación Superior en Colombia. Medellín: Vicerrectoría de Docencia. Universidad de Antioquia. Doc en pdf
300. Valcárcel, N. (1998). Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.

301. Valdés, N. (2003). Una contribución para el diseño de una estrategia de formación profesional permanente en profesores universitarios de carreras de ingeniería pertenecientes a la rama de las Ciencias Técnicas en Cuba. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” CREA- CUJAE. Cuba.
302. Valera, K. (2015). Análisis histórico de la formación del director zonal a partir de la introducción de la computación en la escuela primaria. Revista Electrónica EduSol, ISSN: 1729-8091. Año 2015, Volumen 15, No. 50, ene.-mar., pp. 48-59. Universidad de Guantánamo, Cuba.
303. Valiente, P. (1997). Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis de Maestría, ICCP. La Habana. Cuba.
304. Valiente, P. (2001). Concepción sistémica de la superación de los directores de Secundaria Básica. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero. Holguín. Cuba.
305. Valiente, P., Doimeadiós, R. & Guerra, M. C. (2002). Informe del estudio de evaluación de impacto de la superación de los directores de primaria y secundaria básica desarrollado en el curso escolar 2000-01 y 2001-02. Departamento de Dirección Científica Educacional, Instituto Superior Pedagógico de Holguín (En soporte digital)
306. Valiente, P. (2004). Algunas tendencias en la formación y superación de los directores escolares en países de América Latina y el Caribe, Estados Unidos, la Unión Europea y Australia. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Educación Comparada. (En CD con las Memorias del evento) La Habana, Cuba.
307. Valiente, P. (2011). Profesionalización, identidad profesional y formación del director escolar. Curso 67. Congreso Internacional Pedagogía 2011. Sello Editor Educación Cubana, Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.

308. Valiente, P. (2013). Aproximación a una concepción teórico-metodológica de la formación del director escolar. Curso 16 Evento Pedagogía 2013. Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2012. ISBN 978-959-18-0841- 7 Sello Editor Educación Cubana.
309. Valiente, P., Del Toro, J. & González, J. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una Propuesta desde la Sistematización. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2016, 14(1), 137-153. ISSN: 1696-4713.
310. Valiente, P. (2017). El proceso pedagógico de la formación especializada del director escolar. Curso 25. Congreso Internacional de Pedagogía. La Habana. Cuba.
311. Valiente, P., Góngora, G., Torres, J.L. & Otero, Y. (2013). La experiencia cubana en la formación del profesor universitario. Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Formación docente del profesorado universitario, Vol. 11 pp. 91-123. Recuperado el 23 de febrero de 2014 en <http://www.red-u.net/>
312. Valle, A. (2000). El sistema de trabajo del docente y el director de escuela. Vías para su superación. Trabajo presentado en Pedagogía 2003. La Habana.
313. Valle, A. (2001). La Dirección en Educación. Apuntes. La Habana. Material no publicado en soporte digital.
314. Valle, García, Castro & Delgado (2003). La transformación educativa. Consideraciones. Capítulo V: Algunas consideraciones sobre el proceso de transformación de la escuela. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
315. Valle, A. (2007). Dirección, Organización e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.
316. Valle, A. (2007). Modelos de la investigación pedagógica. Soporte digital. ICCP. La Habana. Cuba.

317. Valle, A. (2010). La investigación pedagógica. Otra mirada. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.
318. Valle, A. (2016). El tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más significativos. Documento en soporte digital. ICCP. La Habana. Cuba.
319. Valle, A. (2018). Conferencia "Una mirada a la Didáctica Actual". Congreso Internacional Universidad 2018. La Habana. Cuba.
320. Velázquez, E. (2002). El aprendizaje reflexivo en la formación del profesor de Biología en los Institutos Superiores Pedagógicos. Congreso Internacional "Didáctica de las Ciencias". La Habana. Cuba.
321. Velázquez, E. (2005). Estrategia didáctica para estimular el aprendizaje reflexivo en los estudiantes de las carreras de ciencias naturales de los institutos superiores. Tesis doctoral. ISP "José Martí". Camagüey.
322. Velázquez, E. (2006). Educación y TIC. "Trabajo en grupo y trabajo colaborativo" Retrieved from <http://weblog.educ.ar/educación-tics/archives/008084.php>. Consultado 13 de abril, 2014.
323. Velázquez, E. E. (2015). La Educación: Retos y voluntad política. Conferencia inaugural del Congreso Pedagogía 2015, Teatro "Carlos Marx", 26 de enero de 2015, La Habana. Cuba.
324. Vigotsky, L. (1995). Problemas del desarrollo de la psiquis. In Obras Escogidas. Madrid: Editorial Visor Distribuciones.
325. Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ed. Científico-Técnica. La Habana.
326. Weinstein, J., Hernández, M. & Cuéllar, C. (2015). Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Facultad

de Educación. Universidad Diego Portales. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

- 327. Zilberstein, J. (2000). Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar. En soporte digital.
- 328. Zilberstein, J. (2004). Didáctica desarrolladora desde el enfoque histórico cultural. México: Ediciones CEIDE.

Anexo 1. Guía de análisis de los documentos.

Objetivo: Recopilar información documental acerca del proceso de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Principales documentos analizados

- Documentos que conforman el PEI: diagnóstico integral de la escuela, convenio colectivo, plan anual y mensual, horarios docentes, actas del consejo de dirección, consejo técnico, colectivos de ciclos, reuniones del consejo de escuela, de padres, de los destacamentos y otras.
- Estrategia de formación permanente para los directores y reservas de la Dirección Provincial de Educación y Dirección Municipal de Educación.
- Actas y memorias escritas de las actividades metodológicas desarrolladas por el equipo metodológico de la DME en el municipio Abreus, con directores de escuelas primarias.
- Indicaciones metodológicas del director municipal para implementar la planificación de objetivos y actividades en las instituciones educativas de la educación primaria.
- Seminarios Nacionales de preparación de los cursos escolares desde 2010 hasta 2017.
- Temarios de los seminarios municipales de preparación de los cursos escolares desde 2010 hasta 2017.
- Convenios de la Dirección Municipal de Educación con organismos y organizaciones del municipio.
- Libro de posgrado del CUM.

Aspectos a revisar en el análisis de los documentos

1. Concepción, orientación, ejecución y seguimiento de la formación del director de escuela primaria en la planificación del PEI.
2. Cumplimiento de las etapas para la planificación del PEI, carácter de sistema de los documentos que lo conforman y participación de los agentes internos y externos.

Este análisis de los documentos (Anexo 1), se plantea en dos sentidos:

- Primero, orientado a los documentos normativos que regulan la concepción de la formación permanente de forma general y en lo particular a la planificación del PEI.
- Segundo, hacia aquellos documentos que conforman el PEI de las escuelas primarias.

Como criterios a tener en cuenta se analizaron:

1. Concepción, orientación, ejecución y seguimiento de la formación permanente del director de escuela primaria en la planificación del PEI.
2. Cumplimiento de las etapas para la planificación del PEI, su carácter de sistema, visto en los documentos que lo conforman, y participación de los agentes internos y externos.

Anexo 2. Guía de la encuesta para la aplicación del pilotaje a directores seleccionados.

Objetivo: Constatar la idoneidad y futura fiabilidad de la encuesta al valorar en el pilotaje la redacción de las preguntas y las opciones de respuesta.

Presentación

Estimado compañero(a): con el propósito de explorar la problemática existente en relación con la formación permanente en la planificación del PEI se hace necesario que usted responda con sinceridad la siguiente encuesta.

Gracias por su colaboración.

Cuestionario

Datos de información general

1. Edad, sexo y raza

Masculino	Femenino	20 a 30 años	35 a 40 años	41 a 50 años	Más de 50 años	B	N	M

2. Años de experiencia en el cargo

Experiencia en educación					Experiencia en el cargo de director			
Más de 30	20-30	10-19	5-9	Menos de 5	20-30	10-19	5-9	Menos de 5

3. Formación inicial

Instituto de Perfeccionamiento Educativo	Escuela formadora de maestros		Escuela de Formación Emergente de Maestros Primarios	Universalización
	6to	9no		

4. Graduado de nivel superior

Educación primaria	Psicopedagogía	Educación preescolar	Otra especialidad ¿Cuál?

5. Procedencia como director

Procedencia de:	Sí	No
Reserva Especial Pedagógica		
Reserva de Cuadros		

6. Estudios que realiza actualmente

Doctorado	Maestría	Diplomado	Cursos	Otras

7. Categoría docente y científica

MsC.	Instructor	Asistente	Auxiliar

8. Tipo y cantidad de escuela que dirige

Urbana	Rural Graduada	Rural multigrada

I. Formación permanente

En las siguientes tablas se ofrecen varias oraciones afirmativas acerca de la formación permanente que usted debe haber recibido. Se asume una escala desde si está totalmente en desacuerdo, hasta si está totalmente de acuerdo, marcando con una x en la casilla, según corresponda su grado de conformidad.

Totalmente en desacuerdo (TD)

En desacuerdo (D)

Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)

De acuerdo (A)

Totalmente de acuerdo (TA)

	Oraciones afirmativas	TD	D	NAND	A	TA
1	Las actividades formativas han estado en correspondencia con sus necesidades según desempeño y funciones.					
2	En las actividades formativas se utilizan las TIC					
3	Recibo formación por parte de cuadros y funcionarios tanto de la DPE como de la DME					
4	En algunas de las actividades formativas se logra la participación de organismos y organizaciones de la comunidad dirigidas a lograr la integración escuela-familia-comunidad.					
5	Las actividades formativas permiten la crítica, el diálogo y el intercambio de ideas.					
6	En las actividades formativas se logra la coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, medios y evaluación.					
7	Los contenidos de las actividades formativas se ajustan a la tipología de escuela que usted dirige (urbana, rural: graduada y multigrada).					

8	En las actividades formativas se propicia la oportunidad para realizar análisis crítico de la situación existente.					
9	Las actividades formativas favorecen la vinculación de la teoría con la práctica a partir de la elaboración de documentos importantes.					
10	En las actividades formativas se relacionan las formas organizativas del posgrado: curso y entrenamiento.					
11	En las actividades formativas se incorporan los profesores del CUM.					
12	Las actividades formativas propician afrontar los nuevos retos de la educación primaria en su tercer perfeccionamiento.					

II. Formación en la planificación del PEI

En la siguiente tabla se ofrecen varias oraciones afirmativas acerca de la formación permanente en la planificación del Proyecto Educativo Institucional, en ella debe plasmar el grado de conformidad marcando con una (x) según la escala anterior.

	Oraciones afirmativas	TD	D	NAND	A	TA
13	Poseo una adecuada formación para elaborar el PEI de mi escuela.					
14	En la formación permanente recibida, se ha abordado la temática relacionada con la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de forma					

	suficiente.					
15	El PEI no es un documento, es la estrategia general que traza la escuela.					
16	En la planificación del PEI participan también los alumnos y sus familias.					
17	Desde la Dirección Municipal de Educación se compromete a los organismos y organizaciones de la comunidad para su participación en la planificación de los PEI.					
18	La escuela que usted dirige cuenta con un PEI elaborado según lo establecido, manejable, participativo y ajustado al diagnóstico, teniendo presente a la familia y la comunidad.					

Anexo 3. Pilotaje de la encuesta. “Alpha de Cronbach”

Escala: Todas las variables

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	4	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	4	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,845	14

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
29,00	58,000	7,616	14

Anexo 4. Guía reelaborada para la encuesta aplicada a los directores de las escuelas primarias

Objetivo: determinar las fortalezas e insuficiencias en la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Presentación

Estimado compañero(a): con el propósito de explorar la problemática existente en relación con la formación permanente en la planificación del PEI se hace necesario que usted responda con sinceridad la siguiente encuesta. Gracias por su colaboración.

Cuestionario

Datos de información general

1. Edad, sexo y raza

Masculino	Femenino	20 a 30 años	35 a 40 años	41 a 50 años	Más de 50 años	B	N	M

2. Años de experiencia en el cargo

Experiencia en educación					Experiencia en el cargo de director			
Más de 30	20-30	10-19	5-9	Menos de 5	20-30	10-19	5-9	Menos de 5

3. Formación inicial

Instituto de Perfeccionamiento Educativo	Escuela formadora de maestros		Escuela de Formación Emergente de Maestros Primarios	Universalización
	6to	9no		

4. Graduado de nivel superior

Educación primaria	Psicopedagogía	Educación preescolar	Otra especialidad ¿Cuál?

5. Procedencia como director

Procedencia de:	Sí	No
Reserva Especial Pedagógica		
Reserva de Cuadros		

6. Estudios que realiza actualmente

Doctorado	Maestría	Diplomado	Cursos	Otras

7. Categoría docente y científica

MsC.	Instructor	Asistente	Auxiliar

8. Tipo y cantidad de escuela que dirige

Urbana	Rural Graduada	Rural multigrada

III. Formación permanente

En las siguientes tablas se ofrecen varias oraciones afirmativas acerca de la formación permanente que usted debe haber recibido. Se asume una escala desde si está totalmente en desacuerdo, hasta si está totalmente de acuerdo, marcando con una x en la casilla, según corresponda su grado de conformidad.

Totalmente en desacuerdo (TD)

En desacuerdo (D)

Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND)

De acuerdo (A)

Totalmente de acuerdo (TA)

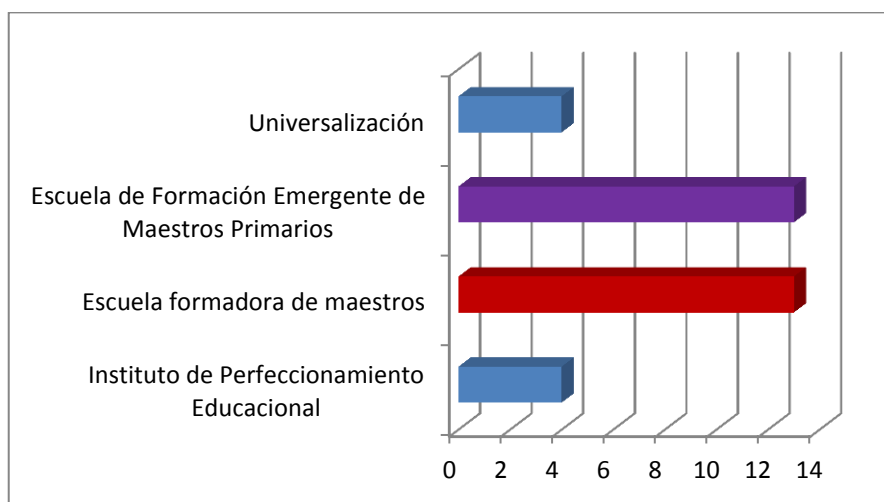
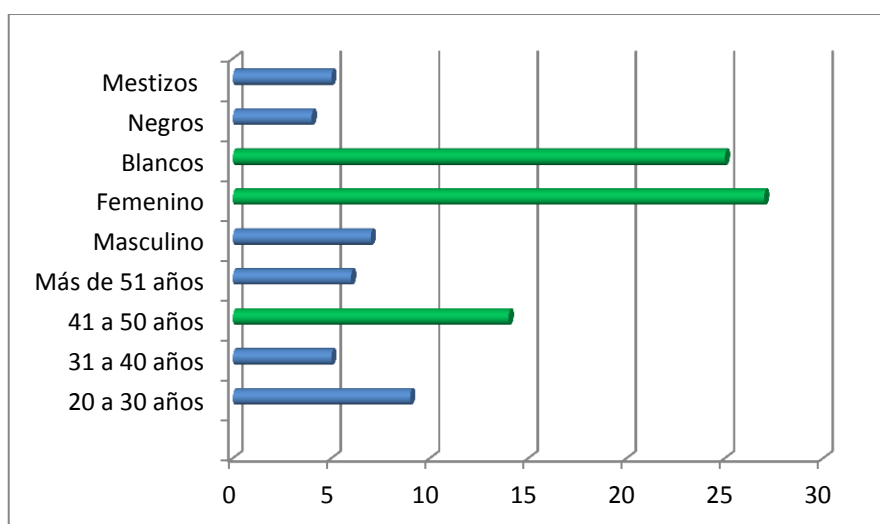
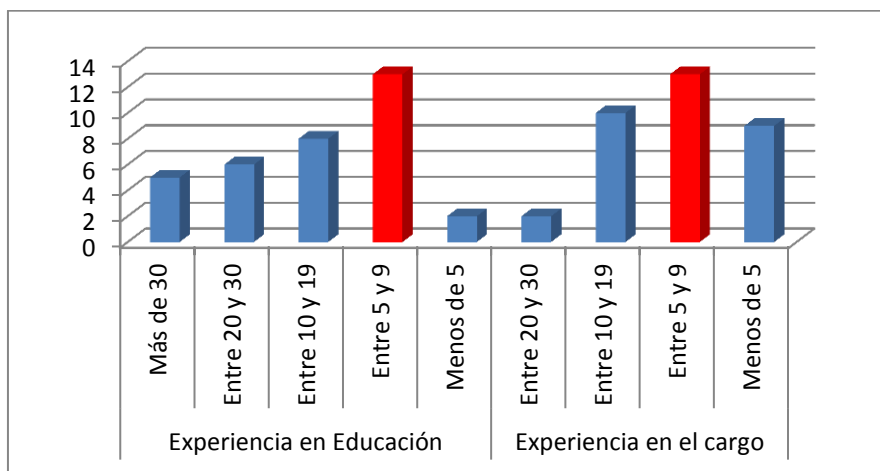
	Oraciones afirmativas	TD	D	NAND	A	TA
1	Las actividades formativas han estado en correspondencia con sus necesidades según desempeño y funciones.					
2	En algunas de las actividades formativas se logra la participación de organismos y organizaciones de la comunidad dirigidas a lograr la integración escuela-familia-comunidad.					
3	Para el desarrollo de las actividades formativas se realiza siempre un diagnóstico.					
4	En las actividades formativas se logra la coherencia entre los objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, medios y evaluación.					
5	Los contenidos de las actividades formativas se ajustan a la tipología de escuela que usted dirige (urbana, rural: graduada y multigrada).					
6	En las actividades formativas se propicia la oportunidad para realizar análisis crítico de la situación existente, aprender de su propia experiencia, valorar dónde ha estado y hacia dónde quiere ir para lograr modificar dicha realidad.					
7	Las actividades formativas favorecen la vinculación de la teoría con la práctica.					
8	En las actividades formativas se emplean las formas organizativas del posgrado: curso y entrenamiento.					
9	Las actividades formativas propician afrontar los nuevos retos de la educación primaria en su tercer perfeccionamiento.					

IV. Formación en la planificación del PEI

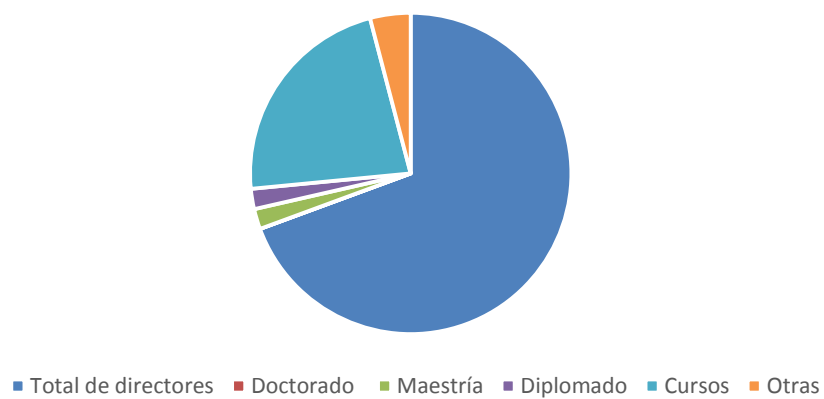
En la siguiente tabla se ofrecen varias oraciones afirmativas acerca de la formación permanente en la planificación del Proyecto Educativo Institucional, en ella debe plasmar el grado de conformidad marcando con una (x) según la escala anterior.

	Oraciones afirmativas	TD	D	NAND	A	TA
10	En la formación permanente recibida, se ha abordado la temática relacionada con la planificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de forma suficiente.					
11	El PEI no es un documento, es la estrategia general que traza la escuela.					
12	En la planificación del PEI participan también los alumnos y sus familias.					
13	Desde la Dirección Municipal de Educación se compromete a los organismos y organizaciones de la comunidad para su participación en la planificación de los PEI.					
14	La escuela que usted dirige cuenta con un PEI elaborado según lo establecido, manejable, participativo y ajustado al diagnóstico, teniendo presente a la familia y la comunidad.					

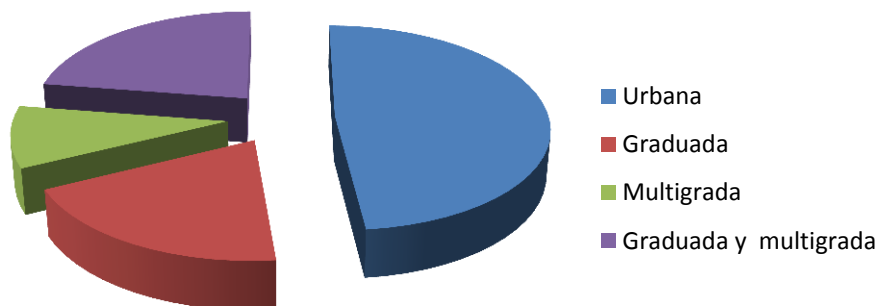
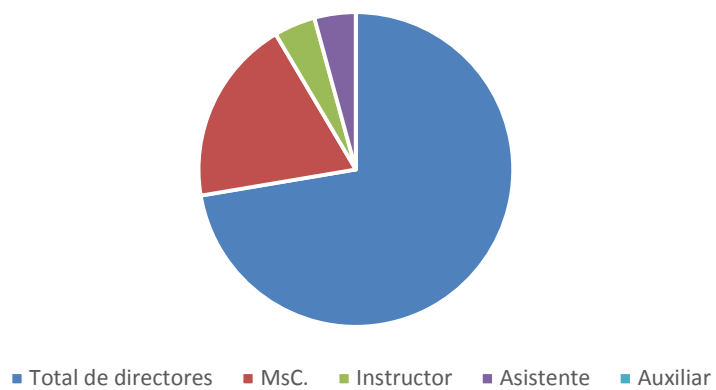
Anexo 5. Representación gráfica de los resultados del procesamiento de los datos de información general de la encuesta: datos de la caracterización



Actividades de formación permanente



Categoría Docente



Anexo 6. Resultados del análisis de la fiabilidad. “Alpha de Cronbach”

Escala: Todas las variables

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	34	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	34	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables
del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,760	14

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
28,00	32,424	5,694	14

Anexo 7. Guía de entrevista a los directores municipales, jefes de los equipos metodológicos de la educación primaria, asesores de planificación y asesores de cuadros de los niveles municipales y provinciales de las direcciones de educación.

Objetivo: identificar las fortalezas y debilidades de los directores de escuelas primarias en el proceso de formación permanente para la planificación del Proyecto Educativo Institucional.

Presentación

Compañero (a): un cordial saludo, les solicitamos responda las siguientes interrogantes, sea sincero, para contribuir con el proceso de la investigación. Gracias.

Cuestionario

1. ¿Cómo se realiza el proceso de formación permanente con los directores de escuelas primarias en la provincia o municipio?
2. ¿Qué formas organizativas de la educación de posgrado se han empleado para el proceso de formación permanente de los directores de escuelas primarias?
3. ¿Cuáles son los principales contenidos abordados?
4. ¿En lo referente a la planificación del PEI de la escuela primaria dónde cree usted estén las mayores insuficiencias? ¿Por qué?
5. ¿La formación de los directores de escuelas primarias contempla contenidos relacionados con la planificación del PEI? ¿Cuáles?
6. ¿Se ajustan las actividades de formación desarrolladas a las características de las escuelas que dirigen y a sus necesidades de aprendizaje? Explique su respuesta.
7. ¿Las actividades propician la posibilidad de criticar, dialogar, intercambiar ideas y proponer nuevas soluciones? Fundamente su criterio.
8. ¿Las formas organizativas empujadas posibilitan la vinculación de la teoría con la práctica? Exponga sus consideraciones.
9. ¿Considera que la participación de los colaboradores internos (trabajadores y alumnos) y externos (familia y comunidad) para el proceso de planificación se logre en todas las escuelas primarias? ¿Por qué?
10. ¿Se han incorporado sectores de la comunidad en los temas abordados sobre la planificación del trabajo de la escuela primaria? ¿Por qué?

Anexo 8. Guía para la observación de las actividades

Objetivo: valorar la formación permanente que se realiza con los directores de escuelas primarias.

Fecha _____ Lugar: _____

Grupo Observado: _____ Tipo de actividad: _____

Temática: _____

Hora de inicio: _____ Hora Final: _____

Indicadores a observar:

- I. Tratamiento del contenido referido a la planificación del PEI desde su concepción.
- II. Ajuste a las condiciones y contexto pedagógico y directivo.
- III. Participación de organismos y organizaciones de la comunidad.

El proceso de observación se realizará a partir de los aspectos que se expresan en cada indicador, cuyo comportamiento durante la actividad se enmarcará en las siguientes categorías:

SCP: Se cumple plenamente

SCM: Se cumple en alguna medida

NSC: No se cumple su tratamiento durante el desarrollo de la actividad

Indicadores	SC	SCP	NSC
I. Tratamiento del contenido referido a la planificación del PEI			
Diagnóstico de la escuela			
Horarios docentes			
Convenios colectivos de trabajo			
Plan anual, mensual			
Consejo de dirección			
Consejo técnico			
Reuniones de los ciclos			
Reuniones de los destacamentos			
Consejo de escuela y escuelas de educación familiar			
Otras reuniones			
Análisis crítico de los problemas acerca de la planificación del PEI y sus causas.			
Comprensión por parte de los directores de la necesidad de planificar			

adecuadamente el PEI.			
Propuestas de nuevas acciones.			
Favorecimiento al Intercambio de experiencias.			
II. Ajuste a las condiciones y contexto pedagógico y directivo			
Tratamiento al diagnóstico individual de necesidades en la planificación del PEI			
Ajuste del contenido a la tipología de escuela que dirigen.			
Utilización del curso y el entrenamiento como formas organizativas del posgrado.			
Vinculación de la teoría con la práctica			
Utilización de los recursos tecnológicos.			
Utilización racional del tiempo			
III. Participación de organismos y organizaciones de la comunidad			
Salud			
INDER			
Agricultura			
Cultura			
CDR			
FMC			
ANAP			
ACRC			
OPJM			
Otro(s)			

Anexo 9. Programa del curso

TÍTULO: El director de escuela primaria. Una mirada teórico-práctica al Proyecto Educativo Institucional.

Elaborado por: MsC. Anay Cabrera Fernández. Profesora Asistente.

Centro autorizado: CUM Abreus

Profesora: MsC. Anay Cabrera Fernández

E-mail: anayc@ab.cf.rimed.cu

Fecha de inicio: abril 2017

Fecha de terminación: noviembre 2017

Duración: 8 meses con una frecuencia quincenal en 10 encuentros.

Cantidad de créditos: 1 (56 horas lectivas)

Modalidad: semipresencial

Tiempo completo: () Tiempo parcial: (x) A distancia: ()

Objetivo general del programa: Contribuir al desarrollo de una cultura teórico-metodológica en los directores de escuelas primarias como parte de su formación permanente en la planificación del Proyecto Educativo Institucional.

Fundamentación

La educación primaria en Cuba está inmersa en una serie de cambios importantes en el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación; uno de esos cambios consiste en las nuevas formas de trabajo en las instituciones y modalidades educativas sustentadas en la concepción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con una mayor flexibilización de los estilos de dirección.

Constituye el director de la escuela un eslabón esencial para el logro de tales propósitos, por lo que se requiere de una formación permanente que permita la actualización constante de los conocimientos en la planificación del PEI, a partir del sistema de interinfluencias y como el resultado del efecto sistemático y

coherente de un conjunto de actividades organizadas, cuyos objetivos deberán encaminarse a la actualización, profundización, renovación, complementación y/o recalificación continua de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas y a la consolidación de los valores que le posibilitan un desempeño profesional cada vez más pertinente.

Constituye el presente curso una forma organizativa básica de la educación de posgrado que tributa a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI; para ello se han determinado contenidos básicos a partir de los resultados arrojados en el diagnóstico, los cuales contribuyen al mejoramiento o reorientación del desempeño, al enriquecimiento de la cultura y la personalidad de los directores.

Objetivos y contenidos por temas

Encuentro # 1

Tema: Las funciones de dirección. La planificación.

Objetivo: Comprender la esencia de las funciones de dirección y la prioridad que ocupa la planificación como la primera y más importante.

Contenidos

- Las cuatro funciones de la dirección.
- La planificación en educación.
- Agentes internos y externos que intervienen en ella.
- La función del director en el proceso de la planificación en la escuela.

Forma de organización: Conferencia.

Medios: Computadora

Duración: 2 horas

Encuentro # 2

Tema: Generalidades del Proyecto Educativo Institucional.

Objetivo: Comprender la importancia del PEI para el logro de las actuales transformaciones de la escuela primaria, así como de los elementos que lo caracterizan.

Contenidos:

- Importancia del PEI.
- Etapas para su elaboración.
- Actividades y documentos que lo conforman.
- Características: integralidad, flexibilidad, participación y contextualización.

Forma de organización: Conferencia.

Medios: Computadora, pizarra.

Duración: 4 horas

Encuentro # 3

Tema: El diagnóstico integral de la escuela como elemento básico para la planificación del PEI.

Objetivo: Conocer el proceso de identificación de los elementos que posibilitan la obtención del diagnóstico integral de la escuela. Su relación con el comportamiento de los principales indicadores de eficiencia.

Contenidos:

- Significación del diagnóstico integral de la escuela.
- La determinación de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Forma de organización: Seminario.

Medios: Computadora, pizarra

Duración: 4 horas

Encuentro # 4

Tema: El convenio colectivo de trabajo.

Objetivo: Comprender la importancia del convenio colectivo de trabajo para el logro de los objetivos y las metas de la escuela.

Contenidos:

- Importancia del convenio colectivo de trabajo.
- Fases para su elaboración.
- Su relación con el plan anual, mensual e individual de los directivos y especialistas.

Forma de organización: Conferencia

Medios: Computadora

Duración: 2 horas

Encuentro # 5

Tema: El plan anual de actividades como parte del PEI

Objetivo: Identificar la estructura del plan anual de actividades como elemento que forma parte del PEI, a partir de lo establecido en la Instrucción 1/2011 enfatizando en la integralidad de las acciones en cada proceso sustantivo.

Contenidos:

- El plan anual, su estructura, relación con el plan mensual e individual de los directivos y especialistas.
- Elaboración de los objetivos en correspondencia con el diagnóstico de necesidades.
- Exigencias para la elaboración de las acciones.

Forma de organización: Seminario

Medios: Computadora

Duración: 4 horas

Encuentro # 6

Tema: Los horarios docentes. Requerimientos higiénicos para su elaboración.

Objetivo: Conocer los requerimientos higiénicos necesarios para la elaboración de los horarios docentes y su alcance para el cumplimiento exitoso del currículo escolar.

Contenidos:

- Requerimientos higiénicos para la elaboración de los horarios docentes.
- La elaboración del horario docente en correspondencia con las características de la escuela y la comunidad.

Forma de organización: taller

Medios: Computadora, pizarra.

Duración: 4 horas

Encuentro # 7

Tema: El sistema de trabajo de la escuela primaria.

Objetivo: Comprender la funcionabilidad en sistema de todas las actividades que se realicen en la escuela primaria como parte del PEI.

Contenidos:

- Las principales actividades del sistema de trabajo por etapas como parte del PEI.
- La implementación de las actividades en el plan anual de actividades.
- Relaciones que se establecen en el proceso de planificación del sistema de trabajo.

Forma de organización: Conferencia

Medios: Computadora

Duración: 4 horas.

Encuentro # 8

Tema: El consejo de dirección como órgano rector y el consejo técnico.

Objetivo: Dominar los elementos teóricos y metodológicos que caracterizan al consejo de dirección y al consejo técnico como órganos que proyectan el trabajo de la escuela para un período determinado.

Contenidos:

- Esencia del consejo de dirección y del consejo técnico. Su repercusión en la planificación.
- Metodología para su planificación, organización y ejecución.
- Rol del director en ambas reuniones.

Forma de organización: Conferencia

Medios: Computadora y pizarra.

Duración: 4 horas.

Encuentro # 9

Tema: Otras reuniones que conforman el sistema de trabajo de la escuela.

Objetivo: Dominar los elementos teóricos y metodológicos que caracterizan a las reuniones de los ciclos, de los destacamentos, el consejo de escuela y las reuniones de educación familiar, así como su incidencia en el proceso de planificación de la escuela.

Contenidos:

- Los colectivos de ciclos.
- Las reuniones de los destacamentos.
- El consejo de escuela.
- Las escuelas de educación familiar.

Forma de organización: Debate.

Medios: Computadora y pizarra.

Duración: 4 horas.

Encuentro # 10

Tema: La intersectorialidad en la planificación del PEI. Retos.

Objetivo: Incorporar nuevos conocimientos acerca de la necesidad de la participación de los sectores de la comunidad en el proceso de planificación del PEI.

Contenidos:

- Importancia de la intersectorialidad. Su participación en la planificación de los PEI.
- Los convenios con organismos y organizaciones de la comunidad.
- Intervención de representantes de organismos y organizaciones de la comunidad.

Forma de organización: Grupo de discusión

Medios: Computadora y pizarra.

Duración: 4 horas

Recomendaciones metodológicas

En este curso se propone el trabajo con los componentes: académico y laboral a partir de lo planteado por (Álvarez y Fuentes, 1996), los cuales se refuerzan de acuerdo con los objetivos que se persiguen. El mismo tiene como característica que antecede al entrenamiento, con lo cual los directores de escuelas primarias se preparan desde el punto de vista teórico y metodológico para ejercitarse en el puesto de trabajo y llevar a la práctica profesional activa lo aprendido. Las características fundamentales de esta forma de aprendizaje son la implicación personal en lo que se aprende, la exaltación de lo afectivo, de las vivencias emocionales y su expresión abierta, la toma de conciencia de sí mismo y el desarrollo de la comunicación interpersonal de los directores en el grupo. En él se ponen en práctica los principios: flexibilidad, carácter reflexivo y coordinación intersectorial.

El cumplimiento del objetivo por parte de los directores significa que ha complementado, profundizado o actualizado su cultura teórico-metodológica en cuanto a la planificación del PEI, lo cual debe permitirle una mejor comprensión reflexiva, renovada y científica del ejercicio profesional presente y futuro, su fundamentación e innovación, así como que ya ha desarrollado habilidades, valores y actitudes necesarios para un mejor desempeño en dicha planificación y como ser humano.

En los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje están las actividades que deben realizar los directores para aprender a planificar el PEI que, motivado, hace suya, y que a través de la sistematización se convierte en habilidad y que lo demuestra con su participación a partir de las preguntas y reflexiones que realiza el profesor. Se aprovechan las experiencias y vivencias del ejercicio de la práctica que realice cada director; esto contribuye a la motivación de los mismos debido a que perciben la utilidad práctica de lo que estudian.

Se prevé proponer a los directores retos en las actividades de aprendizaje, teniendo en cuenta sus ZDP. Se utilizan situaciones problemáticas relacionadas con el objeto de aprendizaje: que generen insatisfacción con lo ya aprendido para resolverlas y que promuevan en ellos la indagación, búsqueda y valoración de la información, utilizando como herramientas las TICs, lo cual se logra con una cultura infotecnológica y la colaboración. Se propone además una dinámica de reflexión ante las tareas de aprendizaje en colaboración aprovechando el grupo y el desarrollo de la individualidad, que se mueva de la reflexión individual a la reflexión grupal, y de esta de nuevo a la reflexión individual del director enriquecida por los aportes de los demás (incluyendo al profesor, tutor o de los productos culturales de otros con más desarrollo: artículos científicos, tesis y otros, que deben estar a disposición de todos).

Evaluación

La evaluación es sistemática; se evalúa la sistematización teórico-metodológica a través de la resolución de problemas y la colaboración en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Se evalúa la

innovación, el desempeño y la gestión del conocimiento, así como es capaz de comunicar sus resultados.

Se promueven las evaluaciones grupales y la autoevaluación como fundamentales en la educación de posgrado.

Bibliografía básica

Alonso, S. (2002). El sistema de trabajo del MINED. Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba

Álvarez, C. y Fuentes, H. (1996). El postgrado. Cuarto nivel de Educación, Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.

Bernaza, G. (2017). Las tareas docentes del posgrado en colaboración: aprender más para avanzar. Curso 23. Congreso Internacional Pedagogía 2017.

Bernaza, G. (2013). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural, 2013, Universidad de Sinaloa-Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, México.

Colectivo de autores. (2012). Seminario Nacional de Preparación. Curso escolar: 2012-2013

Consejo de Estado y de Ministros de la República de Cuba. Instrucción 1/2011 para la Planificación de Objetivos y Actividades en las Organizaciones y Organismos de la Administración Central del Estado.

Eficacia y Cambio en Educación, 2016, 14(1), 137-153. ISSN: 1696-4713

García, G., Pérez, J.C. y Requeiro, R. (2012). Anatomía, Fisiología e Higiene del Escolar Primario. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Indicaciones del director municipal para la planificación anual en las instituciones educativas. Curso 2015-2016

La matriz DAFO, documento en soporte digital.

MINED. Reglamento del Trabajo Metodológico. Resolución 200/2014.

MINED. Resolución 186/2014

MINED. Resolución Ministerial 216/ 2008. Reglamento de los Consejos de Escuelas y Círculos infantiles. La Habana. Cuba.

Rico, P. (2008). Modelo de escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Valiente, P. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una

Valle, A. (2007). Dirección, Organización e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Valle, A. (2015). Proyecto Educativo. "Un acercamiento a su construcción".

Valle, A. (2016). El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más significativos.

Aprobado por:

Director (a) del CUM

Director (a) Municipal de Educación

Anexo 10. Programa del entrenamiento

TÍTULO: La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del Proyecto Educativo Institucional

Elaborado por: MsC. Anay Cabrera Fernández. Profesora Asistente.

Centro autorizado: CUM Abreus

Profesora: MsC. Anay Cabrera Fernández

E-mail: anayc@ab.cf.rimed.cu

Fecha de inicio: abril 2017

Fecha de terminación: noviembre 2017

Duración: 8 meses con una frecuencia quincenal en 10 encuentros

Cantidad de créditos: 1 (56 horas lectivas)

Modalidad: semipresencial

Tiempo completo: () Tiempo parcial: (x) A distancia: ()

Objetivo general: Consolidar habilidades y conocimientos prácticos en los directores de escuelas primarias sobre la planificación del PEI, con elevado nivel de independencia para el desempeño profesional.

Fundamentación

La labor del director de escuela primaria es decisiva para el logro de las actuales transformaciones en el marco del Tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación; uno de los cambios previstos consiste en las nuevas formas de trabajo en las instituciones y modalidades educativas sustentadas en la concepción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con una mayor flexibilización de los estilos de dirección.

Se requiere de una formación permanente por los directores que permita la actualización constante de los conocimientos en la planificación del PEI, a partir del sistema de interinfluencias y como el resultado del efecto sistemático y coherente de un conjunto de actividades organizadas, cuyos objetivos deberán encaminarse a la actualización, profundización, renovación, complementación y/o recalificación continua de los conocimientos, habilidades y capacidades adquiridas y a la consolidación de los valores que le posibilitan un desempeño profesional cada vez más pertinente.

Constituye el presente entrenamiento una forma organizativa básica de la educación de posgrado que tributa a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI bajo la orientación y monitoreo del tutor; para el enriquecimiento de la cultura del desempeño y de la personalidad de los mismos.

Para ello se han determinado contenidos básicos a partir de los resultados arrojados en el diagnóstico, los cuales contribuyen al mejoramiento o reorientación del desempeño, al enriquecimiento de la cultura y la personalidad de los directores. Estos contenidos en su mayoría han sido abordados desde lo teórico-metodológico en el curso recibido con anterioridad y ahora se trata de actualizar, perfeccionar, sistematizar y consolidar habilidades y conocimientos prácticos para la planificación del PEI al utilizar como forma de organización el taller.

Objetivos y contenidos por temas

Taller # 1

Tema: El diagnóstico integral de la escuela como elemento básico para la planificación del PEI.

Objetivo: Desarrollar habilidades en la elaboración del diagnóstico integral de la escuela a partir de la identificación de sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Duración: 4 horas

Taller # 2

Tema: Elaboración del convenio colectivo de trabajo.

Objetivo: Elaborar el convenio colectivo de trabajo de la escuela teniendo presente el diagnóstico integral y los indicadores comprometidos.

Duración: 16 horas

Talleres # 3 y 4

Tema: El plan anual de actividades como parte del PEI

Objetivo: Elaborar objetivos, procesos, indicadores y acciones que conforman el plan anual de actividades a partir de lo establecido en la Instrucción 1/2011. Con énfasis en la integralidad de las acciones en cada proceso sustantivo.

Duración: 16 horas

Taller # 5

Tema: Elaboración de horarios docentes.

Objetivo: Elaborar horarios docentes que cumplan con los requerimientos higiénicos necesarios y con el currículo escolar.

Duración: 8 horas

Taller # 6

Tema: El consejo de dirección en la escuela primaria.

Objetivo: Modelar y observar un consejo de dirección a partir de los elementos teóricos-metodológicos abordados en el curso, como un elemento decisor para planificar, organizar, desarrollar y controlar el PEI.

Duración: 8 horas.

Taller # 7

Tema: El consejo técnico en la escuela primaria.

Objetivo: Modelar y observar un consejo técnico a partir de los elementos teóricos-metodológicos abordados en el curso y como órgano que proyecta todo el trabajo metodológico de la escuela para un período determinado.

Duración: 4 horas.

Taller # 8

Tema: Las reuniones de los destacamentos.

Objetivo: Participar en reuniones de los destacamentos previamente organizadas por la escuela sede para proponer posibles acciones que deberá desarrollar la escuela a fin de dar cumplimiento a los acuerdos adoptados en ellas.

Duración: 4 horas

Taller # 9

Tema: El consejo de escuela y las escuelas de educación familiar.

Objetivo: Observar el desarrollo de un consejo de escuela y una escuela de educación familiar.

Duración: 8 horas.

Taller # 10

Tema: El PEI como la estrategia general que traza la escuela.

Objetivo: Demostrar la integralidad y coherencia de las acciones que se desarrollan en la escuela y que conforman el PEI a partir de la exposición de uno de ellos.

Duración: 4 horas

Recomendaciones metodológicas generales para los talleres

Los grupos de entrenamiento se organizarán en tres equipos: 1 con los directores del sector rural (5), dos equipos con directores del sector urbano de 3 y 4 integrantes respectivamente. Todo ello responde a que las escuelas rurales poseen características internas y externas diferentes, que hace que se particularice en ellas y se tengan en consideración para la planificación de los PEI. Los talleres se desarrollarán en una de las escuelas que dirige uno de los directores del equipo.

El proceso de aprendizaje deberá desarrollarse desde su propia práctica, que aunque es orientada y supervisada por el tutor, puede constituir un reto de aprendizaje para este también debido a la riqueza de situaciones que se presentan en la práctica de la actividad laboral. Será necesario que a los talleres los directores asistan con los documentos de sus escuelas en correspondencia con el tema a tratar; de ello dependerá la realización de reflexiones, valoraciones, críticas y cambios en las conductas para su futura transformación.

El desarrollo y observación de las reuniones que conforman el sistema de trabajo tendrán un espacio posterior para el análisis del mismo en el propio taller, en él cada director emitirá sus criterios, se realizarán valoraciones críticas a partir de lo aprendido, todo lo cual favorecerá a un cambio en sus modos de actuación futuro.

En los talleres que abordan el modelaje de reuniones del sistema de trabajo de la escuela el tutor enfatizará en la interrelación entre ellas, el por qué forman un sistema y que cada una constituye un componente dentro del PEI.

El taller final resulta de gran importancia porque en él los directores aprecian la integralidad del PEI, en los talleres anteriores se había tratado de forma separada cada elemento que lo conforma. Los tutores deberán insistir en la coherencia, en las relaciones entre ellos, en la participación de los sectores de la

comunidad y los alumnos y trabajadores en toda su planificación; así como en su flexibilidad y contextualización.

Resulta importante que los tutores durante todos los talleres garanticen una atmósfera de confianza, de franqueza en el grupo. Se espera que el tutor muestre el modelo de conducta deseada: expresar con sinceridad, abiertamente sus sentimientos, mostrar lealtad a los demás, apoyar con sinceridad.

El cumplimiento de los objetivos por parte de los directores se medirá a partir del dominio que posee fundamentalmente de la cultura práctico-metodológica para la planificación del PEI, es decir, un desempeño profesional especializado en esta temática, desarrollando habilidades, valores y actitudes necesarios para un mejor desempeño profesional y como ser humano, así como un alto grado de autonomía y creatividad.

En cada uno de los talleres se potencia el aprendizaje a través del autoestudio, pues se orientará las tareas de aprendizaje para el próximo encuentro, las cuales los directores desarrollarán con la participación de los agentes internos y externos necesarios para su cumplimiento; todo lo cual propicia el amplio intercambio de experiencias y vivencias, que sistemáticamente se produce con directivos y docentes con más experiencia. Se incluye la orientación en el uso de la bibliografía básica y complementaria en sus diferentes soportes, así como el uso de las TIC.

Serán invitados además a participar en los talleres otros profesionales que la escuela requiere para lograr una dirección participativa, entre ellos: secretarios de sindicatos, representantes de organismos y organizaciones de la comunidad, entre otros.

Durante todo el proceso formativo se pondrá en práctica los tres principios propuestos como aporte a la teoría pedagógica de la presente investigación. Ellos son: Principio de la flexibilidad, principio del carácter reflexivo y principio de la coordinación intersectorial.

Evaluación

Se evalúa cómo cada director aprendió o desarrolló conocimientos prácticos, habilidades, actitudes, valores, procedimientos y métodos relacionados con la planificación del PEI, demostrando así el dominio de determinadas capacidades. Con el proceso evaluativo y sus resultados se evidencia el nivel de sistematización logrado, su independencia, gestión del conocimiento, desempeño, innovación y su capacidad para comunicar sus logros. Aquí el desempeño es muy relevante, porque a través de él se determinan los avances de los directores para dominar la planificación del PEI. Se promueven las evaluaciones grupales y la autoevaluación.

Bibliografía básica

- Alonso, S. (2002). El sistema de trabajo del MINED. Tesis doctoral. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba
- Álvarez, C. y Fuentes, H. (1996). El postgrado. Cuarto nivel de Educación, Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Bernaza (2017). Las tareas docentes del posgrado en colaboración: aprender más para avanzar. Curso 23. Congreso Internacional Pedagogía 2017.
- Bernaza, G. (2013). Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural, 2013, Universidad de Sinaloa-Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, México.
- Colectivo de autores (2012). Seminario Nacional de Preparación. Curso escolar: 2012-2013
- Consejo de Estado y de Ministros de la República de Cuba. Instrucción 1/2011 para la Planificación de Objetivos y Actividades en las Organizaciones y Organismos de la Administración Central del Estado.
- Eficacia y Cambio en Educación*, 2016, 14(1), 137-153. ISSN: 1696-4713

García, G, Pérez, JC y Requeiro, R (2012). Anatomía, Fisiología e Higiene del Escolar Primario.

Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Indicaciones del director municipal para la planificación anual en las instituciones educativas. Curso
2015-2016

La matriz DAFO, documento en soporte digital.

MINED. Reglamento del Trabajo Metodológico. Resolución 200/2014.

MINED. Resolución 186/2014

MINED. Resolución Ministerial 216/ 2008. Reglamento de los Consejos de Escuelas y Círculos
infantiles. La Habana. Cuba.

Rico, P. (2008). Modelo de escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

Valiente, P. (2016). Principios de la Formación Especializada del Director Escolar. Una

Valle, A. (2007). Dirección, Organización e Higiene Escolar. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
Cuba.

Valle, A. (2015). Proyecto Educativo. "Un acercamiento a su construcción".

Valle, A. (2016). El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Cambios más
significativos.

Aprobado por:

Director (a) del CUM

Director (a) Municipal de Educación

Anexo 11. Cuestionario a los expertos para solicitar su colaboración

Objetivos:

1. Solicitar la colaboración de los expertos en la valoración de la estrategia de formación dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.
2. Determinar el nivel de competencia de los expertos seleccionados en la valoración de la estrategia de formación dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Estimados(as) colegas:

Se está realizando una investigación en la Universidad de Cienfuegos, orientada a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

La presente tiene como objetivo solicitarle su participación en la valoración de la propuesta que se obtuvo, como resultado del proceso investigativo. Sus aportaciones resultarán valiosas. Si desea colaborar se hace necesario que complete el siguiente cuestionario.

Muchas gracias.

Confirme que desea participar en el estudio como experto: sí _____ no _____

Centro de trabajo actual _____

Provincia _____

Cargo actual _____

Graduado de: _____

Categoría académica y/o científica: _____

Categoría docente: _____

Años de experiencia en la docencia: _____

Número de publicaciones: _____

De estas:

¿Cuántas tienen como tema la formación permanente de los directores de escuelas primarias? _____

¿Cuántas tienen como tema la planificación del PEI? _____

¿Cuántas tienen como tema la formación permanente del director de escuela primaria planificación del PEI? _____

Eventos en los que ha participado con ponencias y otros trabajos, acerca del tema que se investiga:

Municipales _____ Provinciales _____ Nacionales _____ Internacionales _____

Es de gran importancia la justeza y objetividad de su valoración, exprese el grado de conocimiento que usted tiene y considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento acerca del tema referido va incrementándose desde el 0 hasta el 10.

Grado de conocimiento que tiene acerca de:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Principales cambios de la educación primaria en su tercer perfeccionamiento											
La formación permanente de los directores de escuelas primarias											
La planificación del PEI											
La formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI											

1. Argumente según la indicación

Fuente de Argumentación	Alto	Medio	Bajo	Nulo
Dominio de las normativas del proceso pedagógico de la escuela primaria y la labor del director de escuela.				
Experiencia docente y en la investigación del proceso pedagógico de la escuela primaria y de la labor la labor del director de escuela.				
Publicaciones acerca del proceso pedagógico de la escuela primaria, y de la labor del director de escuela.				
Participación en eventos con trabajos acerca de esta temática.				
Prestigio reconocido como investigador en el tema que se aborda				

Argumente en cada caso el nivel seleccionado

Incluya algunos de los aportes que Ud. posee en este campo de investigación.

Anexo 12. Caracterización de los expertos según sus coeficientes de competencia

Expertos	K _a	K _c	$K = \frac{1}{2} (K_a + K_c)$	Categoría según puntuación
1	0,9400	0,8500	0,8950	Alta
2	0,6400	0,9667	0,8034	Alta
3	0,9400	1	0,9700	Alta
4	0,9400	0,8833	0,9117	Alta
5	0,8800	0,6167	0,7484	Media
6	1	0,9500	0,9750	Alta
7	0,8800	1	0,9400	Alta
8	0,8200	0,9833	0,9017	Alta
9	0,7200	0,9333	0,8267	Alta
10	1	1	1	Alta
11	0,8200	1	0,9100	Alta
12	0,76	0,9333	0,8465	Alta
13	0,9400	0,9667	0,9534	Alta
14	1	0,9500	0,9750	Alta
15	1	1	1	Alta
16	0,700	0,9167	0,8084	Alta
17	1	0,900	0,9500	Alta
18	1	0,800	0,900	Alto
19	1	1	1	Alta
20	0,820	0,7667	0,7934	Medio
21	0,940	0,7833	0,97585	Alta
22	0,940	0,8676	0,99	Alta
23	0,7200	0,8167	0,9277	Media
24	1	0,8167	0,97585	Alta
25	0,700	0,8167	0,95785	Media
26	0,8200	0,900	0,9473	Alta
27	0,9400	0,9833	0,9464	Alta
28	0,7800	0,8167	0,948	Alta
29	0,8800	0,9333	0,98285	Alta
30	0,8800	0,6333	0,9464	Media

Anexo 13. Cuestionario a los expertos para la valoración de la estrategia de formación

Objetivo: Valorar la estrategia de formación dirigida a los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

Estimados(as) colegas: Se está realizando una investigación en la Universidad de Cienfuegos, orientada a la formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI.

La presente tiene como objetivo solicitarle su valoración de la propuesta obtenida, como resultado del proceso investigativo. Sus aportaciones resultarán valiosas.

Muchas gracias.

Realice una lectura de las condiciones que se presentan en el documento y marque con una cruz la elección que considere según las propuestas: Para ello ubicará en cada una de las preguntas que se ofrecen a continuación su valoración:

1. Muy adecuado (MA), 2. Adecuado (A), 3. Bastante adecuado (BA), 4. Poco adecuado (PA), 5. No adecuado (NA).

Las consideraciones acerca de la estrategia de formación -que se anexa- resultan esenciales para su implementación. Solicitamos que luego de su lectura y valoración crítica Ud. responda el cuestionario que sigue y es importante que ofrezca los argumentos que lo llevaron a emitir los juicios de valor.

Indicadores	1 (MA)	2 (A)	3 (BA)	4 (PA)	5 (NA)
1. La estructuración de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI					
2. Lo oportuno de las premisas					
3. El principio de la flexibilidad					
4. El principio del carácter reflexivo					
5. El principio de la coordinación intersectorial					
6. El empleo del curso					
7. El entrenamiento					
8. La consecutividad del curso y el entrenamiento					
9. Participación de los profesores del CUM					
10. Su concepción integral					

Anexo 14. Resultados del procesamiento de las valoraciones de los expertos

Tabla de frecuencias acumuladas

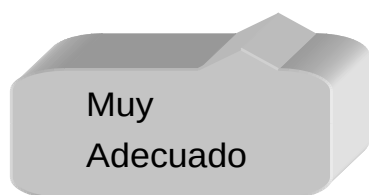
Propuestas	Criterios					TOTAL
	1(MA)	2 (A)	3 (NA)	4 (BA)	5 (PA)	
1	27	2	1	0	0	30
2	25	3	2	0	0	30
3	28	2	0	0	0	30
4	27	3	0	0	0	30
5	28	2	0	0	0	30
6	25	3	2	0	0	30
7	29	1	0	0	0	30
8	28	2	0	0	0	30
9	26	2	2	0	0	30
10	28	2	0	0	0	30

Calculando la suma, promedio y N-P

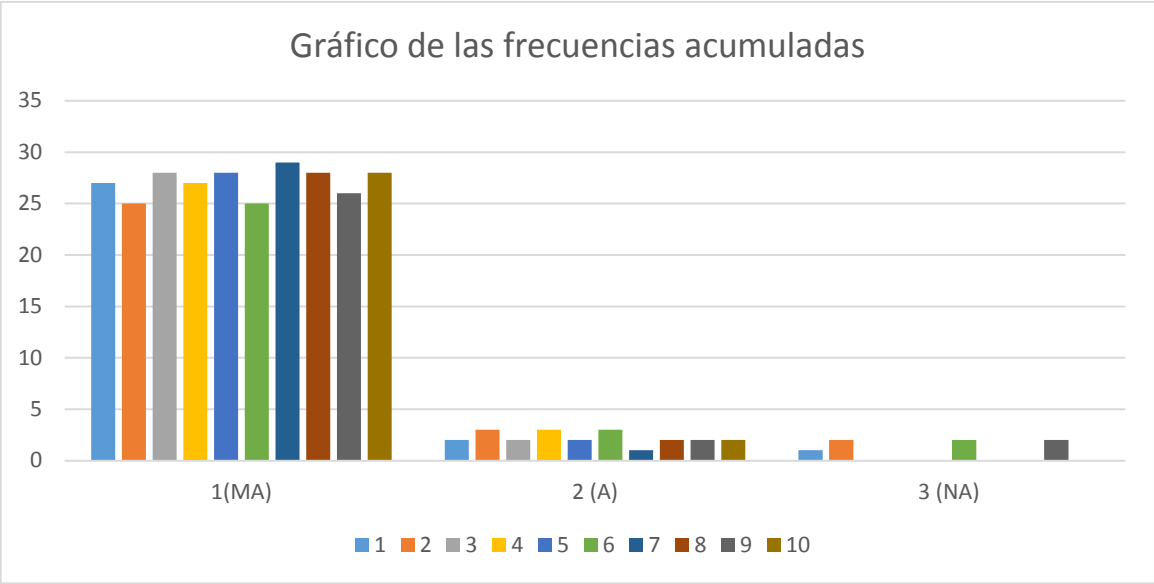
Aspectos	C1 Muy Adecuado	C2 Adecuado	Suma	Promedio (P)	N	N-P
E1	0.39	1.49	1.88	0.94	0.0425	-0.8925
E2	0.17	0.97	1.14	0.57		-0.5225
E3	0.69	0	0.69	0.345		-0.2975
E4	0.26	0	0.26	0.13		-0.0825
E5	0.39	1.49	1.88	0.94		-0.8925
E6	0.17	0.97	1.14	0.57		-0.5225
E7	0.69	0	0.69	0.345		-0.2975
E8	0.26	0	0.26	0.13		-0.0825
E9	0.69	0	0.69	0.345		-0.2975
E10	0.26	0	0.26	0.13		-0.0825
Puntos de corte	0.3745	0.585	0.95			

0,3745

0,585



Punto de corte para la determinación de los estados de la categoría



Anexo 15. Entrevista a los directores de escuelas primarias. Etapa de diagnóstico en la implementación de la estrategia de formación permanente

Objetivo: determinar los contenidos requeridos para la planificación del PEI y en cuáles de ellos tiene necesidad de gestionar el conocimiento los directores de escuelas primarias.

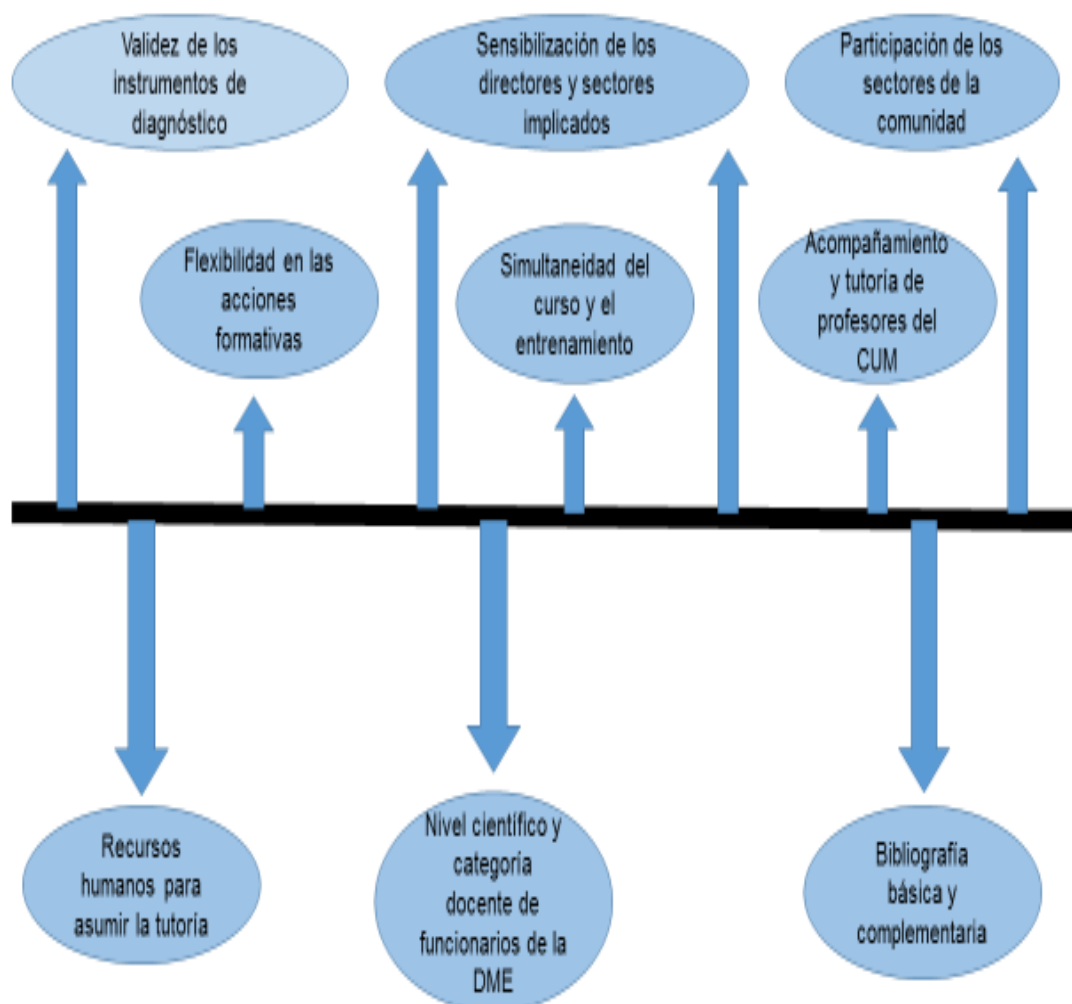
Presentación

Estimado director: con el propósito de explorar la problemática existente en relación con la formación permanente en la planificación del PEI se hace necesario que usted responda con sinceridad las siguientes preguntas. Gracias por su colaboración.

Cuestionario

1. ¿Qué es el PEI?
2. ¿Qué formación ha recibido para asumir la planificación del PEI?
3. ¿Qué características ha tenido la formación recibida para asumir la planificación del PEI?
4. Valore las actividades formativas que usted ha recibido y cómo han contribuido a sus proyección profesional.
5. ¿Qué formas de organización de la docencia le serían más efectivas para recibir la formación en la planificación del PEI?
6. Sugiera temáticas en las que necesita ser formado en la planificación del PEI

Anexo 16. Técnica campo de fuerza



Anexo 17.Guía elaborada para la exposición de las experiencias de los directores en la planificación del PEI. Taller final del entrenamiento

Directores, la siguiente Guía tiene como objetivo orientarlos en la exposición al demostrar cómo se manifiesta el carácter integral, flexible, participativo y contextualizado en el PEI.

- Diagnóstico de potencialidades y necesidades de la escuela o zona rural.
- Elaboración del convenio colectivo de trabajo
- Planificación anual del trabajo (Plan anual, sus 6 Capítulos y objetivos generales).
- Capítulo 4 del Plan Anual
 - a. Procesos sustantivos e indicadores de medidas (Metas y su correspondencia con el convenio colectivo de trabajo).
 - b. Sistema de acciones para cada uno de los procesos: trabajo metodológico.
 - c. Participación de los sectores de la comunidad, los alumnos y trabajadores durante toda su planificación.
 - d. Aseguramiento de las tareas del plan anual en el plan mensual y en las tareas individuales.
- Presentación de los documentos que demuestren integralidad, coherencia, carácter de sistema entre todos los elementos que conforman el PEI.

Anexo 18. Guía elaborada para la realización del grupo de discusión

Usted fue seleccionado para participar en un grupo de discusión a fin de evaluar la implementación de la estrategia de formación permanente de los directores de escuelas primarias en la planificación del PEI, para ello se solicita que considere la siguiente escala: muy adecuada (MA), adecuada (A), bastante adecuada (BA), poco adecuada (PA) y no adecuada (NA) y aporte sus criterios en un grupo de discusión que se efectuará próximamente.

En su inicio usted podrá contar con la información de los resultados de la práctica y con las evidencias compiladas en el proceso de investigación, en el cual ha tenido participación.

Los aspectos que usted debe evaluar en relación a la implementación de la estrategia de formación permanente serán los siguientes, sin embargo puede emitir otros juicios:

1. Estructura que adoptó la estrategia de formación para la planificación del PEI:
 - Diagnóstico
 - Planeación
 - Ejecución
 - Evaluación
2. Sensibilidad y comprensión de la necesidad de la gestión del conocimiento para poder planificar el PEI.
3. Importancia del conocimiento de sus necesidades en la planificación del PEI y cómo poder resolverlas.
4. Implementación del curso y del entrenamiento de forma consecutiva.
5. Protagonismo compartido por todos los participantes.
6. Participación de los sectores de la comunidad.
7. Acompañamiento de profesores del CUM.

8. Métodos empleados y otras formas de organización.
9. Coordinación con la DME.
10. Preparación y acompañamiento de los tutores.
11. Uso adecuado de los recursos.
12. Valoración de la estrategia como un proceso y un resultado.

Anexo 19. Valoración de los requerimientos del resultado científico de la investigación

Objetivo: Valorar los requerimientos del resultado científico de la investigación mediante un cuestionario, a partir de una escala de 5 a 0, en la cual 5 representa la mayor aprobación y cero la no aprobación.

Usted ha participado en el proceso de investigación realizado por MsC. Anay Cabrera Fernández, con el propósito de valorar los requerimientos del resultado científico de la investigación, le solicitamos complete el siguiente cuestionario, sus opiniones resultaran de gran valor, gracias.

Complete estos datos

Director _____

Metodólogo _____

Profesor del CUM _____

Otros directivos _____

Indicadores	5	4	3	2	1	0
Factible						
Posibilidad real de su utilización y de los recursos						
Resultados positivos demostrados en la práctica						
Idoneidad de los tutores en los entrenamientos						
Participación sistemática de los sectores de la comunidad						
Aplicable						
Suficiente claridad para su implementación por otras personas						
Transparencia con que se ha concebido y ejecutado						
Estructura asequible a ser aplicada por otras personas						
Correspondencia con las demandas del diagnóstico						
Generalizable						
Posibilidad de extensión a otros contextos semejantes						
Potencia la formación posgraduada del personal directivo						
Pertinente						
Importancia, valor social y si da respuesta a las necesidades						
Es novedosa y tiene originalidad						
Creación de algo que hasta el momento presente no existía.						

Escriba brevemente su opinión sobre el resultado de la investigación.