

Hacia una concepción teórica de la gestión de la supervisión y la educación continua especializada del director de la institución educativa

Towards a theoretical framework of supervising management and continuing education of for the educational institution principals.

Arismendis Tamayo Pupo¹, <https://orcid.org/0000-0001-6412-4940>

Dixán Mojena Arzuaga², <https://orcid.org/0000-0002-5913-3591>

Pedro Valiente Sandó¹, <https://orcid.org/0000-0002-8954-3452>

Jorge Alejandro Laguna Cruz³, <https://orcid.org/0000-0003-3482-3534>

¹ Centro de Estudios en Gestión Organizacional, Universidad de Holguín

² Dirección General de Educación, Cacocum, Holguín

³ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Holguín

* Autor para la correspondencia: atamayop71@gmail.com

atamayop71@gmail.com

dixanmojena@gmail.com

pedrovalientesando@gmail.com

jlaguna1957@gmail.com

Resumen

Objetivo: El presente artículo presenta una concepción teórica de gestión supervisora orientada a la formación especializada del director de la institución educativa en el contexto de la organización, como resultado investigativo original derivado de una investigación doctoral enmarcada en la gestión de organizaciones educativas.

Métodos: Se emplearon los métodos investigativos de modelación teórica, el sistémico estructural-funcional, el análisis-síntesis y la inducción deducción.

Resultados: Una concepción teórica que en su lógica epistemológica sistémica sigue tres niveles para su presentación en tanto resultado científico: 1) posicionamiento, que alude al objeto, objetivo y referentes teóricos en que se sustenta la concepción, 2) esencia teórica, que sistematiza el constructo teórico principal que se defiende, su red argumental y su modelo de representación como articulación de la concepción, y 3) objetivación, que supone la operacionalización, introducción en la práctica y criterios de impacto y evaluación derivados de la aplicación praxiológica de la concepción.

Conclusión: Este resultado de ciencia se somete a valoración de la comunidad científica, en tanto enriquece y presupone una reconstrucción epistemológica del proceso de gestión de la supervisión educativa incardinada a la formación especializada del director de la institución educativa, a tono con los cambios que se generan en el contexto educativo cubano actual.

Palabras clave: educación continua, supervisión educativa; director de institución educativa; formación especializada

Abstract

Introduction

Objective: This paper aims to present a framework of supervising oriented towards the specialized training of educational institution principals, as an original research outcome derived from a doctoral project on management of educational organizations.

Methods: The research methods used included theoretical modeling, the structural-functional systemic approach, analysis-synthesis, and induction-deduction.

Results: The theoretical framework devised, in its systemic epistemological logic, follows three levels for its presentation as a scientific result: 1) positioning, which refers to the object, objective, and theoretical references on which the conception is based, 2) theoretical essence, which systematizes the main theoretical construct, its argumentative network, and its model of representation as an articulation of the conception, and 3) objectification, which entails operationalization, implementation in practice, and criteria for impact and evaluation derived from the praxeological application of the framework.

Conclusion: This scientific result is submitted for evaluation by the scientific community, as it enriches and presupposes an epistemological reconstruction of the process of educational supervision management embedded in the specialized training of the school principal, in line with the changes occurring in the current Cuban educational context.

Keywords: continuing education; supervising, school principal; educational institution principal; specialized training.

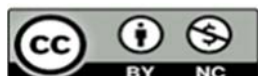
Recibido: 21 de diciembre de 2026

Aprobado: 20 de marzo de 2026

Introducción

Los disruptivos cambios sociales, culturales y económicos, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico, así como, el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento tienen un efecto directo en la educación, los sistemas educativos y la escuela. Y es que, tales transformaciones generan obsolescencia del conocimiento y, por consiguiente, necesidad de actualización permanente y formación continua en las organizaciones educativas, como contexto natural para su despliegue.

Este panorama marca, también, la idea de complejidad que caracteriza a los sistemas educativos, al estar conformados por una pluralidad de elementos estructurales y funcionales interconectados con un comportamiento impredecible y emergente, que supone conexiones interactivas todo-parte-todo entre la gestión de las organizaciones educativas y los niveles intermedios encargados de su control, asesoramiento y evaluación.



Este tipo de enlace recíproco que desarrolla el nivel intermedio del sistema educativo con las instituciones educativas tiene en la supervisión educativa uno de sus múltiples objetos, centrada en la idea de que todas las acciones que se realizan en las organizaciones deben considerar la existencia del otro y la convivencia como norte, la acción humana es un entramado de causas, que convergen entre sí para interactuar en una estructura eco-organizativa (González, 2024), y autorganizada, ideas rectoras para la comprensión de la dinámica compleja de las organizaciones sociales (Martínez Álvarez, 2024), y particularmente la escuela, como sistema dinámico social complejo.

Es por ello que, dada la complejidad y naturaleza de los problemas que atañen a la educación, se requiere de un liderazgo del director de institución educativa. De ahí que, su formación permanente especializada desde el ejercicio de la actividad de dirección (AD) que desarrolla, resulta una prioridad en el marco del tercer perfeccionamiento del sistema nacional de educación en Cuba.

El desarrollo del liderazgo pedagógico y distribuido es hoy tema prioritario en la agenda educativa latinoamericana (Vaillant, 2025), liderazgo basado en la colaboración, la participación y la distribución de poder de toma de decisión que ha cobrado creciente relevancia tanto a nivel académico como político-institucional a la hora de abordar la gestión y el liderazgo educativo en el contexto escolar (Weinstein *et al.*, 2025).

Su impronta necesaria hace que haya sido incluido como parte de la formación inicial y continua de directivos (Weinstein *et al.*, 2025) con presencia notoria en programas de formación tanto desde el punto de vista conceptual y práctico, refieren los citados autores. Robustecer el liderazgo del director de institución educativa requiere, entonces, de formación especializada, tema ampliamente abordado en el concierto de las ciencias de la educación.

Para Valiente *et al.* (2021) la formación especializada del director de institución educativa es definida como “un tipo especializado de formación orientado, como proceso, a la preparación y el adiestramiento de quienes aspiran a ejercer o ejercen las funciones y roles que competen a la actividad profesional de dirección” (p. 157). Sin embargo, este tipo de formación ha sido insuficientemente estudiada desde el rol del nivel intermedio (estructuras supervisoras) del sistema educativo.

Cuestión esta que precisa de urgencia en su atención, dado que se reconoce un crecimiento y preocupación por potenciar el liderazgo, también, desde los niveles intermedios del sistema como agentes de cambio para la mejora (Tintoré, 2025). Los resultados dan cuenta de que el estudio del apoyo y asistencia a líderes escolares, desde niveles intermedios, es un foco emergente de investigación a nivel internacional (Rodríguez Espinoza, 2023; Rodríguez Espinoza y Weinstein, 2024).

Aun cuando se advierte que el estado de elaboración teórica se encuentra en etapas iniciales, marcada por una difusión conceptual y teórica (Rodríguez, 2023), no cabe dudas de que la mejora escolar se produce considerando también la influencia y mediación de los niveles intermedios del sistema escolar, así como, la promoción desde estos del desarrollo y aprendizaje de líderes escolares, enfatiza el aludido autor.

No obstante, la literatura también da cuenta de la prevalencia de modelos de liderazgo intermedio altamente centralizados y jerárquicos, que repercuten directamente en el tipo de gestión y liderazgo en los centros escolares, pero también en los vínculos y redes de colaboración entre directivos (González *et al.*, 2020; Proudfoot, 2025).

En contraposición se reconoce, que el papel de la discusión con colegas, en un marco de confianza y compromiso mutuo demuestra gran valor como estrategia formativa en el campo de la dirección escolar (López-Yáñez *et al.*, 2018), aun cuando para Antúñez y Silva (2020) la participación de la inspección escolar en la formación permanente de directivos se ha venido sosteniendo en el tiempo de modo irregular y de manera más bien diluida en muchos de los planes generales estratégicos de inspección, por lo que constituye un recurso desaprovechado en relación con la formación permanente de directivos escolares.

Es por ello que la sistematización de experiencias investigativas y empíricas precedentes, en relación con la formación del director de institución educativa y la supervisión educativa, revela elementos polémicos que permiten sintetizar la subsistencia de una insuficiente articulación entre ambos objetos, que limita su concepción y realización por las estructuras supervisoras encargadas en los distintos niveles de los sistemas educativos. Es perentorio, por tanto, convertir a la acción supervisora en un marco espacio-temporal idóneo para el aprendizaje y desarrollo profesional del director de institución educativa en su contexto de actuación.

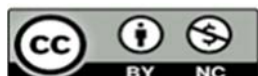
Un estudio diagnóstico desarrollado, a partir del empleo combinado de métodos del nivel teórico y del nivel empírico, permitió precisar la existencia de insuficiencias en la supervisión educativa que desarrolla una estructura municipal de educación, que limitan su articulación a la formación permanente especializada del director de institución educativa en el contexto de su actividad profesional directiva. Entre las causales de tales insuficiencias se encuentran:

- Limitada consideración de la supervisión educativa como una vía expedita para la formación permanente especializada del director de institución educativa
- Restricciones en la concepción metodológica de la acción supervisora que desarrolla la estructura municipal de educación, que lastra el necesario enfoque teórico-práctico de esta y su orientación al despliegue de experiencias de enseñanza-aprendizaje que movilicen hacia el análisis de las prácticas del director de institución educativa y promuevan el ejercicio reflexivo y crítico sobre los problemas de su ámbito laboral y su propio desempeño.
- Pobre reconocimiento de la relación entre la institución educativa como organización que aprende y la supervisión educativa como proceso práctico que puede favorecer ese aprendizaje en esas organizaciones.

Este artículo se propone como objetivo presentar una concepción teórica de gestión supervisora orientada a la formación especializada del director de la institución educativa en el contexto de la organización.

Métodos

En la consecución del presente resultado se emplearon métodos de nivel teórico y empírico. Se sometió a revisión y estudio tesis doctorales, artículos nacionales y extranjeros que abordan la



temática, a partir de la utilización de métodos tales como el análisis-síntesis, la inducción-deducción. Al mismo tiempo se manejan, por su valor epistemológico, los postulados de la Teoría General de Sistemas y el enfoque sistémico derivado de ella, al unísono con el método de la modelación, por su indiscutible significado para diseñar la concepción como resultado de posible pertinencia y aplicabilidad. Se manejaron, además, como métodos fundamentales del nivel empírico la entrevista, la encuesta, la observación, para la recopilación de información acerca del objeto en cuestión.

Resultados y discusión

Formación especializada y profesionalización del director de institución educativa

La formación permanente y la profesionalización del director de institución educativa emergen como ejes fundamentales para fortalecer la gestión y la autonomía en ese contexto. Ya desde el informe Delors (1996), se vislumbró la necesidad de profesionalización de los directivos de los centros educativos para fomentar el liderazgo pedagógico.

En las últimas décadas ha irrumpido una tendencia creciente a reconocer el carácter profesional especializado de la labor del director de institución educativa, y la necesidad de su profesionalización, derivada de las nuevas exigencias que plantea el cambio educativo a su actividad profesional de dirección, así como la trascendencia del rol del director en la mejora de los aprendizajes de los educandos, cuestión destacada por autores en investigaciones anteriores (Valiente *et al.*, 2021 y 2025).

Según Santos Guerra (2020) las escuelas tienen que aprender, tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por su propio aprendizaje. En coincidencia, Gairín Sallán y Rodríguez Gómez (2020) parten de la premisa de que los centros educativos progresan cuando ponen en valor el aprendizaje organizativo e informal en sus entornos plurales, relativistas y dinámicos.

Esta visión de la escuela como espacio formativo y de aprendizaje para todos, la adelantó Namó de Mello (1992) cuando planteó que, nuestra capacidad de conducir el proceso educativo para responder a los intereses de los sectores mayoritarios debe tener en la escuela su punto de partida y de llegada, que implica pensarlas desde el paradigma del aprendizaje organizacional (Aguerrondo, 1996), y significa, por un lado, reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

La formación permanente, continua o educación continua del director de institución educativa, como suele denominárseles, es una de las señas de identidad de la profesión, en general, y de la dirección en particular, en la cual la supervisión educativa puede jugar un importante rol, dados

los cambios en sus funciones y, en su relación e implicación con los centros y la dirección como unos de los actores principales en este proceso de autonomía (Segura *et al.*, 2021).

El director de institución educativa desempeña un rol clave en el éxito escolar (Romero, 2020), y en movilizar los procesos de transformación dirigidos a su alcance (Galdames *et al.*, 2025). Es por ello que se reconoce la contribución fundamental del liderazgo en el mejoramiento educativo (Leithwood *et al.*, 2020), así como, la atención prioritaria al liderazgo de los equipos directivos de las instituciones educativas y de la inspección escolar (Galicía Mangas, 2024).

En consecuencia, se percibe un notable aumento de investigaciones desarrolladas en distintas latitudes como Turquía, Dinamarca, Indonesia, Inglaterra, Nigeria, Chile, España, Cuba y Bélgica (Brauckman *et al.*, 2020; Ditlev Bøje *et al.*, 2022; Esllera y Escala, 2024; Karataş, 2021; Mariyanah *et al.*, 2021; O'Doherty (2025); Tanghe y Schelfhout, 2023; Tian, 2025; Valiente *et al.*, 2025; Yeomans, 2022), que muestran la preocupación por impulsar la calidad de la educación sobre la base del liderazgo del director de la institución educativa, su formación y profesionalización.

Aun cuando se reconoce que la experiencia internacional en formación de directores para el liderazgo es extensa, y ha evolucionado en forma diversa, la formación concreta no excede la modalidad de formación tradicional, requiriendo de sesiones de mentoría y asesoramiento situado que permitan una apropiación transformadora de las concepciones, vínculos y prácticas en la propia institución educativa y con su equipo (Lusquiños, 2019).

Las actividades formativas más comunes que se desarrollan con los equipos directivos, dirigidas a su formación especializada y profesionalización, siguen siendo los talleres y cursos, la participación en congresos o seminarios, la colaboración en redes de centros y las visitas de observación a otras instituciones (Vaillant, 2025). En paralelo, son escasas las experiencias que potencian el rol de la supervisión educativa en esos procesos.

En tal sentido, se describen casos particulares de participación de los servicios de inspección en el desarrollo de cursos de acreditación (Sánchez Ramón, 2024) o el desarrollo, por los inspectores de la Oficina de Inspección Escolar de Dubái (DSIB), de acciones formativas con directores escolares (KHDA, 2010, como se citó en Gardezi *et al.*, 2024).

Nivel intermedio del sistema educativo, gestión supervisora y formación especializada del director de institución educativa

El nivel intermedio del sistema educativo se compone de diversas organizaciones y actores con roles diferenciales y complementarios de apoyo al liderazgo escolar (Rodríguez Espinoza y Weinstein, 2024), y de mediadores entre las políticas y prácticas escolares (Asim *et al.*, 2024).

La evidencia de investigaciones sobre mejora escolar y políticas educativas le reconocen como un factor en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en escuelas y redes de escuelas, así como, en la calidad del desarrollo profesional integrado al trabajo que incide en la agencia docente y el

liderazgo escolar (Correa, 2003; Leithwood, 2010; Leithwood y Azah, 2017; Waters y Marzano, 2006, como como se citó en Rodríguez Espinoza y Weinstein, 2024).

Entre las agencias que se examinan como parte del nivel intermedio se encuentran las estructuras encargadas de la supervisión e inspección educativa (Rodríguez Espinoza y Weinstein, 2024) a quienes se les ha asignado la función de apoyo técnico a las instituciones educativas, también reconocido como liderazgo intermedio, afín a los órganos de decisión de nivel medio cuyos roles y funciones están vinculados con tareas de supervisión y dirección (Olondriz Valverde *et al.*, 2024).

Es reconocido que la *inspección de educación* esté sujeta a “*mejorar el aprendizaje del alumnado, para la mejora y el éxito del profesorado y de los propios centros educativos; en definitiva, para mejorar el sistema educativo*” (Domínguez, 2019, como se citó en Rodríguez Muñoz, 2025). Se destacan, en este sentido, los trabajos desarrollados, entre otros, por Anderson (2017), Harris (2021), Pascual y Orrego (2022), Rincón-Gallardo (2018) (como se citaron en Tintoré, 2025), de los que se extraen algunas ideas que recalcan su importancia, al ser los líderes de nivel medio favorecedores del cambio en las escuelas o redes de escuelas, como entornos de aprendizaje para los líderes escolares (directores) y apoyo al liderazgo pedagógico.

Esto es muestra del significado y la importancia que le concierne a la supervisión educativa en el escenario educativo mundial. Galicia Mangas (2024) distingue su rol como garante del buen funcionamiento del sistema educativo, y las opiniones de la inspección educativa sobre las funciones y la figura del director, pueden llegar incluso a dirigir el estilo de liderazgo de los directores, contribuyendo (o no) con un liderazgo exitoso (Lucena Rodríguez *et al.*, 2024).

Para Moreno Guerrero *et al.* (2020) la inspección educativa es un organismo que vela por la calidad de la enseñanza, que está regulada por las leyes de educación, y es considerada como un eje fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje a tono con los propósitos sobre los que, hoy en día, se debe asentar la función supervisora: la orientación y compromiso con los fines de la educación; el respeto y el apoyo pertinente es a la autonomía de los centros y la libertad de cátedra; el fomento del cambio educativo; la concepción de la educación como servicio público; la promoción de la participación escolar; la potenciación de las funciones del profesorado, priorizando el asesoramiento pedagógico para la renovación de los aspectos de enseñanza-aprendizaje y mejora de los resultados escolares; la mediación para prevenir y resolver conflictos, y el apoyo al liderazgo pedagógico de la dirección escolar (Frades, 2019).

En otras regiones, se pondera, igualmente, el rol de los inspectores escolares en la promoción de mejoras en diversos entornos educativos, centrándose en las dinámicas matizadas de su influencia en las actitudes de los líderes escolares y la retroalimentación (Gardezi *et al.*, 2024), la implementación de la supervisión clínica como un enfoque para fomentar la profesionalización en instituciones educativas islámicas (Aurannisa, 2025), así como, el papel de las inspecciones escolares en el impulso de la mejora (O'Doherty *et al.*, 2025).

De manera general, algunos resultados investigativos muestran una percepción globalmente positiva de la inspección educativa por parte del profesorado, destacando el asesoramiento como la función mejor valorada, subrayan esta percepción positiva y proponen líneas de investigación futura como el análisis del conocimiento de la inspección en la formación inicial y permanente del profesorado (Segade y Balsa, 2025).

En consonancia, Aravena et al. (2022) defienden la creación de escenarios de asesoramiento, de colaboración, estimulantes desde la dimensión cognitiva y motivacional que pueden contribuir a la resignificación del aprendizaje profesional y al desarrollo de capacidades de los directivos, para posicionar las prácticas de acompañamiento pedagógico como una verdadera oportunidad de formación continua de los equipos directivos.

El argumento subyacente en contra reconoce que, independientemente de los avances que en materia de *gestión supervisora* se logran, “las acciones que desarrollan los supervisores y las interacciones pedagógicas que realizan no responden a una proyección consensuada y contextualizada” (Díaz et al., 2018, p. 45) lo cual responde, a juicio de los autores del presente trabajo, a que el modelo actuante de organización de la inspección ya no responde a las necesidades de las sociedades actuales (Galicia, 2024).

Se precisa entonces de una gestión supervisora que, desde la articulación entre el control, el asesoramiento y la evaluación, centre su atención y sea coherente con la formación permanente especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización, su profesionalización y la atención a los equipos directivos en apoyo al buen liderazgo escolar.

El logro de esta correlación supone que el centro educativo, el sistema escolar y el contexto próximo deben mantener un equilibrio dinámico, no exento de tensiones, que permita la existencia de canales de comunicación abiertos y operantes (Gairín, 2023). La sinergia entre estas variables genera un ecosistema educativo resiliente donde: a) la profesionalización es la aspiración suprema, b) la formación permanente emerge como proceso fundamental para el logro de tal pretensión, c) la gestión supervisora como parte esencial de la dinámica formativa y, d) el nivel intermedio, como la infraestructura que lo soporta.

El énfasis actual está en lograr un liderazgo distribuido y en promover centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje (Gairín, 2024), en tanto la figura del director escolar es considerada como uno de los pilares a activar para una educación inclusiva y equitativa en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, promotores de mejores prácticas, desde una supervisión más centrada en el acompañamiento al director escolar.

Propuesta de concepción teórica de gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización

Son diversas las interpretaciones existentes acerca de la *concepción teórica como resultado científico*. En este trabajo se defiende la posición de Izaguirre (2014), quien la define como “un

constructo teórico-praxiológico del conocimiento científico con fines explicativos-predictivos-transformadores del objeto y el campo de estudios, que opera en el centro de su reflexión epistemológica” (p. 6), es decir, un sistema de ideas científicas relacionadas en torno a una razón teórica vinculante.

Desde tales presunciones, Izaguirre (2014) propone niveles y componentes que legitiman una concepción en tanto resultado científico, desde un sistema de relaciones coherentes y concatenadas, a saber: 1) *posicionamiento*, que alude al objeto, objetivo y referentes teóricos que sustentan la concepción, 2) *esencia teórica*, que sistematiza el constructo teórico principal y su red argumental, y el modelo de representación de la concepción, y 3) *objetivación*, que supone la operacionalización, introducción en la práctica y criterios de impacto y evaluación derivados de la aplicación praxiológica de la concepción.

La concepción teórica que se propone es una interpretación general de la gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización que lidera, compuesta por un conjunto de ideas científicas, categorías y sus relaciones que conforman un entramado aportador de nuevas cualidades al proceso de que se trata, y que superan teóricamente a la concepción actuante.

El primer nivel de la concepción, denominado *posicionamiento*, alude al objeto, objetivo y referentes teóricos en que esta se sustenta. El objeto de la concepción que se propone es: la gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización, porción de la realidad en la que se revelan sus rasgos esenciales y coexistencia relacional que fundamentan su existencia como aporte científico, al constituir un constructo de naturaleza totalizadora que fundamenta una reconstrucción/resignificación de la realidad investigada.

Esta concepción tiene como objetivo, argumentar teóricamente la gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización, como proceso dinamizador de la gestión supervisora general que despliega la estructura municipal de educación a las instituciones educativas, y el proceso de formación especializada de sus directores escolares, en una determinada demarcación.

Dado el alcance de la concepción y la naturaleza sistémico-compleja del objeto de estudio, hace que confluyan varios campos específicos del conocimiento científico, desde los que se cimienta epistemológicamente el constructo teórico-praxiológico que se propone como resultado científico. Lo sistémico-complejo entronca con la perspectiva transdisciplinaria de integración del conocimiento, sustento más avanzado de la integración de saberes relacionados con la gestión organizacional (Martínez, 2024).

Los referentes teóricos se agrupan en dos núcleos de contenidos. Un primer núcleo que aglutina los saberes relativos a las ciencias de la educación y, dentro de estas lo concerniente a la gestión de organizaciones educativas y la supervisión educativa como concepción teórica de gestión. Un

segundo núcleo que concentra lo tocante a la gestión organizacional. De esta área del conocimiento transdisciplinar se toman fundamentos inherentes a la gestión del capital humano (formación de los recursos humanos), el comportamiento organizacional (las variables de liderazgo, comunicación y trabajo en grupo) y el aprendizaje organizacional (organización que aprende, comunidades profesionales de aprendizaje, comunidades de práctica), todos ellos estrechamente ligados a la teoría de las denominadas estructuras colaborativas.

A este segundo núcleo corresponden, además, los fundamentos tocantes a los enfoques directivos; los más clásicos, que aportan argumentos a considerar para la conformación sistémica del modelo explicativo y sus componentes esenciales: el enfoque funcional (subsistemas y componentes), el enfoque a procesos (los procedimientos particulares al interior de cada subsistema) y el enfoque de roles asociados, sobre todo, al cambio en los roles tradicionales que caracterizan las interacciones entre supervisores y supervisados.

El nivel denominado *esencia teórica*, sistematiza el constructo teórico principal que se defiende, su red argumental y su modelo de representación como estructuración de la concepción. Está conformada por los componentes conceptuales y el modelo explicativo. Los componentes conceptuales incluyen el constructo principal, en tanto objeto conceptual que sirve de centro y pivote a la concepción, operando como supuesto hipotético argumentado, así como, los componentes teóricos.

Estos componentes conceptuales son: a) el principio de la proyección graduada e integral del accionar supervisor, el enfoque formativo contextual iterativo profesionalizante y la mejora continua del proceso supervisor, b) las definiciones de los conceptos b.1) gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa, b.2) gestión supervisora de la dirección general de educación municipal a las instituciones educativas, b.3) gestión supervisora formativa en el contexto de las organizaciones educativas, b.4) formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización, y b.5) gestión de la formación especializada del director institución educativa en el contexto de la organización.

El principio de la proyección graduada e integral del accionar supervisor, el enfoque formativo contextual iterativo profesionalizante y la mejora continua del proceso supervisor, cumple una doble función gnoseológica y metodológica en la concepción. La proyección graduada e integral del accionar supervisor es la cualidad que garantiza la integración de los entes involucrados en el proceso supervisor y la adecuada articulación entre sus funciones. Asegura, además, el carácter consciente del accionar supervisor y el proceso de generación del plan que se diseña, mediante la participación activa y coordinación simultánea de los sujetos implicados, a partir de la provisión de información referencial orientadora, como insumo para diseñar el plan de supervisión educativa, en congruencia con las principales necesidades de los directores escolares.

Por su parte, el enfoque formativo contextual iterativo profesionalizante, es la cualidad que asegura su realización como un proceso desarrollador, encaminado a la formación permanente del director escolar en el contexto de su organización, a partir de las particularidades de los sujetos interactuantes y de la singularidad que caracteriza a los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, formas organizativas y evaluación en la concepción y realización de las acciones supervisoras formativas.

La mejora continua del proceso supervisor (desde y hacia las instituciones educativas), es la cualidad inherente que revela su utilización recurrente como mecanismo para gestionar la calidad del proceso de supervisión, en todos sus momentos, tanto durante su diseño y ejecución, como en la etapa posterior a la implementación del plan de supervisión educativa.

Entre los componentes conceptuales de la concepción se encuentra la gestión supervisora de la dirección general de educación municipal (GDEM) a las instituciones educativas. Esta se entiende como un proceso pedagógico y directivo singular inserto en el proceso de gestión educativa, condicionado social e históricamente. Está enfocado a la elevación de la calidad de la educación, mediante el mejoramiento continuo de la gestión directiva escolar desde la formación permanente de directivos en función del crecimiento incesante de su profesionalidad y desempeño. Se expresa a través de acciones supervisoras que articulan el control, la evaluación y el asesoramiento, integradas con acciones directivas dirigidas a su desarrollo.

Su nivel de especificidad radica en el grado de inmediatez y sistematicidad de tales acciones, que poseen como espacio temporal básico a formas organizativas particulares, combinando armónicamente métodos, técnicas, medios y procedimientos dirigidos a la reflexión desde la práctica educativa en la escuela y para la escuela, y la aprehensión de modos de actuación consecuentes por los directivos para un mejor desempeño en el desarrollo de la actividad profesional de dirección que despliegan.

Otra de las definiciones conceptuales aportadas es la referida a gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa, la que es entendida como un proceso de gestión íntegro donde, de manera cíclica, recursiva e itinerante se planifican, organizan, ejecutan, controlan y evalúan los procesos concernientes a la acción supervisora formativa a las instituciones educativas. Una acción supervisora que, conforme a la articulación directiva-formativa que configura su forma, incorpora una dinámica permeada de nuevos roles para la actuación contextualizada a las necesidades formativas de los directores de instituciones educativas, la movilización de los sujetos interactuantes (supervisores y supervisados), y la determinación de información confiable desde la que se retroalimenta el sistema y se asegura su mejora continua.

Por su parte se define a la gestión supervisora formativa en el contexto de las organizaciones educativas, como el proceso sistémico que confiere coherencia al control, asesoramiento y

evaluación en las acciones supervisoras de carácter formativo, que se genera y despliega en las entidades educativas, resultado de la observancia a los preceptos legales relativos a la educación escolarizada, orientado a una dinámica humana sustentada en interacciones contextuales socio individuales y organizacionales de significados y sentidos, que moldean la capacidad reflexiva y autorreflexiva de los sujetos implicados, la satisfacción de sus necesidades formativas y las necesidades del contexto educativo para la transformación de la realidad y de los propios sujetos.

Por último, se asume a la gestión de la formación especializada del director institución educativa en el contexto de la organización como un proceso mediador de control, asesoramiento y evaluación de formación especializada del director. Proceso de ayuda externa a la institución educativa, para dotarla de su propia capacidad de atender coherentemente la formación del director a partir del trabajo del equipo de dirección para que detecten situaciones y aseguren su solución contextualizada. Este proceso es conducente al aprendizaje grupal de contenidos específicos desde la interacción dialógica entre supervisores y directivos en ejercicio, y entre supervisores-directivos-reservas en la institución educativa, generadora, al mismo tiempo, de datos y hechos para la rendición de cuentas a las instancias jerárquicas superiores.

Constituyen elementos que argumentan la posición teórica asumida, los siguientes:

- La acción supervisora formativa se desarrolla desde la acción humana mediadora de los supervisores (equipos metodológicos).
- Es, por tanto, concreción transversalizadora del proceso supervisor que desarrolla la DGEM en la IE, sustentada en conocimientos, creencias y el dominio de métodos, procedimientos y técnicas específicas para la atención diferenciada al director.
- Una acción humana orientadora, dinamizadora, movilizadora, cooperativa y fuerza de cambio, tanto en la forma de actuar como de pensar de quienes trabajan y se preocupan por la sostenibilidad del sistema educativo, proyectándola hacia un proceso de construcción vivencial, creativo, mejorador de la calidad y promotor de una cultura reflexiva-participativa.

La posición epistémica esencial del proceso de gestión desplegado, subrayan los autores, puede convertirse en una perspectiva de estudio particular conducente a una mayor integralidad, recursividad, interdependencia y diálogo entre la institución educativa y las estructuras intermedias encargadas del normal funcionamiento de los sistemas educativos, cónsono con la aseveración de Segura *et al.* (2021) cuando plantean que esta puede ayudar a formar mejores líderes de los centros educativos.

El modelo explicativo de la concepción, como componente de la esencia teórica, expresa la lógica interna de su red conceptual y argumental en el despliegue de sus relaciones, y la capacidad de reconstruir la realidad objeto de estudio exponiendo las nuevas características que emergen de una visión teórico-práctica nueva de la misma.

Se considera como modelo explicativo de la concepción teórica de gestión supervisora de la formación especializada del director de la institución educativa en el contexto de la organización, a la representación abstracta de un constructo teórico de naturaleza procesal que discurre sistémicamente por procesos orientadores, movilizadores, dinamizadores y optimizadores de gestión supervisora formativa, procesos que abarcan dos estructuras: la dirección general de educación municipal (estructura supervisora del nivel intermedio) y la institución educativa. Las relaciones sinérgicas entre los subsistemas procesales del modelo, hace que emerja una cualidad sistémica novedosa que cualifica al proceso como totalidad: la *formatividad supervisora sistematizadora profesionalizante del director escolar* en el contexto de la organización educativa.

Por último, el tercer nivel de la concepción es denominado *objetivación* que supone la operacionalización, introducción en la práctica y criterios de impacto y evaluación derivados de la aplicación del modelo. La operacionalización y funcionamiento de la concepción teórica aportada, se centra en una metodología para la gestión del referido proceso, como expresión concreta de su despliegue praxiológico, en tanto instrumento para la acción en las estructuras supervisoras del nivel intermedio municipal, realidad estudiada que facilita su transformación de conformidad con la previsión argumentada que opera como constructo teórico principal de la concepción.

La metodología que se propone sigue, en su modelación, el esquema de un proceso. En tal sentido posee cinco procesos o actividades de trabajo de planificación, organización, ejecución, control y evaluación que toman como contenidos objeto de atención los presupuestos teóricos aportados en el modelo explicativo (orientador, dinamizador, movilizador y optimizador), desde los que se transforman entradas en salidas.

Conclusiones

Los presupuestos teóricos de partida demuestran la necesidad de profundizar en la necesaria correlación entre, la supervisión educativa del nivel intermedio del sistema educativo y la formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización. Tales presupuestos conducen a un enriquecimiento en el tratamiento teórico de este objeto de ciencia y posibilita la propuesta de productos científicos holísticos.

La concepción teórica de gestión supervisora de la formación especializada del director de institución educativa en el contexto de la organización, constituye una reconstrucción teórica de la gestión de las estructuras supervisoras del nivel intermedio del sistema educativo, concepción que la resignifica a tono con los cambios que se generan en el contexto cubano actual.

El contenido, alcance y significación de esta concepción teórica, siempre depende de la pertinencia, consistencia y grado de articulación sistémica de las ideas que la integran. No necesariamente todas las ideas científicas que se asumen deben ser novedosas y creadoras, lo

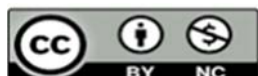
que debe serlo es el propio sistema donde estas se integran y, ese es precisamente, la intención de esta nueva concepción.

Referencias

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Antúnez, S., & Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 33(05), 1-22.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.688>
- Aravena Kenigs, O. A., Montanero Fernández, M., y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26(1), 236-257.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Asim, M., Bell, S., Boakye-Yiadom, M., Nudzor, H. P., & Mundy, K. (2024). Management practices and implementation challenges in District Education Directorates in Ghana. *Educational Administration Quarterly*, 60(3), 275-309. <https://doi.org/10.1177/0013161X241230527>
- Aurannisa, N., Prasetyo, F., & Zuhriyah, I. A. (2025). Best practices supervision: a literature review on the implementation of clinical supervision in Islamic educational institutions. *AL-MUDABBIR: Journal of Islamic Education Management*, 1(2), 119-126.
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10721941/>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2020). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4-45. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz, M., García, J., & Legañoa, M. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestros de primaria. *Transformación*, 14(1), 44-57.
<http://www.scielo.sld.cu/pdf/trf/r14n1/trf/05118.pdf>
- Ditlev Bøje, J., Frode Frederiksen, L., Ribers, B., & Wiedemann, F. (2022). *Professionalisation of school leadership. Theoretical and analytical perspectives*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003033257>
- Esllera, R. A. E. & Escala, E. C. (2024). Exploring the impact of school heads' supervisory skills on teacher self-efficacy: A mixed-methods study. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 5(3), 50-73.
<https://doi.org/10.53378/ijemds.353086>

- Frades, S. E. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Gairín Sallán, J., & Rodríguez Gómez, D. (2020). *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos*. Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7826447>
- Gairín Sallán, J. (2023). *La participación de los diferentes actores en la gestión educativa en Iberoamérica*. Editorial Latinoamericana. <https://www.redage.org/publicaciones/la-participacion-de-los-diferentes-actores-en-la-gestion-educativa-en-iberoamerica>
- Gairín Sallán, J. (2024). Dirección y liderazgo: ¿dos caras de la misma moneda? Dilemas y retos. En: J. Gairín (Ed.), *Gestión educativa en Iberoamérica. Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación* (pp. 16-27). Red AGE. for https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2024/e82ae67c1337/Direcci_n_y_Liderazgo.pdf
- Galdames, S., Cabrera, A., Dinamarca, P., Ruz, G. & Valdés, N. (2025). La retención de la dirección escolar. Diseño de un modelo bioecológico sobre la retención directiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(3), 1-16. <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.3.002>
- Galicia Mangas, F. J. (2024). El futuro de la inspección de educación del siglo XXI: desafíos y oportunidades. *Avances en Supervisión Educativa*, 49(1), 1-36. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.851>
- Gardezi, S., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2024). Exploring the multifaceted nature of school inspectors' power dynamics: A comparative analysis of four quality assurance systems. *Review of Education*, 12, e70013. <https://doi.org/10.1002/rev3.70013>
- González, Á., Ehren, M., & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership & Management*, 40(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1783649>
- González, G. (2024). Gestión y complejidad en las organizaciones. *Revista de estudios gerenciales y de las organizaciones*, 8(16), 211-226. <https://www.regyo.bc.uc.edu.ve/v8n16/art02.pdf>
- Izaguirre Remón, R. (2014). Cómo presentar una concepción en tanto resultado científico-investigativo. *Colegio Universitario*, 3(1), 1-12. <http://ojs.uo.edu.cu/index.php/rcu/article/view/3820>
- Karataş, I. H. (2021). Principles of professionalism in school principalship. *Universal Journal of Educational Research* 7(2), 588-599. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070232>

- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M., & Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 481-500.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9938/8061>
- Lucena Rodríguez, C., Mula-Falcón, J., & Cruz González, C. (2024). La identidad de la dirección escolar desde la mirada de la inspección educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 28(2), 2-22. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.22682>
- Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 23(2), 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- Mariyanah, S., Jamil, R., Arifin, F., & Barlian, U. C. (2021). The professional development of school principals: Insight from Indonesia. *International Journal of Social and Management Studies*, 2(3), 132-141. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v2i3.41>
- Martínez Álvarez, F. F. (2024). La dirección organizacional desde la perspectiva transdisciplinaria. *La Universidad*, 5(2), 67-105.
<https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/>
- Moreno Guerrero, A. J., Romero Rodríguez, J. M., Navas-Parejo, M. R., & Alonso García, S. (2020). Análisis Bibliométrico sobre Inspección Educativa en la Base de Datos Web of Science. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 83-103. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2020.18.1.005>
- Namo de Mello, G., y Da Silva, T. R. (1992). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (pp. 22-44). UNESCO/OREALC, Santiago, Chile.
- O'Doherty, M., McNamara, G., Gardezi, S., & Brown, M. (2025). Does school inspection lead to school improvement? A case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–19. <https://doi.org/10.1177/17411432251355386>
- Olondriz Valverde, A., Del Arco, I. & Mercadé-Melé, P. (2024). Middle leadership in educational research: A bibliometric study. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(3), 193-224. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.14765>
- Proudfoot, K. (2025). Creeping Anglicization: school inspection in Scotland and Ireland. *Comparative Education*, 61(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2025.2469027>



- Rodríguez Espinoza, R. (2023). Apoyo del nivel intermedio a líderes escolares: una revisión sistemática. *Calidad en la Educación*, (58), 235-267.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652023000100235
- Rodríguez Espinoza, S., & Weinstein, J. (2024). ¿Quiénes componen el nivel intermedio? Un estudio de caso sobre organizaciones de mejora escolar en Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(3), 167-192.
<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.14667>
- Rodríguez Muñoz, M. (2025). La Inspección Educativa y sus funciones pedagógicas. Una comparativa nacional. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 397-415.
<https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.43192>
- Romero, C. (2020). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Sánchez Ramón, J. M. (2024). Formación inicial y continua de la dirección escolar: evolución normativa e instituciones. *Avances en Supervisión Educativa*, 42(1), 1-22.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.896>
- Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. Morata.
- Segade Pampín, M. E., & Balsa González, J. F. (2025). Análisis de la percepción del profesorado sobre las funciones de la inspección educativa. *Supervisión* 21, 76(76).
<https://doi.org/10.52149/Sp21/76.13>
- Segura, J., Gairín, J., & Silva P. (2021). Implicaciones de la inspección educativa en Cataluña en el proceso de autonomía de centros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 61-82. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.004>
- Tanghe, E., & Schelfhout, W. (2023). Professionalization pathways for school leaders examined: The influence of organizational and didactic factors and their interplay on triggering concrete actions in school development. *Educ. Sci.* 13(6), 614.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060614>
- Tian, M. (2025) Embracing complexity: rethinking education inspection in England. *Educational Review*, 77(5), 1500-1516. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2325660>
- Tintoré, M. (2025). Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los *middle tiers* para desarrollar el liderazgo educativo. *Educar*, 61(1), 143-157.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1776>
- Vaillant, D. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Desarrollo profesional*. "Documento encargado por la OEI para el Informe de seguimiento de la

educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación: Liderar para la democracia". <https://doi.org/10.54676/JGWK6472>

Valiente, P., Del Toro, J. J. & González, J. (2021). *Formación inicial docente y especializada para la dirección escolar*. Conciencia Ediciones.

Valiente, P., del Toro Prada, J. J., & Tamayo Pupo, A. (2025). Profesionalización de la dirección de instituciones educativas: necesidad, factores concurrentes, exigencias de la dirección profesional. *Congreso Internacional Pedagogía 2025*. La Habana.

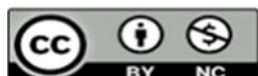
Weinstein, J., Peña, J., Muñoz, G., & Maldonado, F. (2025). *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Chile*. "Documento encargado por la OEI para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación: Liderar para la democracia". <https://doi.org/10.54676/LGMK1277>

Yeomans, M. M. (2022). Evolución de la administración educativa en Chile y la profesionalización de la gestión escolar al 2020. *Revista Educación*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44499>

Síntesis curricular:

Arismendis Tamayo Pupo: Licenciado en Educación, Biología (1994), Master en Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos (2003) y Doctor en Ciencias Pedagógicas (2012). Profesor Titular (2015). Más de 30 años de experiencia en la Educación, de ellos, posee experiencia como supervisor escolar por más de 10 años en estructuras municipales de educación. Es profesor-investigador del Centro de Estudios en Gestión Organizacional de la Universidad de Holguín, ha publicado más de 10 artículos científicos que abordan la temática de la supervisión educativa. **Dixán Mojena Arzuaga:** Licenciado en Educación, Historia y Marxismo, Master en Ciencias de la Educación y Especialista en Dirección de Instituciones Educativas. Es Director General de Educación en el Municipio de Cacocúm, Holguín, posee amplia experiencia como supervisor escolar. **Pedro Valiente Sandó,** Profesor Emérito, Profesor Titular, Doctor Honoris Causa, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Investigación Educativa. Premio Nacional de Pedagogía. Profesor-Investigador del Centro de Estudios de Gestión Organizacional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Holguín. Ha incursionado en temas de investigación tales como dirección de instituciones educativas, formación de directivos educacionales, calidad y evaluación de la educación, formación doctoral. **Jorge Alejandro Laguna Cruz,** Licenciado en Educación, Máster en Didáctica de la Educación Superior, Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Consultante y se desempeña como Metodólogo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Coordina la Maestría en Ciencias Pedagógicas.

Declaración de responsabilidad individual



Arismendis Tamayo Pupo: aportó el diseño de la investigación y ejerció la dirección del equipo durante la pesquisa realizada, participó en la gestión de las fuentes de información y en la sistematización del estado del arte, así como, en la redacción del artículo.

Dixán Mojena Arzuaga: Tuvo a su cargo el análisis de las fuentes bibliográficas, la revisión de los conceptos y la comparación con otras concepciones disponibles para discriminar la bibliografía. De igual modo, aplicó y procesó la información derivada de la aplicación de los métodos de investigación empleados.

Pedro Valiente Sandó: Participó en la gestión de las fuentes de información y en la sistematización del estado del arte, así como, en la redacción y revisión del artículo.

Jorge Alejandro Laguna Cruz: Participó en la revisión de la bibliografía, su actualización, estructura general del artículo y su redacción.