MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO FÉLIX VARELA.

TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE:

Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Título: Modelo de capacitación a directivos educacionales

en métodos y estilos de dirección.

AUTORA: MSc. María Caridad Vázquez Pérez.

TUTORES: Dra. Margarita Valdés Prieto.

Dra. Alicia Alfonso Serafín.

2007

SÍNTESIS

El trabajo realizado presenta un estudio acerca de la capacitación a directivos. Sistematiza los resultados teóricos relacionados con la capacitación a directivos educacionales. Fundamenta la necesidad de desarrollar esta problemática a partir del enfoque Histórico- cultural, se concibe su estudio en función de la capacitación en el puesto de trabajo como vía para el desarrollo de la actividad profesional pedagógica de dirección, todo sustentado en los diferentes métodos empíricos y teóricos que proporcionan el desarrollo de las dimensiones, expresado en el conocimiento de los métodos y estilos de dirección, el desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales con los colaboradores, las habilidades para el trabajo grupal, la toma de decisiones y la capacidad de dirección. Propone un modelo para la capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección, cuyo eje central está en el subsistema de planeación donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible a través de una triangulación de tres triadas de contenidos, permitiendo la transformación en la actuación del directivo, mediado por la solución de acciones participativas desde el cargo que tipifican el mismo. La aplicación del modelo contribuye al desarrollo de la Estrategias de Capacitación a Cuadros y Reservas Provinciales y Municipales, materializado en una institución educativa, en el centro de referencia de secundaria básica de Santa Clara, donde reveló su efectividad con la utilización de sus diferentes formas de ejecución y contribuyó a recomendar la continuidad de su aplicación a otras instituciones educativas de otras enseñanzas por la vía del entrenamiento a estructuras y la instrumentación de las auditorias a la capacitación, mediante los indicadores del modelo que evalúan de forma propositiva el instrumento creado al efecto, donde se constatan los niveles de desarrollo de los directivos y reservas para asumir la responsabilidad de un cargo de dirección.

INDICE Pág.

	INTRODUCCION	1
Capítulo I	CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES, SOBRE LA CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES	13
1. 1	La capacitación a directivos. Visión general y antecedentes.	13
1. 2	La capacitación a directivos en Cuba.	17
	1.2.1. Antecedentes históricos	17
	1.2.2. Concepciones acerca de la capacitación	30
	1.2.3. Capacitación en métodos y estilos de dirección como vía para el logro del liderazgo compartido.	41
Capítulo II	MODELO DE CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES EN MÉTODOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN	46
2. 1	Estudios preliminares que sirvieron de base para la construcción del modelo de capacitación a directivos.	**46**
2. 2	Concepciones teóricas que fundamentan la propuesta de un modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.	52
	2.2.1. Fundamentos generales el modelo.	
2. 3	Modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.	59
Capítulo III	VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL MODELO	74
3. 1	Estudio de casos. Concepción y ejecución del modelo.	74
3. 2	Resultados del estudio de casos. Regularidades Diagnóstico.	84
3. 3	Resultados del pre-experimento	100
	3.3.1. Resumen del pre-experimento.	103
	3.3.2. Valoración de los casos según la escala evaluativa.	105
	CONCLUSIONES	109
	RECOMENDACIONES.	112
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La última década ha sido testigo de una toma de conciencia cada vez más creciente acerca del papel que le corresponde jugar a la educación como factor generador del desarrollo, que ha sido abordado y fundamentado en numerosos eventos de carácter político y académico en los que el tema ha sido objeto de atención.

Hoy, como nunca antes, a la nación cubana le corresponde centrar sus esfuerzos y recursos para dar un impulso contundente a la economía y educación, que nos permita enfrentar la competitividad que marca la totalidad de los procesos y fenómenos en la actualidad y que garantice el desarrollo nacional, jugando un papel principal los directivos y reservas de cada organismo.

El país, enfrascado en encontrar los caminos correctos para que la educación forme a las nuevas generaciones como hombres más dignos y capaces, portadores de las tradiciones, acorde con las exigencias actuales que demanda la sociedad, inmersa en un mundo globalizado, no puede prescindir de una concepción pedagógica que enarbole lo más avanzado de la ciencia y del pensamiento pedagógico cubano, que coadyuve a la práctica de una Dirección Científica Educacional que responda a una teoría pedagógica sólida.

Según expresa Forneiros (1996) la formación permanente se dirige esencialmente a elevar la competencia de los profesionales, dando respuesta a sus necesidades y a las del Sistema Educativo en el contexto de la actividad fundamental que realizan, para que se preparen y abarca a todo el personal docente en ejercicio, a educadoras, maestros y profesores, así como a los cuadros y técnicos de dirección de los diferentes niveles de la estructura y de todos los subsistemas de enseñanza.

La Pedagogía, como ciencia debe jugar un papel importante y a su vez determinante, en el perfeccionamiento del proceso de capacitación, formación y superación del hombre que vivirá, en esta “Era de la Automatización en el Tercer Milenio” y que debe ser preparado para que contribuya al desarrollo del país, en lo económico, lo social y lo político. Para que este empeño se produzca, es necesario el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje y a la vez, un perfeccionamiento en la dirección educacional que llegue hasta las instituciones educativas.

En las investigaciones del ICCP, Valle Lima (1994), se señalaba la necesidad de modelar el papel de las estructuras de dirección y puntualizaba la responsabilidad de las mismas en las transformaciones que eran necesarios acometer en la Educación Cubana.

En la Quinta Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Bariloche, Argentina (1995), se alertó sobre: "...la urgencia de modernizar la administración de los sistemas educativos y mejorar el desempeño técnico de los administradores educativos...".OEA. (1996:182)

Esto refleja al mundo los problemas que aquejan a las diferentes estructuras de los sistemas educativos en todos los países, llamados al cambio como necesidad en el campo educacional y en la búsqueda de calidad en la dirección de sus procesos.

Con respecto al desempeño de los directivos y su necesidad de ser más efectivos, Lozano Orduño (1996: 151), en su tesis doctoral precisa: "... nadie está conforme con el desempeño del directivo y todos piden cambiar su forma de trabajar, pero no hemos encontrado alguno que lo diga, efectiva o prácticamente, cómo cambiar esa forma de organizar su centro de trabajo".

Los sistemas educativos en el mundo se deben elevar a la altura de los tiempos así lo señala Tunnerman Bernheim, Carlos, asesor del Director General de la UNESCO, además expresó que elementos claves para la inserción de los países latinoamericanos en la economía mundial, es el mejoramiento sustancial de nuestra competitividad:

- Implica conocimiento, tecnología, manejo de información y destrezas.
- Significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestro talento humano (capital humano) de alto nivel, lo que implica innovación en este sentido.

Significa incorporar el progreso técnico a la actividad productiva y los servicios.

El cambio de rumbo hacia un mayor desarrollo en la gestión de la innovación necesaria, según refiere el doctor Castro Díaz Balart (2001:65), "…son las premisas o regularidades del autoperfeccionamiento del directivo, donde la premisa fundamental es la aceptación de que debemos preparar al estudiante para trabajar en un ambiente intensivo de conocimiento, acción intelectual creativa, aprendizaje

continuo que posibilite prepararlos para el futuro y así enfrentar los retos del milenio…”.

Es así como el accionar de los departamentos de Dirección Científica Educacional, se proyecta hacia el desarrollo de las Estrategias de Capacitación a las diferentes estructuras de dirección educacional en las diferentes provincias desde su creación(1996-97) como una función priorizada, dando respuesta más tarde a la instrumentación de la Circular 17 del 2002 del Ministerio de Educación, donde también responsabiliza a estos departamentos en los Institutos Superiores Pedagógicos del país, con la elevación permanente del desempeño de los directivos, su aplicación y desarrollo en cada provincia, municipio y escuela.

Partiendo de este análisis y del concepto expresado por el Che, que el cuadro es un creador, un técnico de buen nivel político que puede llevar adelante su sector y desarrollar a las masas desde su puesto político de dirección, el Sectorial de Educación de Villa Clara, desde hace más de 10 años, desarrolla este trabajo de capacitación, donde existe una planificación, reflejada en la Estrategia Provincial de Capacitación y que cada municipio hace la instrumentación de la misma, a partir de sus necesidades en cuatro componentes y una línea directriz que une a estos, el sistema de trabajo político-ideológico de la provincia, se adecua a las necesidades del territorio y proyecta un sistema de capacitación, con la aplicación de la matriz FODA, referenciados en el capítulo dos.

En consecuencia, la DIRECCIÓN CIENTÍFICA EDUCACIONAL como ciencia, tiene una importancia estratégica debe estructurar y explicar cómo se dirige el desarrollo educacional y cultural de las instituciones educativas, aspecto de vital importancia que deben también sistematizar los departamentos de dirección de las universidades pedagógicas.

Este desarrollo acelerado de las instituciones contemporáneas, es un resultado de la llamada Revolución Científico Técnica, la cual es también un factor de desarrollo para la propia disciplina de dirección.

La escuela es una comunidad de trabajo, una fuente de progreso social, un todo dinámico que constituye en sí misma, un sistema donde todo descansa sobre factores humanos, la materia prima y los medios de producción son las personas, los procesos se dan en el campo de las relaciones interpersonales, todo el personal

es sujeto y objeto, siendo el dirigente más importante, el docente y donde un producto de mala calidad no se puede echar a la basura, se convierte en carga social.

Por tanto el papel relevante y determinante del directivo en la gestión escolar no admite discusión, no puede esperar a aprender las técnicas con las cuales habrá de enfrentar eficazmente las nuevas situaciones, es indispensable entonces su capacidad para aprender mientras trabaja, aprender a detectar las nuevas manifestaciones de su escuela y del entorno, a diseñar respuestas efectivas y a emprender el reto proveniente de esos escenarios.

No es difícil entender, por consiguiente, que los directivos y el personal que labora en nuestro sistema nacional de educación, son los sujetos que harán posible alcanzar el liderazgo compartido y aplicar con él nuevos métodos y estilos de dirección para la formación integral de las nuevas generaciones.

La mayor parte de los directivos educacionales deben enfrentar el tránsito de los modelos de dirección altamente centralizados y acceder a una dirección descentralizada con un accionar más participativo en la base. Hacer de la dirección una tarea donde todos se vean reflejados desde las concepciones más generales hasta la toma de decisiones estratégicas, que repercuten de manera directa en la vida de la organización y por ende, en los educandos.

Al ser un abanderado de los cambios, el líder educacional de hoy debe transformar su institución para acercar las principales decisiones a la base, o sea, dar poder para recibir más poder, dar confianza y recibir más confianza, ganando la autoridad real, con su propio comportamiento.

Dentro de la capacitación a directivos, juega un papel importante el componente de dirección, la capacitación para el cargo que se le capacite le de proporcione a los directivos y reservas, desde su contexto escolar y con más fuerza, a los noveles y a los que ocuparán los futuros cargos de mayor complejidad.

De lo anterior se desprende, la importancia de la influencia e interacción, directivo - colaborador, así como las características de su personalidad. Al respecto, el Comandante Ernesto Guevara (1960) explicaba que los cuadros son dinámicos, en cuanto a que no son simples trasmisores, hacia arriba o hacia abajo con lemas o

demandas, sino un creador que ayudará al desarrollo de las masas y a su información constante.

La importancia de lo anteriormente expresado, supone que el directivo educacional, no sólo tenga dominio de su actividad, sino que posea profundos conocimientos para poder dirigir su proceso, y constituya un ejemplo de hombre socialista, que pueda desde su experiencia, resolver las múltiples situaciones que puedan presentarse, con el compromiso constante de todos sus colaboradores involucrados en las soluciones, cada vez más creadoras y transformadoras de su medio.

Se puede generalizar, que el desarrollo pleno de la personalidad del hombre, constituye en la actualidad una necesidad insoslayable, si queremos garantizar que logre alcanzar niveles de autorregulación, que le garanticen un desempeño personal y profesional exitoso en su actividad social, en este proceso, un papel fundamental le corresponde a la capacitación como una vía fundamental de desarrollo, desde donde el hombre en el proceso de enseñanza-aprendizaje va transformándose para alcanzar cualidades superiores que le permitan la eficacia y pertinencia de su actividad.

Desde el año 1996, se inicia el proceso de integración como experiencia nacional con una primera etapa de concepción e implementación con nueve indicadores, en el cual cada uno de ellos estaba dirigido a la superación y capacitación a las estructuras de dirección, muy necesario a partir de un cambio en las funciones a cumplir por las estructuras de mando de la provincia, desde este diagnóstico se presenta la necesidad de lograr el análisis entre la situación actual y la deseada, la solución del principal problema que se enfrentaría , la capacitación de las estructuras de dirección, necesidad que no se hizo esperar y se proyectaron 25 cursos de capacitación fuera del puesto de trabajo y dirigidos desde el pedagógico de conjunto con las enseñanzas.

A todo esto se sumó un estilo verticalista y centralizado de la dirección, se inicia un desarrollo de la capacitación solo en una dirección, dirigida a necesidades de aprendizaje generales y se prioriza una arista que determina una brecha que fue utilizada unilateralmente y mal comprendida. Al indagar sobre las causas que generan este problema de capacitación para la preparación de las estructuras, se precisó en todos los informes de cierre de los cursos escolares desde 1996 hasta el

2000, que estas directa e indirectamente están relacionadas con la urgencia de una capacitación desde el puesto de trabajo que se encauce a los métodos y estilos de dirección que es el contenido que con más debilidad se ha reflejado en los cambios producidos con la integración en funciones de la Dirección Provincial de Educación y la Universidad Pedagógica Félix Varela de Villa Clara.

En la sistematización del objeto de estudio, se corrobó su importancia, y la urgencia de profundizar en las necesidades de capacitación de los directivos y reservas en los diferentes niveles de dirección, la necesidad de realizar estudios por diferentes vías, que den respuestas a los problemas, desde la aplicación de los enfoques de capacitación en el puesto de trabajo, hasta la utilización de toda la tecnología de avanzada a su disposición para lograr ese desarrollo al cual se aspira.
La capacitación, se ha enfocado siempre con mayor prioridad hacia las necesidades generales que se diagnostican y todos reciben la misma oferta educativa. Además la capacitación en dirección es rechazada en la misma medida que se necesita desde la línea de mando. Ante esta situación, se necesita atacar el extendido fenómeno de la resistencia al aprendizaje en dirección.

Dichos resultados en muchos casos descubren no sólo las necesidades de aprendizaje por la vía de la capacitación a directivos y reservas desde el entrenamiento, sino las situaciones que impiden el buen funcionamiento de la institución educativa a partir del empleo de incorrectos métodos y estilos de dirección. En contradicción con esto no existe un modelo que permita la capacitación al directivo en métodos y estilos de dirección, aún siendo un tema que a nivel de gobierno se viene señalando por las dificultades que se han presentado en diferentes sectores de la producción y los servicios.

A partir de estas dificultades y de los niveles de prioridad de la estrategia de capacitación, se ha incorporado en la investigación como mejor forma de capacitación: la capacitación en el puesto de trabajo, que contribuya en la provincia, en el municipio y en las instituciones educativas, a dar solución a ésta problemática y que permita lograr un mejor desempeño del directivo educacional desde la base.

Por tal motivo se determina como problema científico el siguiente:

¿Cómo contribuir a la capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección?

A partir de la determinación del problema científico se define como objeto de la investigación: el proceso de capacitación a directivos y como *campo*: la capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.

Se declara como objetivo general el siguiente:

Proponer un modelo de capacitación a directivos educacionales que los prepare en métodos y estilos de dirección.

Para el desarrollo de la investigación se formularon las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que deben sustentar la investigación y la necesidad de un modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección?

2. ¿Cuál es el estado actual de la capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección?

3. ¿Cuál debe ser el modelo de capacitación para directivos y reservas del sector educacional en método y estilos de dirección?

4. ¿Cómo contribuye el modelo propuesto a la capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección?

Tareas científicas:

1. Elaboración de los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y la necesidad de un modelo de capacitación a directivos educacionales y de los métodos y estilos de dirección.

2. Diagnóstico del estado actual de la capacitación a directivos y reservas educacionales y la concreción de sus necesidades de aprendizaje.

3. Diseño del modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.

4. Valoración de los resultados de la aplicación del modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.

La población estuvo integrada por 62 sujetos, 31 directivo y 31 reserva. A efectos del diagnóstico se trabajó con la población total. Para la realización del pre-experimento

se tomó una muestra de 15 sujetos (de ellos seis directivos y nueve reservas) que representó el 20,3 % de la población.

El muestreo utilizado fue estratificado e intencional; estratificado por cuanto se tienen en cuenta dos estratos: directivos y reservas, intencional a partir de los siguientes criterios de selección:

Para los directivos y reservas:

- Reservas propuestas para movimientos nuevos, ya sean nuevos en los cargos o para un mayor nivel jerárquico.
- Que respondan a los estratos que prioriza la Estrategia de Capacitación.
- Voluntariedad para ser estudiado.

Para la reserva:

- Que provengan de la reserva especial pedagógica para elevar los índices de promovidos, exigencia de la política de cuadros del Ministerio de Educación.

La concepción metodológica que se asume en la investigación es la del materialismo dialéctico, para ello se utilizaron diversos métodos, tanto cualitativos como cuantitativos que fueron elaborados, seleccionados y aplicados conforme a sus exigencias.

Los métodos utilizados fueron:

Del nivel teórico: Estos métodos facilitaron la sistematización de la información teórica, el análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos en la elaboración y aplicación de la propuesta, en la evaluación de los resultados y en las conclusiones y recomendaciones.

- Análisis Histórico-lógico
- Inductivo-deductivo
- Analítico-sintético
- Sistémico-estructural
- Modelación

Del nivel empírico:

Otros métodos y técnicas utilizados:

-Análisis de documentos: Se analizaron diferentes documentos para el diagnóstico:

- Los informes provinciales de conclusión de los cursos escolares para estudiar el seguimiento a la de la problemática de capacitación y sus causas.
- Informes de cierre de la evaluación profesoral y de cuadros para corroborar la correspondencia con nuestro objeto de estudio y sus diferentes aristas y causas de un mismo problema.
- Las Estrategias de Capacitación para los diferentes años desde la experiencia de integración, desarrolladas en el territorio villaclareño.

-Entrevista: Se realizaron entrevistas a directivos, reservas, funcionarios y metodólogos con la finalidad de constatar el estado de la capacitación y sus causas.

-Encuesta: Tiene como objetivo constatar los conocimientos que poseen los directivos y reservas para el desarrollo de las funciones de los cargos que desempeñan o lo harán en el futuro y el nivel de importancia que le confieren a los mismos Permitió la autovaloración, autoevaluación y retroalimentación sistemática del comportamiento de las formas de actuación de los directivos y reservas de los métodos aplicados, además de ser evaluados por sus colaboradores, funcionarios y metodólogos que los atienden.

- Discusión grupal: Permitió el desarrollo de las habilidades en el tratamiento de la información, para lograr debates colegiados, con la participación de los colaboradores y ver los métodos que permitirán buscar consenso y hacer que todos se involucren en la solución de los problemas y den soluciones rápidas y con ciencia para elevar la calidad del aprendizaje como premisa a lograr en todos los modelos educacionales por enseñanzas.

-Observación participante: Permitió obtener los datos que a partir de las entrevistas, encuestas, sociogramas, propició la demostración en el puesto de trabajo, de los datos cualitativos y cuantitativos, que fueron acopiándose para poder contribuir a la transformación desde su realidad y en los diferentes procesos de dirección que constituyen las vías para lograrlo, desde su organigrama o pirámide de dirección.

-Estudio de casos: Se utilizó para el análisis intensivo e interpretación de los resultados cualitativos de la manifestación del modo se actuación y resultados reales en la capacitación, del conocimiento que adquieren, el ejemplo que logran ganar a partir de su autoridad real y su empeño en transformar su realidad con la ayuda de la capacitación recibida e instrumentada en su realidad concreta, es un diseño flexible y permite recoger hasta su estado de ánimo en un momento dado a partir de las historias de vida, que va permitiendo la regulación del proceso, estimulando y dando apoyo en los momentos necesarios.

Otras técnicas empleadas:

-Historias de vida

-Completamiento de frases

-PNI-PNS

-Estudio de incidentes y casos para el aprendizaje.

-Niveles de stresst.

-Toma de decisiones

-técnicas de trabajo grupal

-Portafolio

-Pre-experimento: Se utilizó para comprobar la efectividad del modelo propuesto en la capacitación a directivos y reservas, se analizaron los datos y cambios ocurridos en la investigación en tres momentos diferentes (inicio-medio-final).

Métodos del nivel matemático y estadísticos: El procesamiento matemático y estadístico de los datos se realizó mediante la utilización del cálculo porcentual, la comparación por barras y la aplicación de la prueba no paramétrica Friedman, para medir la confiabilidad de los resultados.

La novedad científica del trabajo radica en la propuesta de un modelo de capacitación a directivos en métodos y estilos de dirección. Que se distingue de otros modelos, porque se aborda de forma diferente, logrando una representación en triangulación de tres tríadas de contenidos, que se complementan, que los motiva y permite la capacitación en dirección y tiene como base la comunicación

profesional, desde diferentes vías o formas en el puesto de trabajo y que permite elevar la formación permanente de directivos y reservas.

Se modela el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de las tríadas de contenidos que se interrelacionan en el subsistema de planeación como eje central , mediado por las necesidades que el diagnóstico revela y las tareas y acciones que se desarrollan y llevan a la transformación, a través del conocimiento de las tríadas, el desarrollo de la habilidades para las relaciones interpersonales, para el trabajo grupal, la toma de decisiones y la capacidad de dirección, las cuales permitirán que los directivos y reservas desarrollen en su situación concreta, la actividad profesional pedagógica de dirección con éxito y permita multiplicar su responsabilidad, implicando e involucrando a todos, delegando autoridad y alcanzar la aspiración del modelo que es el liderazgo compartido.

El aporte teórico de la tesis radica en:

- Se redimensiona el concepto de capacitación a directivos en una dimensión humana que incluye la formación de valores y la concreción de este proceso a partir de la delegación de autoridad durante el desempeño de las funciones de dirección.
- Clarificación de una nueva representación de la relación directivo-colaborador y la determinación del proceso de capacitación, así como las dimensiones e indicadores para evaluar la preparación del directivo en métodos y estilos de dirección.
- La propuesta de un modelo para la capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección que incluye la determinación y sustentación de tres triadas de contenidos (poder, autoridad, responsabilidad; dirección participativa, trabajo grupal y toma de decisiones; estilo de dirección, estilos y métodos) que la conforman. Estos contenidos se trabajan en la capacitación del directivo como líder en interacción con los colaboradores y en una situación grupal concreta, teniendo en cuenta el conocimiento, ejemplo y experiencia en el uso del liderazgo compartido sobre la base de la comunicación profesional, permite la preparación del directivo en métodos y estilos de dirección.

El aporte práctico de la tesis se enmarcan en:

- Diseño de las modalidades de capacitación para su aplicación en el puesto de trabajo.
- Elaboración de materiales didácticos por temáticas que harán más fácil y amena la actividad de capacitación en métodos y estilos de dirección (artículos, casos, incidentes, medios digitalizados).

El informe de la investigación se ha estructurado en tres capítulos.

El capítulo I: logra la sistematización y generalización teórica sobre la conceptualización de la capacitación a directivos educacionales en su evolución histórica. Se hace un análisis de las diferentes concepciones sobre los métodos y etilos de dirección y la categoría directivo, en función de lograr el liderazgo compartido, como resultado del modelo de capacitación.

El capítulo II: persigue explicar la metodología de la investigación utilizada, así como el modelo y su concepción teórica. Se exponen los fundamentos generales del modelo a partir de los diferentes subsistemas que lo conforman y las peculiaridades de cada uno de ellos.

En capítulo III: se explica la metodología seguida para la investigación a partir del estudio de casos, en las diferentes etapas de construcción del modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos dirección, a partir de los resultados del diagnóstico inicial, así como los resultados obtenidos en la constatación, durante la transformación lograda en los métodos y estilos a través de la capacitación, donde se valora la investigación y se evalúan sus resultados en tres momentos de su medición.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES SOBRE LA CAPACITACIÖN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES

En correspondencia con el diseño de la investigación, este capitulo, aporta un estudio de gran significación, sobre las principales experiencias y consideraciones teóricas de la capacitación a directivos en el mundo y en Cuba.

La sistematización teórica precisará enfoques comunes en el desarrollo del objeto, que se consideran regularidades del mismo y que se adoptan como marco referencial de la investigación, desde el método materialista-dialéctico, se incorporan de lo general todos aquellos elementos teóricos considerados pertinentes, lo cual ayuda a definir el concepto de capacitación a directivos, con una argumentación filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica, sobre la base de la comunicación profesional, lograr estilos y métodos para el desarrollo nuevas relaciones directivo-colaborador que permitan el liderazgo compartido .

1.1. La capacitación a directivos. Visión general y antecedente.

Es importante iniciar la sistematización de los antecedentes y referentes teórico y metodológicos, a partir de una amplia bibliografía consultada que posibilitó el análisis comparativo de los distintos enfoques y posiciones teóricas acerca de la capacitación a directivos, en correspondencia con el objetivo de la tesis.

De gran importancia han resultado las ideas de varios investigadores del tema, dentro de los cuales se destacan: Boulden, G. (1985), para la concepción del enfoque sistémico de la capacitación, Boydell, T. (1983), Mendoza, A. (1991) y García, L.(1992) en el proceso de determinación de necesidades como premisa del proceso de capacitación, y Mace, M. (1989), Smith, B. y Delahaye, B. (1990), Ruiz, J. (1994) y Pozner, P. (1995), en relación con las formas y métodos que han demostrado su efectividad, así como con las características y requerimientos que han de tenerse en cuenta en su concepción y ejecución.

La capacitación a directivos en Cuba ha sido y es objetivo esencial priorizado, por lo cual, son numerosos los autores que han planteado sus posiciones teóricas y sistematizan la información, o describen sus experiencias en este campo. Por sus valiosas aportaciones se refieren los siguientes autores: González F. y col. (1990); Machado, R. (1990); Hernández C. S. (1995) y Gómez Paret C. (1999).

Especial relevancia tienen los trabajos de estos especialistas en tanto sistematizan un cuerpo teórico de conocimientos relacionados con la concepción sistémica de la capacitación a directivos y sus bases sociopsicológicas, la determinación de las necesidades de aprendizaje, las características y etapas del diseño de los programas, la evaluación y una variada propuesta de métodos para el proceso de enseñanza–aprendizaje de los directivos, que sin llegar a constituir un esquema rígido, brindan alternativas para su elección. No obstante, lo valioso de las propuestas de estos investigadores, se considera que, aún no logran concretar una concepción para la dirección de la capacitación suficientemente fundamentada, estructurada y coherente, a partir de los métodos y estilos de dirección en el puesto de trabajo.

Si la capacitación es concebida como proceso sistémico y permanente que interactúa con los hechos y fenómenos de la realidad cambiante, son por tanto necesarios estos estudios para profundizar en su esencia y lograr su perfeccionamiento y poder también alcanzar el carácter de continuidad.

En esta dirección se encuentran los trabajos de un grupo de especialistas del Centro de Técnicas de Dirección de la Universidad de La Habana, de la Universidad Central y del Centro Coordinador de Estudios de Dirección del Ministerio de Educación Superior. Codina, A. (1998) en su trabajo sobre lo que hacen los "ejecutivos" y las habilidades que necesitan para ello, refiere la importancia que ha tenido desde siempre la determinación de los conocimientos y habilidades que se requieren para un trabajo efectivo, y cómo esto constituye la base para el diseño de los programas de capacitación. También resalta el criterio de otros especialistas sobre la necesidad de determinar no sólo lo que hace falta hoy, sino lo que hará falta mañana, dadas las características del mundo contemporáneo.

Otros autores como Carvajal, E.; Díaz Llorca, C., y Rodríguez, J. (1999), han trabajado sobre la calidad, aplicada al diseño de la capacitación a directivos y proponen un ciclo en el que se destaca entre otros aspectos, la importancia de la DNC (determinación de necesidades de capacitación) como condición para alcanzar la calidad del proceso. También al analizar la acción del directivo como agente de cambio, resalta la necesidad de la capacitación para este fin, a partir de un fuerte componente motivacional de la misma, pero a juicio de la autora, falta proyectar ese

diagnóstico de necesidades más al cambio, lo que se necesita desde cada puesto y contexto de dirección.

Este aspecto tratado y analizado por la autora, es algo que está en el punto de mira de muchos de los estudiosos de la dirección desde el nivel que asumen en la Gestión o Administración Recursos Humanos, dentro de ellos se destaca la obra Koontz, H. y H. Weirich,(1974 (5ta)-1998(11na edición), Chavianato, I. (1981(1ra)-1983(2da edición), Muth, M. (1993); Sikula, J. (1994); Elorduy, J. (1995); Steward, T. (1998); y los autores cubanos, Cuesta, A. (1999) Linares, M. (2000), Miguel, M. y Pérez, R. (2001); López, J. (2001); y Domínguez, L. (2001), entre otros. Sobre el tema, Rodríguez F. O. (1999:58) plantea: "La experiencia cubana indica que la preparación y superación de los Recursos Humanos (RH), tiene que concebirse de manera integral, en sistema, donde cada elemento esté integrado a un problema específico, pero formando parte de un todo."

Existen coincidencias entre los autores en cuanto a la definición de Gestión de Recursos Humanos. Conceptos como proceso, actividad, previsión de necesidades, reclutamiento, selección, capacitación, formación, evaluación y retribución son comunes entre ellos, algunos de estos se asocian también a las etapas del proceso.

Cuesta, A. (1999:45),destaca que "… es imprescindible transformar el modo actual de accionar sobre los recursos humanos, en particular de los directivos, porque son ellos los agentes potenciales del cambio. Considera que: "Los enfoques sistémico, proactivo, multidisciplinario y participativo son esenciales en la Gestión de Recursos Humanos Estratégico, que surge como dinámica de adaptación y trasciende la clásica Dirección o Administración de Personal."

En el "Foro Gerencia del siglo XXI" celebrado en Venezuela en 1998, fue reafirmada como tendencia, la necesidad del desarrollo de los recursos humanos, en tanto hubo coincidencia en reconocer que los conocimientos y capacidades valen más que otros recursos, porque constituyen la base de las economías del mundo globalizado. A tenor de esta idea, señala Columbié, M. (1999: 6) que: "Esta condición presupone un intenso y rico proceso de preparación y superación constante,..." y "Los programas de capacitación han de estar dirigidos a potenciar el cambio organizativo mediante un cambio cultural."

En la Gestión de Recursos Humanos se sigue como un proceso, una secuencia de pasos o etapas, con la cual coinciden algunos autores, siendo lo más general, iniciar el mismo por la detección de necesidades del entorno y de las personas, la elaboración de programas de desarrollo, su aplicación y evaluación, proceso que se concibe como un ciclo continuo, que debe ser cualitativamente superior.

Desde esta perspectiva Diez de Castro (1996), reafirma el valor de la Gestión de Recursos Humanos como una sucesión de etapas, tendientes a garantizar la idoneidad del personal y la eficacia de la organización y Rodríguez S., M. (2000), considera que debe concebirse como eslabones interconectados para garantizar la eficacia individual y organizacional.

La preparación y capacitación de dirigentes y la Gestión de Recursos Humanos si bien como señala Valiente, P. (2001:11), "... no han planteado postulados de carácter general que alcancen los niveles de sistematicidad del conocimiento científico...", sí aportan un conjunto de conceptos, valoraciones y posiciones teórico–metodológicas, en las cuales está implícita una concepción, no suficientemente acabada (según este autor), sobre la preparación y capacitación de los recursos humanos y en particular de sus directivos.

A partir del estudio realizado y de la experiencia de la autora en su desempeño como profesora–entrenadora en la actividad de dirección desde 1986, permite llegar a una generalización desde donde corrobora en síntesis las ideas más coincidentes del estudio realizado también por otros autores. Estas son:

- El reconocimiento generalizado de la necesidad e importancia del desarrollo profesional de los directivos, como condición resultante para el desarrollo de la organización.
- La necesidad de que el directivo actúe como agente de cambio, y convierta sus colaboradores en agentes del cambio.
- La concepción de la capacitación como un proceso permanente, continuo y sistémico, que abarque los cuatro componentes de la estrategia y una línea directriz, el enfoque político-ideológico.
- La determinación de las necesidades de capacitación como premisa para el diseño de las estrategias y programas.

- La necesidad del enfoque proactivo de la capacitación, de la preparación para dirigir en un futuro mediato y para su contexto.
- La necesaria instrumentación de la capacitación tanto en sus contenidos, como en la concepción de su ejecución a los métodos y estilos de dirección.
- La atención sistemática al vínculo de lo cognitivo y lo afectivo, como sustento psicológico de la motivación hacia la capacitación para el cambio.
- La necesidad de que la capacitación se conciba y ejecute, de manera que provoque cambios en la actividad y desempeño del directivo educacional.
- La consideración de la capacitación como la vía para el logro del desarrollo humano., desde el contexto de cada organización.

Estas ideas forman parte de los referentes teóricos y metodológicos de la propuesta que se hace en esta tesis y corroboran la necesidad de estudiar cómo ha transitado la capacitación de los directivos educacionales en Cuba.

1.2. La capacitación a directivos en Cuba.

1.2.1. Antecedentes históricos.

Es imposible encontrar un país, que haya tenido que enfrentar cambios tan diversos en su entorno como Cuba, después del triunfo revolucionario, los Estados Unidos, inició un bloqueo, privando a nuestro pueblo de todo, mercados, fuentes de suministros, equipamiento tecnológico, piezas, médicos, ingenieros, un bloqueo feroz para inutilizar al país y llevarlo a un derrumbe, sin economía para respaldar una superestructura nueva y naciente, con una filosofía diferente a la que había vivido hasta entonces.

Esta etapa, enmarcada como dijera Dr. Lage Dávila (1997:1) definiéndola como: ¨...el más profundo, extenso y trascendente cambio económico que ha tenido lugar en la economía cubana...", ante esta situación de Cuba y por su importancia, en la Resolución Económica del V Congreso del Partido, se plantea: "El empleo de técnicas modernas de dirección empresarial, adecuadas a nuestras características y basadas en las mejores y más avanzadas prácticas contemporáneas, así como el amplio uso de todas las posibilidades de las tecnologías y servicios de información y las telecomunicaciones, deben constituir prioridad del país a los fines de garantizar la mayor eficiencia en la gestión y los procesos productivos. Para apoyar estos

objetivos se deberá desarrollar un amplio movimiento de calificación de cuadros de dirección empresarial y estatal y demás trabajadores de todas las instancias... ” (1997: 2)

Según Codina Jiménez, A. (2004:3) sobre el tema, expresa que ¨… si queremos buscar los antecedentes que tiene la preparación, formación o capacitación a directivos, comprobaremos que ha sido centro de investigaciones, consultorías de profesores de las disciplinas de las ciencias de la dirección…”, no es casual que la inmensa mayoría de los autores de estas temáticas, traten este problema, lo cual explica la importancia de identificar los sistemas de conocimientos y las habilidades directivas en las que se deben capacitar, a los que realicen tareas directivas para garantizar los resultados y que estén a tono, con los constantes cambios que se operan en el mundo de hoy.

Los diferentes textos que abordan la enseñanza de la dirección, utilizan diferentes términos, para designar a aquel que es responsable por sus colaboradores y otros recursos de la organización, es importante diferenciar esto, ya que la autora coincide con Codina, en este aspecto, además fue tratada en su tesis de maestría (1996) y en su artículo de trabajo metodológico sobre” Liderazgo Educacional” ¿Teoría o Realidad? (1998), aplicado a los programas desarrollados, desde 1998 y otras capacitaciones sobre el tema, en la etapa que se investiga.

La Revolución Cubana, permitió con la Educación dar el paso más importante, aprobar en el año 1959 la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, dando la posibilidad a todos los ciudadanos, haciéndose pública, universal, obligatoria gratuita y donde se realiza la coeducación de niñas y niños sin distinción de razas, ni credos, lo cual ha permitido un tratamiento especial en la formación de los directivos educacionales.

La pedagoga, Pérez Silva (2000:1) expresó: ”... con un sentido revolucionario, de permanente transformación y creatividad en su labor y con una ideología patriótica, anti-imperialista y socialista.”, al referirse a la Educación Cubana, plantea desde sus inicios el fortalecimiento de sus valores éticos y humanos, con una relación estrecha entre ciencia y conciencia, presentes desde el siglo XIX en el pensamiento educativo de avanzada; todos estos antecedentes llevaron el ejemplo de los educadores, con todos sus valores, y sus cualidades.

Para poder explicar el desarrollo de la capacitación a directivos, debemos analizar los antecedentes y referentes teóricos, a través de diferentes documentos, que permitieron hacer análisis y valoraciones de la capacitación a los directivos en Cuba.

Es incuestionable que para hablar de la capacitación a directivos educacionales en Cuba hay que referirse a un punto de partida como expresó Alonso Rodríguez (2002:2): " He aquí la fórmula mágica de la exitosa formación de dirigentes educacionales en Cuba y una de las razones que explican el nivel de desarrollo que la educación ha alcanzado: Solo puede dirigir a los maestros, quien haya demostrado en la práctica ser un verdadero "maestro de maestros"; y solo puede dirigir a cuadros de los distintos niveles de dirección del organismo, quien se haya ganado- en la práctica – a fuerza de consagración y ejemplaridad, el título moral de director de directores.¨ Esto explica la primera condición de cualquier directivo cubano en cualquier nivel de las estructuras de mando, desde el Ministerio hasta el aula, ser ejemplo, permite ganar la autoridad real, moral que se necesita para dirigir cualquier institución educativa .

Las indagaciones realizadas sobre el tema, tanto desde lo general como enfocadas a los directivos educacionales en particular, posibilitaron constatar numerosos estudios, entre ellos: Santos S. (1995), Castro, O. (1997), Valdés, R. (1997), Errasti, R. (1997), González, G. (1997), Leyva, J. L. (1998), Valcárcel. N. (1998), Santos, J. (2000) y Añorga, J. (2002). Se comprobó que los estudios de carácter histórico lógico en este campo son escasos, sólo encontramos los que hacen Valiente, P. (2001), Santiesteban, M. L. (2003) y Torres Pérez (2005).

Existe consenso entre los investigadores al precisar que la superación y capacitación de los dirigentes educacionales en Cuba, se inicia de manera oficial e institucionalizada a partir del triunfo de la Revolución, no obstante, se considera oportuno, a tenor de los estudios histórico- lógico que se realizan y para la mejor comprensión del objeto de estudio, analizar algunos elementos relacionados con las exigencias que para la capacitación a los directivos educacionales se planteaban desde el siglo XIX.

Si bien no se ha podido constatar que existiera de manera prevista y planificada alguna forma de superación para estos dirigentes, al menos hasta el siglo XIX, sí

existen numerosos textos y escritos donde se refieren las funciones que este, debía cumplir para la mejor educación a los niños y para el buen funcionamiento de la escuela, con especial atención, en los saberes que debía poseer y las cualidades que lo debían distinguir.

Según José de la Luz y Caballero referenciado por la Torres Pérez (2005: 3) en su tesis, respecto al director expresaba"…el director debía ser seleccionado entre los mejores y más morales maestros de la escuela y que este tenía una alta responsabilidad ante la Patria. Organizar la vida del plantel, velar por la calidad de la docencia, ejercer una suave y enérgica exigencia hacia los maestros, discípulos y trabajadores; atraer a los padres al colegio y lograr que este ejerciera influencia en las familias que vivían alrededor de la escuela."

La autora referenciada, precisa otros notables educadores como, José María Izaguirre (1903), Manuel Valdés Rodríguez (1914), los cuales se refirieron en sus escritos, a las funciones del director escolar, a sus atribuciones y responsabilidades y a las cualidades que debían distinguirlo para ocupar tan honroso lugar. Todo este estudio profundo de las ideas de estos maestros, permite reconocer la importancia que se le daba al directivo educacional, a su preparación para la organización y conducción de las instituciones educativas y para la dirección del proceso de formación de los niños, adolescentes y jóvenes.

En el siglo XIX y ante la turbulencia revolucionaria de la guerra del '95, fueron desapareciendo los colegios privados de espíritu patriótico y solo eran autorizados a funcionar aquellos cuyos directores gozaban de la confianza del gobierno de la colonia por su probada ideología, todo lo cual evidencia que el interés en la función del director escolar se centraba en su incondicionalidad al gobierno español.

El período de la intervención militar norteamericana en la etapa de 1898 a 1902 en sus inicios, introduce cambios significativos en la preparación de los directivos educacionales. Según García Galló (1978:49), escribió…" que a los ocupantes les interesaba "... reorganizar el sistema escolar, extender la enseñanza elemental, formar maestros...". Había pues, necesidad de formar y superar maestros a la luz de los intereses norteamericanos. Ya desde este momento, "...los intereses políticos comenzaron a dañar... la obra de la enseñanza." (1978:51)

Retomamos de los estudios realizado por Alonso Rodríguez (2002:26) un hecho que aporta elementos a este análisis, es el establecimiento de la inspección escolar por

la orden militar no. 226. que: “Para que se ejerciera incluso a nivel de base, esta ley decretó que allí donde pudiera constituirse una escuela con varios maestros, uno de dichos maestros será el director, el cual ejercerá la inspección general y recibirá el sueldo correspondiente.” Según las exigencias de la época el director debía cumplir de forma estricta esta función, ejercer como inspector para controlar la labor del proceso de enseñanza-aprendizaje del maestro y contribuir además a su perfeccionamiento pedagógico, de manera que las funciones que debía cumplir, eran dictadas sin tener en cuenta la preparación real que tenía para cumplirlas y sin establecerlas a través de algunas formas o vías para perfeccionar su actividad.

Es de gran importancia desde esta etapa, analizar como se mantuvo un enfoque pedagógico en la actividad del directivo, con la previsión de dos funciones importantes: como controlador y como capacitador del maestro.

El siglo xx en su segunda etapa, dejó en Cuba sólo corrupción y burocratismo, lo cual penetró negativamente en la esfera educacional e influyó en la atención, preparación y capacitación de los directores escolares de aquellos tiempos, transitando por vivencias ya conocidas en Cuba como fue, el olvido y la desatención.

La figura de Martín Rodríguez Vivanco (1948), es un ejemplo del análisis anterior que Alonso Rodríguez y Gómez Gutiérrez, L. I. (2006), destacan en su obra, estudian y valoran la continuidad y recurrencia de concebir al director, como inspector de la escuela y en esta función satisfacer las necesidades del maestro en el campo pedagógico, técnico y hasta afectivo. Sin embargo, según el análisis realizado, llama la atención las escasas o nulas referencias a la necesidad de preparar y capacitar a los directores, para poder satisfacer las exigencias, que socialmente se planteaban a su rol, coincidimos con Pérez Torres(2005) en que la capacitación de los directores, no era objeto de atención de las autoridades educacionales, y mucho menos era objeto de estudios científicos que posibilitaran su perfeccionamiento, esto fue algo olvidado y fue el reflejo de lo que también ocurría en Venezuela, Colombia y otros tantos países explotados.

Se puede hacer hasta aquí una síntesis generalizadora en relación con el aspecto que se analiza, y se coincide con la autora antes mencionada en su análisis pero con un orden de prioridad diferente, y se precisa así:

- Inicialmente la labor de inspección del director tenía un carácter de perfeccionamiento pedagógico que fue transformándose hacia un enfoque más administrativo de su actividad.
- Los más destacados pedagogos y educadores teorizaron sobre la labor del director escolar, las funciones que debía desempeñar y su responsabilidad social en la educación de los niños y jóvenes.
- Se le otorgó gran importancia a los valores éticos del director, a sus cualidades morales, prestigio social, conocimientos y cultura general.
- Tradicionalmente se le ha otorgado al director la función de principal inspector de la escuela.
- Las autoridades educacionales contaron con un basamento teórico que alcanzó cierto nivel de sistematización sobre las funciones y modos de actuación del director escolar que, al no corresponderse con los intereses gubernamentales, fue desestimado.
- Hasta el triunfo de la Revolución en año 1959, no se realizó de forma institucionalizada, periódica y científicamente concebida, la preparación de los dirigentes educacionales.

El proceso revolucionario desde sus inicios fue creando las bases para que la educación adquiriera una nueva jerarquía, la que correspondía a las radicales transformaciones que en todos los órdenes se propuso hacer la Revolución.

De manera que, desde el inicio de la Revolución, la preparación de los directivos, su superación y capacitación constante fue objetivo priorizado del Gobierno Cubano, en 1960 se creó el Instituto de Superación Educacional (ISE), cuyo objetivo era la superación sistemática del personal docente y de los dirigentes educacionales de todos los subsistemas de educación. Se inicia el Plan de Perfeccionamiento de la Educación 1975, y con él, el subsistema de formación docente, que contemplaba también la superación de directivos educacionales.

En la década del 70, la capacitación y preparación a los directores estuvo, tomando en consideración las condiciones histórico concretas, su carácter general, sin diferenciaciones específicas de acuerdo a los subsistemas de enseñanza, y privilegió el tratamiento de contenidos pedagógicos, metodológicos y de asignaturas específicas, a partir de los cambios que en los programas y planes de estudio estaban ocurriendo.

En 1977 se dio inicio a los Seminarios Nacionales a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación, los cuales propiciaron un viraje en la capacitación a directivos educacionales, desde este mismo primer seminario y en los subsiguientes, el tema del director escolar, sus funciones y responsabilidades, así como elementos de dirección científica, fueron objeto de estudio.

Un elemento necesario en este estudio es la determinación de las etapas o períodos del proceso de preparación de los directivos educacionales. Al respecto, Castro, O. (1996:s/p) propone cuatro etapas, pero referidas a la superación de los docentes, la autora coincide con la valoración de Pérez Torres (2005:22), al referirse a Castro, O., ya que no explicita suficientemente los criterios o cambios que marcan el inicio de cada nueva etapa, y su propuesta comprende sólo la superación de docentes, esta puede ser una referencia válida para estudios posteriores. Santiesteban, M.L. (2003) en su tesis doctoral, hace un amplio estudio de la evolución del proceso de superación de los directores de escuelas primarias, y propone una periodización en cinco etapas muy bien fundamentadas. Por su parte Valiente, P. (2000), propone cuatro períodos muy bien delimitados en el proceso de superación de directivos educacionales.

Por tanto retoma la periodización siguiente a partir del análisis de los anteriores, pero con una visión diferente.

1ro.Etapa: 1959–1977 Etapa que se destacó por el domino del contenido, objetivos centrados en la formación pedagógica pero con un rasgo esencial, con planes emergentes y con objetivos centrados en la superación sistemática del personal docente y de los directivos educacionales de todos los subsistemas de educación y las escuelas al campo como nueva modalidad de trabajo.

2do Etapa: 1977 – 1983. Inicio del desarrollo de los Seminarios Nacionales a dirigentes, metodólogos e inspectores, con una mayor apertura y desarrollo a la capacitación de directivos educacionales, asociado al cambio y continuidad de la Revolución Educacional de 1959, con el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional Educación(SNE), el surgimiento de escuelas, a partir de la elevación de las matrículas, el surgimiento de las escuelas en el campo, y la creación del Ministerio de Educación Superior, en La Habana y las Universidades Pedagógicas en todo el país.

3ro Etapa: 1983–1991. Coincide con el establecimiento del sistema de trabajo con los Cuadros del Estado y la concepción de la preparación, capacitación y superación de cuadros como uno de sus subsistemas. Tuvo como contexto el inicio de acciones para el logro de la calidad del sistema educativo, la preparación de profesores-entrenadores en todas las universidades para la superación, formación y capacitación a directivos educacionales con nuevas técnicas de dirección.

En el análisis de las características se coincide con Pérez Torres y con Valiente Sandó**,** en cuanto a que la segunda y tercera etapa destaca**:**

- Centralización en el desarrollo de las acciones de superación que aunque tiende, a favorecer la unidad de objetivos y contenidos, no lograron acciones en correspondencia con las problemáticas y necesidades territoriales e individuales.
- El contenido de la superación y la capacitación se encaminó hacia lo político–ideológico, científico–técnico y pedagógico metodológico, iniciándose en el tercer período la preparación en Dirección Educacional.

4to Etapa: a partir de 1991**.** Coincide con el inicio del Período Especial y se enmarca en el proceso de cambio y continuidad del perfeccionamiento de la política y el trabajo con los directivos y reservas, el surgimiento de los Departamentos de Dirección Científica en todos las Universidades Pedagógicas y las transformaciones que se desarrollan en la educación, tienen su centro en la optimización del proceso de enseñanza- aprendizaje y la búsqueda de la calidad con un nuevo liderazgo educacional.

Como características del período señalamos:

- Mayor protagonismo de las Universidades Pedagógicas, los institutos pedagógicos (ISP) universalizados.
- Inicio de las experiencias de integración en las provincias de Camagüey y Villa-clara.
- Descentralización en la dirección y desarrollo de la superación de las estructuras municipales.
- Mayor prioridad al desarrollo de acciones de formación, superación y capacitación fuera del puesto de trabajo.
- Gran importancia al desarrollo de acciones colectivas, utilizando como formas la superación profesional y la formación académica de postgrado.

- Inicio del movimiento de la Reserva Especial Pedagógica (REP).

Esta periodización es asumida en la tesis, en tanto aporta elementos que sistematizan e integran lo que otros autores han trabajado y logra una síntesis en el estudio histórico–lógico, acerca de la capacitación que los directivos educacionales han realizado. Además es necesario, hacer algunas precisiones derivadas del análisis documental efectuado y de la propia experiencia de la autora. Ellas son:

1. Si en el primer período el objetivo, se centraba fundamentalmente en el logro de una formación pedagógica elemental,, en el segundo se centraba en la ampliación y profundización de los contenidos pedagógicos y metodológicos, así como de las asignaturas particulares, en correspondencia con los cambios que derivados del perfeccionamiento estaban ocurriendo en la escuela cubana.
2. El inicio de los Seminarios Nacionales es un hecho significativo en el proceso que se analiza, por lo que es pertinente tenerlo en cuenta en el segundo período.
3. La preparación en Dirección Educacional no es de forma absoluta, privativa del tercer período. Como ya se refirió en este mismo epígrafe, los primeros temas fueron abordados en los Seminarios Nacionales II y III de 1978 y 1979 respectivamente, lo que evidencia interés por dotar a los dirigentes de herramientas básicas para el desempeño de sus funciones directivas.
4. En el cuarto período se incrementa no sólo el protagonismo del ISP, sino de manera marcada, del Departamento de Dirección Científica Educacional, creado precisamente con ese fin en el año 1997 y se comienza a aplicar, el nuevo sistema de trabajo del MINED y el entrenamiento metodológico conjunto (EMC).
5. Derivado de lo anterior, se va produciendo un aumento sistemático en los estudios para determinar problemáticas y necesidades territoriales e individuales, así como un acercamiento progresivo hacia una concepción de la capacitación dirigida a satisfacer precisamente esas problemáticas y necesidades.

Una experiencia significativa en el proceso de capacitación a directivos educacionales, lo constituye sin dudas la Escuela Nacional de Cuadros "Fulgencio Oroz", que alcanzó su máximo desarrollo en los años del 76 al 80, escuela de una sólida preparación teórica y metodológica para los directivos en ejercicio de diferentes niveles de dirección y de todas las provincias del país, cursos de capacitación que no se centraban en las particularidades de un subsistema de

educación en específico, sino que tenía un carácter más generalizado, ya que asistían directivos con diferentes responsabilidades en los organigramas de mando.

En correspondencia con los fines de esta investigación y en tanto constituye uno de sus referentes teóricos y metodológicos, es necesario destacar que el subsistema de preparación y capacitación de los directivos explicado, está en el Decreto Ley No. 82 de 1984, vigente hasta 1999. Aquí se define el sistema de trabajo con los cuadros como "...el conjunto de actividades, funciones y tareas que deben llevarse a cabo para aplicar de modo uniforme y sistemático la política a seguir con los cuadros." (1984.22). En el propio proceso de perfeccionamiento del trabajo con los cuadros se constituye la Comisión Nacional de Cuadros, se aprueba la Estrategia Nacional de Preparación, Superación, Formación y Capacitación de los Cuadros del Estado y el Gobierno en 1995, se promulga el Código de Ética de los Cuadros del Estado Cubano en 1996 y el Decreto Ley 196 y 197 de 1999, para la aplicación y el control de la Política de Cuadros.

Estos documentos y las acciones que de ellos se derivan, aportan elementos de carácter normativo, técnico y metodológico que han de ser tenidos en cuenta, en todas las propuestas que tiendan a perfeccionar el trabajo de capacitación a los directivos y sus reservas.

Como resultado del análisis valorativo realizado y según las fuentes anteriores mencionadas, se coincide en precisar las siguientes consideraciones y agregar dos que son propias de destacar en la provincia de Villa Clara.

1. La priorización y centralización de la superación y capacitación de los dirigentes educacionales, fue un hecho que respondió a la situación histórico – concreta del estado de la educación y de los objetivos del desarrollo acelerado que se perseguía.
2. Los Seminarios Nacionales marcaron pautas y determinaron un estilo autóctono en la preparación de los directivos de la educación. Los cambios que ocurrieron tanto en su concepción como en su ejecución, respondieron al desarrollo educacional alcanzado, al planteamiento de objetivos cualitativamente superiores y a las condiciones políticas y económicas del país.
3. Los contenidos objeto de aprendizaje, si bien respondían a los cambios actuales y en alguna medida a los perspectivos, atendían mayormente necesidades

generales y no llegaban a la problemática provincial e individual, lo que le restó efectividad.

4. La determinación de los contenidos y métodos de enseñanza, no fueron concebidos desde un enfoque sistémico, perdiéndose en muchos casos la necesaria continuidad y profundización de los mismos.
5. La capacitación adoleció del componente práctico prevaleciendo el teórico.
6. Las posibilidades de interacción grupal fueron pocas, perdiéndose el intercambio de experiencias tan importantes en el aprendizaje con los directivos.
7. En la provincia de Villa Clara se debe destacar que el Instituto de Perfeccionamiento Educacional Provincial desempeñó una gran tarea de rescate y preparación de los directivos, logrando métodos más activos de aprendizaje.
8. La constitución del grupo de técnicas de dirección en la Dirección Provincial de Educación, jugó un papel decisivo en la capacitación a directivos y reservas.
9. La constitución de los departamentos de dirección educacional en los Institutos Superiores Pedagógicos, posibilitó iniciar estudios más profundos acerca del estado real de preparación de los directivos en los territorios y proyectar la capacitación en correspondencia con esa realidad.
10. Se ha mantenido el criterio, de que el director escolar, cumple entre sus variadas y complejas funciones, la de inspector en la institución educativa.
11. Se ha mantenido también como criterio decisivo, en la selección del director, la presencia de altos valores y cualidades morales, además de vastos conocimientos políticos, científicos, técnicos y pedagógicos.
12. La puesta en práctica en la segunda mitad de la década del ’90 del Nuevo sistema de trabajo del MINED, así como de su método, el entrenamiento metodológico conjunto(EMC), representó una vía que ha alcanzado un nivel de efectividad en el desarrollo de la capacidad de dirección del directivo.
13. El surgimiento del movimiento de la reserva especial pedagógica ha brindado la posibilidad de preparar para cargos de dirección, a jóvenes con posibilidades para esta actividad, incluso desde su etapa de formación en pregrado.
14. La promulgación de los documentos rectores de la política de cuadros, reafirmó y precisó lineamientos de carácter político, teórico y metodológicos para el proceso de capacitación, y significó además, el inicio de una etapa cualitativamente superior en dicho proceso.

La Educación Avanzada ha desarrollado distintas experiencias en la capacitación de los directivos educacionales, en este sentido, es pertinente la atención a las posiciones teóricas y experiencias que en este campo se han realizado por Añorga Morales junto a González, G. (1996); Pérez, A. M. (1996); Valcárcel, N. (1997); Valiente, P. (2001), Santiesteban, M. L. (2003) y un gran grupo de investigadores que a partir de esta Maestría con Mención en Dirección, han investigado en diferentes campos en igual dirección.

Dentro del contexto latinoamericano, se destacan los trabajos de Morles, V. (1996), quien considera el componente educacional lo más importante para el desarrollo científico, tecnológico y social; es la educación en sus niveles más altos, se llama Educación Avanzada.

La Educación Avanzada como concepción teórica – metodológica para la superación de los recursos humanos, ha logrado, aún siendo una teoría en construcción, sistematizar y concretar en sus bases teóricas, un aporte fundamental en este proceso de construcción, lo reafirma la definición por Añorga y col. (1995) de una serie de conceptos, recogidos en el Glosario de Términos, que contribuyeron a precisar criterios, y a la asunción de posiciones teóricas de partida para el posterior accionar práctico, puntos de partida que se adoptaron en nuestra tesis de maestría y que hoy se retoma como fundamentos valiosos del trabajo.

En relación con las regularidades se destacan, a partir de las que asume Valiente, P. (2001:25) y Pérez Torres (2005: 13), considerándolas por su pertinencia e importancia:

- La que se refiere al necesario compromiso de todos con la capacitación, desde la base hasta el nivel superior. Si se tiene en cuenta que dentro de las principales responsabilidades del directivo educacional está la formación de su reserva, entonces: “siempre... que en una organización no aparezcan hombres capaces, la culpa será de los jefes que no los desarrollaron...”. La capacitación no puede ser exitosa si todos no están implicados, en particular los jefes en los cuales recae esta responsabilidad.
- La obligatoriedad de que todo proyecto de Educación Avanzada haya concebido los métodos que garanticen la conformación de actitudes, conductas, valores y otros aspectos afectivos, que sean factibles de ser evaluados. En las condiciones concretas del país, no puede nunca perderse

de vista que la capacitación de los directivos, en particular los de la educación, tiene un sólido contenido ideológico, en tanto este directivo, es el representante del Estado y del Partido en la institución educativa. Por ello, la capacitación ha de enfocarse desde lo vivencial y tener un fuerte componente emocional, como requerimiento para la implicación personal y el cambio en el sentido del desarrollo integral del directivo.

- La necesidad de que todos los proyectos de Educación Avanzada lleven una producción de conocimientos y valores. En este sentido ha de tenerse en cuenta, que lo aprendido – conocimientos –, y lo desarrollado – habilidades, capacidades, valores –, se enfoquen hacia la solución de los problemas que enfrenta el directivo en su desempeño profesional, y a potenciar el desarrollo de las personas que dirigen su institución, a través de su accionar práctico y de la actividad científica.
- La atención diferenciada a las características del adulto requiere, como bien señala Valiente, P. (2001: 26), entender la adultez "... desde una visión dinámica del desarrollo de la personalidad..." . La consideración de esta regularidad, evidencia la necesidad de profundizar en el estudio de las características psicológicas del adulto, como uno de los requerimientos para la dirección de este proceso.
- La necesidad y conveniencia de ajustar al máximo las ofertas educativas a las necesidades personales e institucionales, vinculándolas a la actividad profesional. Esta regularidad se considera premisa de todo proceso de capacitación que aspire a lograr el perfeccionamiento en la labor del directivo.

El estudio de los postulados teóricos de la Educación Avanzada, así como de las experiencias que en la aplicación de esta concepción han obtenido diversos autores, Santos, S. (1995); Valcárcel, N. (1996), González, G. (1996); Errasti, R. (1997); Pérez, M. (1997); Piñón, J. (1998); Sinclair, María E. (1999); Valiente, P. (2001); Santiesteban, M.L. (2003), Vázquez Pérez (1996) entre otros, ha posibilitado a la autora determinar un conjunto de elementos teóricos y metodológicos, que serán tenidos en cuenta en la propuesta que aquí se presenta. Se concretan de la siguiente forma:

1. La Educación Avanzada, proporciona los referentes teóricos para el logro del mejoramiento profesional y humano que permita la transformación del hombre mismo y de sus resultados profesionales.
2. Ver la capacitación a directivos como una necesidad y una obligación social.
3. Concebir el proceso de capacitación a directivos como un proceso pedagógico con características y particularidades de la Andragogía.
4. Tener el enfoque sistémico como método para la concepción de la capacitación, y la resultante en constante retroalimentación, buscando niveles superiores de desarrollo.
5. El reconocimiento de las regularidades antes mencionadas y sus implicaciones metodológicas a partir de la triangulación del modelo de capacitación que se propone.

La sistematización de sus principales regularidades, tiene implicaciones para el proceso investigativo que se sigue, entre ellas, la necesidad de asumir una posición de partida en relación con el redimensionamiento del concepto capacitación a directivos que aporta la tesis.

1.2.2. Concepciones acerca de la capacitación**.**

La búsqueda de opciones que consideren más las características de los recursos humanos en sus condiciones objetivas, es una de las aristas más significativas para los estudiosos del tema, lo cual fue replanteado por otro concepto de mayor amplitud, el manifestado por Morle, V (s.a.p. 47).” estudios avanzados en lugar del tradicional estudios de postgrados”·

Dentro de los textos, enciclopedias, diccionarios y documentos consultados, se demuestra que se inicia la ampliación del término a partir de los años 70 y 80, tendencia que continúa en perfeccionamiento y mejoramiento, vinculado a la calidad de los resultados del aprendizaje, se destacan aquí los aportados por Rodríguez, F. y col. (1990) que la conciben como proceso sistémico, y como actividad permanente, sistemática y planificada. También plantean que es en primer lugar, un proceso de comunicación, con lo cual coincide la autora en su concepto, Ortega, H. (1995) la considera como estrategia de desarrollo y la calidad con que se ejecuta, se refleja en la calidad de la educación. Por su parte Caino, M.A, (1996) la concibe como perfeccionamiento, desde una perspectiva de formación continua y

permanente. Rosales, R.(2000) la enfoca como herramienta que aplicada en un proceso sistémico permite llegar a resultados superiores.

Martínez Portocarrero, referenciado por Piñón, J. (2001:28-29) hace un exhaustivo análisis sobre las implicaciones que trae la etimología del término, señalando que puede tener sentido de contención, – al ser llenada una carencia –; valorativo – al reconocer el sujeto esas carencias, – y de potencialidad – al transformarse la persona a partir de la cualificación. Es desde esta posición que se ha definido como: "... proceso de enseñanza – aprendizaje, a través del cual el personal en servicio... mantiene actualizada su formación, se especializa en algunas áreas de la educación, o se prepara para generar o implementar innovaciones..." . Hay en esta definición palabras claves que determinan la posición con que se asumirá esta actividad, en tanto se deduce su carácter de continuidad, actualización y perfeccionamiento de la reserva, docente, para un desarrollo en correspondencia con la evolución e incremento de las exigencias sociales como directivo.

La definición de Añorga Morales, J. (1995: 6 y 30) sobre estos términos:"…se vincula estrechamente con el ambiente científico de una institución, región o país con la producción de tecnologías y nuevos conocimientos, pero muy especialmente con la formación, consolidación de valores éticos, humanos y profesionales, además en este sentido, se ubica la definición cuando plantea que es un: "Proceso de actividades de estudio y trabajo permanente, sistémico y planificado, que se basa en necesidades reales y prospectivas de una entidad, grupo o individuo y orientado hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del capacitado, posibilitando su desarrollo integral, permite elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección."

La actividad, como proceso socializado es la base de todo conocimiento y de toda transformación por el hombre, de la naturaleza y de la sociedad. La función transformadora de la actividad humana, se expresa en todo el desarrollo de la sociedad y de la propia actividad como proceso consecuente de esta transformación. La actividad transforma la naturaleza, la sociedad y al propio sujeto. He ahí la importancia metodológica del concepto actividad para la Pedagogía y por tanto para la capacitación, tal y como aquí es asumida.

Desde esta perspectiva y siguiendo a García Ramis y col. (1996), al definir la capacitación como actividad pedagógica, tienen en cuenta que se trata de un tipo

específico de actividad dirigida a desarrollar la personalidad del docente educacional, en función de satisfacer las exigencias que plantea la sociedad a su desempeño profesional, que se da en el marco de la interrelación de los sujetos y de estos con el contenido objeto de aprendizaje, y que se subordina a la satisfacción de la función social. Considera además, que en ella se cumplen las funciones instructiva–informativa, educativa, orientadora, desarrolladora, cognoscitiva, referidas por estos autores, y mediatizadas en este caso por las características que tiene la capacitación a directivos.

Esta concepción de la capacitación conlleva a tener en cuenta en primer lugar, su carácter pedagógico. Ello implica la necesidad de precisar su finalidad última, las leyes que explican su movimiento y las categorías que, en su calidad de conceptos fundamentales, reflejan las relaciones que en dicho proceso se establecen, ya que no puede existir una práctica educativa científica sin una teoría pedagógica sólida que la fundamente y responda a los requerimientos de esa práctica.

Desde esta posición teórica y metodológica, y sobre la base de lo que se asume como actividad pedagógica, es preciso analizar los mecanismos de la actividad desde el enfoque de la Psicología Marxista.

La capacitación como actividad, es un sistema que posee contenidos, componentes y funciones. Estos componentes son procesales e intencionales, estos últimos dan dirección, orientación y finalidad a la actividad, en tanto contienen los motivos y objetivos. El componente procesal, subordinado al segundo, debe darle manifestación y expresión al proceso de existencia de cada actividad, en sus acciones y operaciones.

Si un motivo es lo que incita la actuación del hombre para satisfacer una necesidad, entonces, toda actividad responde a un motivo que le da orientación, sentido e intención a la misma.

Toda acción persigue un fin conscientemente planteado que se constituye en su objetivo, y la misma relación que existe entre motivo y actividad, existe entre acción y objetivo. Por su parte, las operaciones que conforman la acción, dependen de las condiciones externas concretas, de los medios e instrumentos de que disponga el sujeto.

Los motivos para la actividad tienen significativa importancia en la concepción y ejecución de la capacitación, ya que en ocasiones, las acciones no hacen evidente la relación objetivo–motivo, entonces, estas carecen de sentido y se realizan de manera formal, sin que se logre la implicación personal en su ejecución. Es función del directivo que dirige la capacitación, hacer evidente la relación del objetivo de las acciones, con el desempeño de las funciones y los motivos fundamentales del cargo, ya que sólo así, puede contribuir a que la capacitación logre modificaciones a través de un desempeño profesional responsable y eficiente, como en él mismo, en tanto personalidad susceptible de desarrollo.

La capacitación como toda actividad pedagógica, discurre en las relaciones que establecen los sujetos con los objetos y los sujetos entre sí, es decir, a través de la actividad y la comunicación profesional, en tanto son ellas, los mecanismos psicológicos de formación y desarrollo de la personalidad y constituyen una unidad dialéctica.

En relación con la comunicación, existe coincidencia entre distintos autores, González, V. (1989); González, F. (1995); Fernández, A.M. (1995), en considerarla como un proceso de interacción social, a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana.

González, F. (1995: 8) destaca su importancia en la atmósfera psicológica del grupo y refiriéndose a su condición de proceso apunta que: "...permanentemente lo construye y dirige el sujeto, a través del sentido subjetivo de la relación y de su momento interactivo actual." Desde estas premisas hay que tener en cuenta que:

La comunicación como proceso inherente a toda actividad humana, depende en su calidad de la propia calidad de las relaciones que el sujeto establece y ésta, es determinante en el clima psicológico del grupo. Es importante también el reconocimiento de que este proceso lo construye y dirige el hombre. Este conocimiento es imprescindible para el directivo que facilita la actividad profesional pedagógica de dirección en tanto, la capacitación es esencialmente un proceso comunicativo dirigido por él. Es así que, el clima psicológico que se logre y la implicación del directivo como sujeto activo de su propio desarrollo, dependerá sustancialmente de la posición que el docente ocupe en la dinámica grupal, de la atención que dé al vínculo de lo que se dice, lo que se hace y el para qué se hace, en síntesis, del contenido y la forma del proceso comunicación profesional.

Otro aspecto importante que debe ser conocido y debidamente atendido por el directivo, es el referido a las funciones de la comunicación: informativa, reguladora y afectiva. La primera se vincula con la transmisión y recepción de información, la segunda a la influencia que ejerce fundamentalmente el sujeto emisor sobre el receptor, y la tercera con la esfera emocional del sujeto. Estas funciones siempre están presentes en la comunicación profesional, el no atenderlas de forma equilibrada, hace que operen afectando la misma.

En la capacitación se produce de manera casi constante un rico intercambio de información, dado el nivel de desarrollo de sus participantes y su experiencia profesional que enriquece a partir de su creatividad. Aquí es necesario evitar que se privilegien estas funciones, y se descuide la movilización afectivo emocional motivacional, lo que puede propiciar la generación de vivencias afectivas no positivas, esto trae implicaciones negativas para el aprendizaje y por tanto, es para el propio desarrollo del directivo y sus reservas.

Si se parte de comprender que el éxito de toda actividad está condicionado entre otros factores por la calidad de la comunicación que en ella se establece, es evidente la necesidad de que el directivo conozca y atienda debidamente, la creación de un sistema de comunicación profesional, que potencie el éxito de la capacitación y de hecho, el desarrollo profesional y humano de los directivos y reservas que en ella participan.

La atención a los mecanismos psicológicos que tienen lugar en la actividad y la comunicación profesional, así como a las implicaciones que en el orden metodológico esto conlleva, requiere analizar las características psicológicas del directivo y sus reservas, en tanto sujeto adulto, inmerso en un proceso de capacitación.

Los estudios acerca de las características psicológicas de la edad adulta son escasos comparados con los realizados en las edades precedentes. Rodríguez, F. y col. (1990:45) señalan que el directivo es un tipo particular de adulto y que las influencias sociales de la propia actividad que desarrolla, determinan algunas de estas características socio psicológicas:

- El directivo es una personalidad altamente motivada hacia todos aquellos factores que propician la eficiencia de su actividad social y laboral.

- Sus problemas son de solución apremiante, su tiempo es reducido y en consecuencia, se orientará fundamentalmente hacia la calificación que le proporciona de forma práctica e inmediata, vías de solución a sus problemas.
- El directivo es generalmente un sujeto con vasta experiencia. Ésta conforma un conjunto de estereotipos y patrones que unidos a sus motivaciones, se constituyen en el arsenal para interpretar, valorar y responder a los problemas que se le presentan. Él recurrirá a esa experiencia como fórmula que le reportó determinado éxito o fracaso, y ofrecerá una determinada resistencia a los hechos que la contradigan.
- El status que ocupa el directivo, condiciona el surgimiento de un conjunto de actitudes y comportamientos asociados a él. La autoridad que posee, la influencia y el control que ejerce sobre otros diariamente, se interioriza y llega a conformar un aspecto de su personalidad que se generaliza a otras esferas de su vida.

Valiente, P. (2001) en su tesis doctoral, asume estas características y añade otras que se comentan seguidamente y con las cuales se está de acuerdo:

La acentuación de las diferencias individuales en este tipo peculiar de sujeto de aprendizaje, derivadas tanto de las características de la personalidad y el ritmo de aprendizaje, como de su experiencia, calificación y desarrollo profesional, el cargo que ocupa y las funciones inherentes al mismo, determinan las características de la organización en que desarrolla su labor de dirección.

Asumimos estas características y precisamos algunas otras que se consideran también de mayor importancia, coincidiendo con Valiente, P y Torres Pérez.

- ❖ El adulto es un sujeto que ya ha adquirido determinadas responsabilidades de carácter social, político y económico entre otras. Ello hace que no siempre las razones que conllevan a la aceptación del cargo de dirección que desempeña, respondan a motivos intrínsecos, sino que se conjugan ambos. Esto es un elemento a tener en cuenta, en tanto, son precisamente los motivos intrínsecos los que regulan con más fuerza la actividad del sujeto. Es necesario entonces descubrir cuáles son los motivos que predominan y trabajar consecuentemente, de manera que se produzca un cambio en la configuración de los mismos.

- El dirigente adulto es una personalidad que en la generalidad de los casos, ha alcanzado un alto desarrollo de sus intereses profesionales. Éstos se basan en su sistema de motivos y en última instancia, en sus necesidades de orden diverso. Estos intereses condicionan su actividad, y por tanto, determinan su nivel de implicación y compromiso con la capacitación, por ello es también necesario descubrirlos y potenciar su desarrollo.
- El dirigente adulto es un sujeto que en su desarrollo ha alcanzado un determinado grado de autovaloración. Esto le permite valorar objetivamente sus recursos y potencialidades personológicos, a partir del conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades y limitaciones, siempre que no trascienda los límites y deje de ser objetiva. La sobrevaloración de sus posibilidades, conlleva a una mayor resistencia al reconocimiento de la necesidad de la capacitación, con las consecuencias que para el aprendizaje esto trae y por último y no menos importante, trazarse metas y propósitos en su desempeño para las cuales no tiene la preparación necesaria.

En este análisis es necesario retomar lo referido a la experiencia que el directivo adulto ha acumulado, con la que ha conformado su paradigma de trabajo. Como expresan Cloke, K. y Goldsmith, J. (1996), este "filtra" la información que no se aviene con él, limitando la capacidad para corregir lo que obviamente no está en su sintonía.

Esto hace que las barreras psicológicas que todo ser humano posee se activen, y se manifieste la resistencia al cambio con las implicaciones negativas que trae, no solo para el propio directivo, sino también para el clima psicológico del grupo y para el aprendizaje y desarrollo de sus miembros. Esta resistencia en el directivo adulto, es generalmente más fuerte y duradera, pues son mayores las pérdidas y los costos que enfrenta.

Este análisis no agota la diversidad de características psicológicas del directivo adulto ante la capacitación, se han referido aquellas que han sido tenidas en cuenta en esta investigación.

La atención a la actividad profesional pedagógica de dirección, para una comunicación profesional, con estas características, presupone cambios en la relación interpersonal directivo-colaborador, papel que ha de asumir el directivo ante sus reservas como su más cercano ayudante y sin barreras, ya que lo implica

continuamente en cada tarea y acción a realizar, aplicando el principio del centralismo democrático. En este sentido, se considera determinante la labor del facilitador-directivo. Añorga Morales, J. (1999) propone un modelo ideal del profesor, que se concreta bien para este directivo que se debe capacitar, destaca un conjunto de cualidades como son: claridad ideológica, alto nivel científico, creativo, flexible, que tenga dominio de la dirección, del método científico, de la Pedagogía y de la realidad nacional entre otros. Valiente, P. (2001) asume estas cualidades y añade la necesidad de que conozca las características del escenario laboral y su entorno y que tenga experiencia de dirección.

Bermúdez, R.(2001) plantea como requerimientos del facilitador para lograr un aprendizaje formativo las siguientes: conocer el nivel de desarrollo actual y potencial del directivo, asegurar su participación en la definición de los objetivos a lograr, conocer y coordinar en la dinámica grupal esta interrelación entre directivo y docente, a lo cual se agrega la de directivo y reserva.

El cambio en el papel del alumno (reserva o directivo) en el proceso de capacitación, depende en gran medida de lo que logre el facilitador en la dirección del mismo. La posibilidad de que se convierta en sujeto activo de su propio proceso de perfeccionamiento profesional y humano, a través de la implicación y del compromiso con la capacitación y con su aprendizaje, estará en correspondencia directa con la atención del facilitador a la relación capacitación – desarrollo profesional. Ello ha de transitar por un replanteamiento en relación con el tratamiento de los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual se asume como, el proceso de interacción entre el directivo-facilitador y el alumno (reserva o directivo), mediante el cual el directivo- facilitador dirige el aprendizaje del alumno por medio de una adecuada actividad y comunicación profesional y grupal, facilitando la apropiación de la experiencia histórico – social y el crecimiento personal de este, en un proceso de construcción personal y colectivo.

Esta posibilidad de decidir individual y grupal en relación a dos componentes tan determinantes en el proceso, estimula la participación real desde el primer momento, en tanto los objetivos y problemas a resolver se constituyen en guía de su actividad, siempre que se correspondan con sus propios motivos y objetivos.

La relación objetivo – contenido, se concreta y dinamiza con los métodos y procedimientos. Su más correcta determinación, y su aplicación consecuente y

creativa por el profesor, posibilitarán la ejecución de sistemas de acciones y operaciones sobre la base de la realidad, o lo más cercana posible a ella, tendientes a dar solución a los problemas y carencias detectadas. Los métodos han de concebirse en sistema, su nivel de complejidad debe ir en aumento, al igual que la actividad intelectual, creativa e independiente del directivo. Es importante que los métodos potencien la reflexión crítica, las asociaciones analógicas y la interactividad de los participantes. También aquí es pertinente la participación del alumno en su elección.

La selección de los medios y formas del proceso, al derivarse de la relación anterior, debe permitir el accionar con los contenidos y métodos, a potenciar la interacción entre los sujetos.

La evaluación es en la capacitación, uno de los procesos más complejos, ya que la misma trasciende la apropiación de determinados conocimientos y habilidades. Si el propósito de la capacitación es el mejor desempeño profesional y humano del directivo, entonces, esta debe lograr cambios positivos y estables en el directivo, reflejados éstos en sus competencias, en los resultados concretos que obtiene. Por ello, la evaluación en la propia actividad de capacitación, debe privilegiar la autovaloración, la auto-evaluación y la heteroevaluación.

La sistematización que sobre el objeto de la investigación se ha desarrollado, permite considerar, que si bien la capacitación de los directivos en general (dirección empresarial y de servicio), y de los directivos educacionales en particular, es asumida desde distintas concepciones, en ellas se encuentran elementos comunes, tales como su carácter procesal, sistémico e integral y sobre todo, su enfoque al auto perfeccionamiento.

Según Rivas Tovar, L. A. (2002:163) La capacitación "…es el proceso mediante el cual se desarrolla el aprendizaje de los miembros de una organización, modificando sus conocimientos con el propósito de lograr los objetivos organizacionales". Este concepto es retomado por su definición como proceso y por reconocer la importancia de los conocimientos, pero se le agrega, que esos conocimientos deben transmitir modos de conductas que propositivamente motiven a un mejor desempeño y se proyecten para el cumplimiento de objetivos organizacionales.

Este autor es uno de los que define la capacitación con un nivel de actualización a los tiempos modernos:¨… como desarrollo humano, y expresa así el proceso

mediante el cual se busca el desarrollo amplio de los miembros de una organización, mediante el perfeccionamiento permanente de las habilidades técnicas y humanas que potencien las conductas de las personas para el logro de objetivos personales armonizados éstos, con los de la organización". (2002:163)

Este concepto coincide con los métodos y estilos que el líder educacional debe poseer, hacer coincidir los intereses de la organización educacional con las necesidades personales, para lograr el crecimiento humano que sistemáticamente implique, motive y prepare a cada colaborador para que en los cambios que se producen, ellos sean los agentes activos en los mismos, en estrecha interrelación, con una nueva connotación interpersonal, directivo-colaborador.

Como se puede observar en los dos conceptos de Rivas Tovar, la diferencia radica, que en la capacitación sólo busca los mejores conocimientos y habilidades para la organización, en la segunda, es por la cual es importante para el concepto que se asume, en este se pretende no sólo modificar los conocimientos y habilidades, sino también la conducta y las actitudes de manera que los beneficios no sólo sean para la organización, sino para las personas que integran esos grupos humanos. La definición de Añorga Morales no deja explícito el enfoque hacia la formación en valores, de igual forma, Rivas Tovar no explicita tal contribución

Como síntesis generalizadora en relación con el carácter pedagógico de la capacitación, se considera que:

La concepción del directivo como portador de conocimientos, ejemplos y experiencias, como sujeto activo de su propio proceso de autoperfeccionamiento, es transmitido a los colaboradores y a la situación concreta de cada organización. La capacitación como actividad pedagógica con características singulares. Estas se concretan en el redimensionamiento del concepto de capacitación a directivos, identificado por la autora como: proceso, donde su objetivo es el desarrollo del sujeto para su mejoramiento profesional y humano, tiene un carácter continuo, permanente y transcurre durante la preparación para el desempeño de las funciones directivas, formando parte de la delegación de autoridad, para poder perfeccionar, actualizar, complementar conocimientos, habilidades y capacidades, que promueven el desarrollo y consolidación de valores. Es un proceso que permite la comunicación profesional y el desarrollo humano.

En este redimensionamiento del concepto se destaca la visión del desarrollo humano y la contribución a la formación de valores por otra parte se considera como un proceso que transcurre en la preparación par el desempeño en las funciones del directivo delegando autoridad desde el puesto de trabajo.

Dado el carácter histórico concreto que tiene la capacitación, es necesario su estudio desde el puesto de trabajo donde se desarrolla, ya que permite su utilización como una vía de capacitación por la delegación de autoridad, hacia la funciones del cargo y objetivos de la educación en la que se desarrolle, en asesorias, en adiestramientos, en entrenamientos, en rotaciones, en sustituciones, en la educación a distancia y otras a partir de las necesidades concretas y problemáticas a resolver.

Toda esta actividad permite desde la propia organización y a partir de las transformaciones de los modelos de las enseñanzas, lograr las transformaciones que están ocurriendo derivadas de la continuidad de la revolución educacional, que lleva a un continuo perfeccionamiento, dirigir las fuerzas que asociadas o no a esas transformaciones se generan e impactan sobre las instituciones educacionales, conformando un macro y un micro entorno dinámico y cambiante para cada institución.

En la utilización del mando en cada institución escolar, está presente el proceso de comunicación profesional, como bien ya se había planteado, pero en esa línea de mando, hoy en transformación y con una doble función como microuniversidad, los centros docentes tienen que capacitar hacia categorías medulares que atraviesan toda la estructura de dirección como son: Poder, autoridad, responsabilidad individual en cada una de las tareas que se desarrollan. El dirigente educacional requiere poseer no sólo la autoridad formal que le confiere su nombramiento, sino la autoridad real reconocida por sus colaboradores, en ocasiones, las excesivas regulaciones existentes, que van desde lo administrativo a lo pedagógico, hasta lo metodológico, y lo técnico entre otras, colocan al directivo en situaciones complejas y contradictorias entre su autoridad para tomar determinadas decisiones, su nivel de preparación y las regulaciones y tareas que de otras instancias se le exigen y a las cuales debe dar respuesta satisfactoria, esto le permite lograr el mismo grado de responsabilidad y con ello de su poder real, por lo cual explicaremos la capacitación desde su influencia en los métodos y estilos de dirección.

1.2.3. Capacitación en métodos y estilos de dirección como vía para el logro del liderazgo compartido

Para estudiar sobre la temática de capacitación en estilo de liderazgo, muchos autores han expresado sus concepciones, las de mayor importancia son las referidas a las relaciones humanas, donde los modos de actuación de los directivos influyen en el clima socio psicológico de su organización y esta frena o favorece el desarrollo de sus resultados. Entre estos autores se pueden mencionar a Elton Mayo, (1900), Bennis y Nanus, (1980), Den Hontg, (1998), Peter y Austin, (1980), Liker (1960-1970), Blake y Mooton (1985-1987), Hersey y Blanchard (1977-1980), Fiedler (1980), Bass(1990) y otros, que cada uno, con su filosofía tiene como base la búsqueda del liderazgo apropiado, de la orientación hacia la tarea o hacia la persona, en dependencia de una situación determinada, son representantes de las teorías situacionales y del comportamiento, las cuales nos han servido para orientar nuestro constructo, a partir de nuestras condiciones concretas.

Robbins, Stefhn (1994) explicaba que para alcanzar el liderazgo es necesario que la estructura funcional se aplanara más en su nivel jerárquico, se enfrente un mayor aprovechamiento de los recursos humanos y su democratización del organismo: empeño, visión y consenso de todos los subordinados será lo único que lleve al éxito.

El liderazgo compartido, a criterio de la autora y después de años de estudio sobre la temática, reafirma que es una concepción de dirección que permite desarrollar una cualidad que es ejercida por el que dirige para lograr que todos los colaboradores o miembros de una organización sean partícipes y responsables en una proporción del desarrollo de su institución educativa, aplanando su estructura y buscando la materialización de la política a instrumentar, con el compromiso colectivo, la contribución de todos y la responsabilidad individual con la misma.

Para lograrlo, el directivo debe ser ejemplo en la utilización y colaboración del poder en el grupo que dirige, su ejemplo y justeza proyecta esa imagen que transmite y crea valores en el colectivo, sin imposiciones de ninguna índole sobre sus colaboradores, los educa para gobernar de conjunto, influyendo en su formación permanente y convirtiéndolos en agentes de cambio a todos los niveles, dando confianza y logrando un sentido de pertenencia por el cual se lucha para elevar los resultados en todos los indicadores institucionales.

Precisamente son los líderes, aquellas personas que por su visión de la institución educativa, son capaces de comprometer a sus colaboradores con las metas reales, a partir de la situación objetiva en que se desarrollan, a partir de sus debilidades y fortalezas, además los motiva y estimula constantemente para lograr metas y resultados superiores.

El líder educacional al cual aspiramos, es el directivo que por encima de todo considera los seres humanos, bajo su mando como personas, que sienten y piensan, al actuar, tienen que ser portadores de esos valores, sobre la base del conocimiento, ejemplo y su experiencia, adecuándose a un nuevo modelo de organización, como se refirió anteriormente, dispuestos a compartir la responsabilidad y delegar la autoridad en su propio proceso de capacitación permanente y a partir de su línea de mando.

El estilo de dirección expresa la relación entre directivo y colaborador, se manifiesta la autoridad y la forma en la ejerce.

El diccionario Microsoft Encarta (2007) resume el significado del estilo como: " Modo, manera, forma de comportamiento. Uso, práctica, costumbre, moda."

Según autores cubanos, algunos ya mencionados, en el estilo de dirección, no existe una definición única. Haciendo una síntesis se puede resumir como lo hace Fuentes Sordo, Odalys E. y col (2002: s/p) en la monografía sobre, apuntes sobre leyes, principios y funciones de la Dirección Científica Educacional, con los cuales se comparten estos significados, sobre estilo:

- ✓ Forma en que el directivo desarrolla la actividad de dirección.
- ✓ Caracteriza la acción de mando del que dirige, su sello personal.
- ✓ Peculiaridades que desarrolla el directivo en su trabajo.
- ✓ La forma en que se lleva a la práctica la dirección.
- ✓ El arte que el directivo desarrolla en su actividad.
- ✓ Que es constante, que se sistematiza, que son rasgos de su conducta, de una firma de actuar más o menos estable.
- ✓ Es la forma mediante la cual se llega a la decisión.

Además, en los diferentes trabajos de la autora desde el año 1996 hasta la fecha, y en su método de explicar, en la capacitación a los directivos y reservas, valora el estilo de dirección, como la forma en que el directivo logra el estudio de la situación grupal en la cual interviene y esto le permite, hacer el diagnóstico real y adoptar la

estrategia a seguir con su grupo de colaboradores, que puede variar a partir de las motivaciones y de los grupos resistentes o facilitadores.

Coincidiendo con estos autores trabajados se puede afirmar que:

- ✓ No existe un estilo puro.
- ✓ Dentro de un estilo pude predominar uno u otro.
- ✓ El mejor estilo es:
  - Aquel que establece la mejor relación entre directivo y colaborador.
  - El que convierte al grupo en líder.
  - El que convierte a cada colaborador en un agente de cambio y a su vez al grupo.
  - El que logra hacer de su actividad una capacitación constante.

Coincidiendo con el colectivo de autores ya mencionado se puede reafirmar que en la formación del estilo de dirección también influyen algunos factores como:

1. Particularidades y conocimiento del sistema de dirección.
2. La experiencia del directivo.
3. Las cualidades de la personalidad del directivo.
4. Nivel de dirección que desempeña.
5. Características de la personalidad de los colaboradores y del colectivo.

En el campo de investigación, también se trabaja con los métodos, muy importantes para el trabajo porque la utilización de métodos eficaces en la dirección, permitirá que la autoridad que tenga el directivo para mandar y hacerse obedecer, sea mayor, además de ser formal, se convertirá en una autoridad real, moral, pues será reconocida por los colaboradores al utilizar métodos adecuados.

Los métodos y las técnicas son selectivas y se cumplen según el caso concreto, su conocimiento, es de gran importancia para el que dirige. Todos los sistemas de dirección se desarrollan sobre la metas a alcanzar, con determinados objetivos y estos son su razón de ser (misión).

El autor Muguerzia, P (1982: 226) definió que los métodos de dirección son: "… un conjunto de acciones o procedimientos utilizados en la actividad de dirección con la finalidad de garantizar el cumplimiento de las funciones asignadas al sistema".

Según Díaz Llorca (1989:23) define que: "…los métodos de dirección son acciones o procedimientos utilizados por el dirigente para garantizar el cumplimiento de las funciones asignadas (especificas)."

La autora ha trabajado estos autores porque fundamentan los métodos de dirección socialistas, porque hacen una clasificación atendiendo a la determinación del objetivo de la dirección a partir del modo de realización de esta actividad.

En la clasificación de Muguerzia, precisa una definición refiriéndose a métodos de dirección sobre la influencia de las características motivadoras, donde reconoce dos formas. Los métodos por el poder de la motivación formada y los de la motivación social, ambas clasificaciones son utilizadas por la autora en los estilos, debe coincidir sobre los miembros de la sociedad en interés de todos los trabajadores y por la influencia moral sobre los colaboradores de la sociedad socialista en los escenarios de la educación cubana.

También este autor clasifica los métodos desde el punto de vista organizativo, por las líneas de mando que ocurren en el ciclo directivo y se manifiestan en la regulación, que es una función general de la dirección según el sujeto que dirige, incluye los métodos según el tiempo de influencia directa, el carácter y modos de elaboración particularizados por la organización en: métodos según el carácter de influencia directa, métodos según el planteamiento de los problemas, métodos según la creación de situaciones estimuladoras.

Dentro de estos métodos de dirección, los más utilizados por la autora son, el segundo y tercero desde su objeto y campo de estudio durante muchos años. Además este mismo método desde el punto de vista organizativo tiene otra forma de utilización, según el modo de elaboración, seleccionando de estos los de forma colegiada para la solución participativa, dentro de la forma colectiva que presupone en la elaboración de las soluciones todo el colectivo objeto de dirección.

La autora precisa la importancia de los métodos para enseñarlos en la capacitación, ya que la dirección, no se explica, ni aprende en abstracto, sino que se problematiza, buscando los problemas, sus causas y dando soluciones rápidas, estos métodos se complementan con la creación de situaciones estimuladoras que ponen al sujeto en posición de solución, complementándose entonces los métodos desde el punto de vista organizativo, con la toma de decisiones más eficiente.

Para una mejor comprensión y poder especificar con más detalle lo que denomina la política de cuadros, como cuadro de dirección, la autora selecciona un término más genérico según toda la literatura internacional y nacional, expresada en la Resolución 196 de 1999 sobre directivos, término que se utilizará en toda la tesis para designar a los directores, subdirectores, vice-directores jefes de departamentos, ciclos y grados, por la función que cumplen al dirigir los procesos y adoptar las principales decisiones y ser los que pueden delegar autoridad en la dirección de una organización educativa cualquiera y lograr desarrollarla.

Es así que, la construcción del modelo está condicionada por una necesidad social que es la que determina su fin último y más general, por ello son premisas en este proceso de construcción: el encargo social y la preparación de los hombres para dirigir procesos de formación de hombres en correspondencia con ese encargo social, es lo que nos lleva a la explicación del modelo que se propone en el próximo capítulo.

CAPITULO II: MODELO DE CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES EN MÉTODOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN

2.1. Estudios preliminares que sirvieron de base para la construcción del modelo de capacitación a directivos.

La investigación preliminar se desarrolló con 63 directivos y reservas de la primera línea de mando y asesores para la actividad de dirección, que debían ser capacitados para enfrentar el proceso de cambio que se desarrollaría con el objetivo de conocer los niveles de preparación y el desarrollo del mismo. En la primera etapa, concepción e implementación de la integración en funciones de la Dirección Provincial de Educación (DPE) y el Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”.

Para poder profundar en la tarea investigativa, se seleccionó una muestra provincial, compuesta por 63 directivos de primera línea, 16 directores municipales, 14 subdirectores municipales, 13 asesores de la política de cuadro y 16 reserva especial pedagógica (REP) que son directores y reservas de primera línea de la estructura provincial y municipal. Se seleccionaron para el desarrollo de trabajos grupales, ante los problemas presentados y a partir del mismo se acordó, el análisis de documentos: cinco estrategias de capacitación de los municipios (Santo Domingo, Manicaragua, Encrucijada, Ranchuelo y Santa Clara), 62 planes de trabajo individual y 20 evaluaciones de los cuadros implicados en la muestra. Además se efectuaron, sesiones de trabajo directas en la universidad pedagógica, para su preparación más inmediata, dirigida por los directivos responsables de la investigación en la provincia de Villa Clara.

En la constatación inicial se tuvieron en cuenta dos tareas diagnósticas fundamentales para la determinación de las dimensiones e indicadores:

- Constatación del nivel de conocimientos y de la habilidad de planeación en dirección que poseen los directivos y reservas desde el análisis documental.
- Las habilidades que tienen para el desarrollo de las relaciones interpersonales, el trabajo grupal, la toma de decisiones y la capacidad de dirección para el desarrollo de la idoneidad del cargo que ocupan u ocuparán.

En el análisis de esta documentación se tuvo en cuenta:

- La relación que debe existir entre las necesidades de aprendizaje de los directivos, la proyección de la Estrategia de Capacitación, las acciones y el control al seguimiento de su cumplimiento hacia la institución educativa.
- En qué medida la Estrategia de Capacitación proyectada tiene acciones de preparación al directivo para sus funciones en el cargo y desde el puesto de trabajo.
- La planificación del plan individual a partir de las necesidades de aprendizaje general e individual y sus formas de ejecución y control.
- La atención que se brinda al nivel de conocimientos, experiencia y ejemplo del directivo en su comportamiento, resultado individual, estabilidad en el cargo y al componente de dirección.
- En qué medida la capacitación recibida se dirige hacia la toma de decisiones participativas, los métodos y estilos de dirección, reflejados desde la estrategia, los planes individuales y sus resultados en las evaluaciones de los directivos.

La revisión de la estrategia de capacitación para directivos y reservas de los municipios presentan las siguientes incidencias:

- No correcta aplicación del diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los directivos como instrumento esencial y necesario para el entrenamiento. (cuatro/80%)
- No recogen las estrategias todos los componentes de capacitación, las acciones de dirección que tratan de las necesidades individuales que se han generalizado con relación al saber y saber hacer de los directivos en el puesto de trabajo. (cinco/100%)
- No se proyectan acciones para lograr cambios en los métodos y estilos de dirección que respondan a una nueva estructura de dirección del municipio. (tres/60%)
- No instrumentan las políticas que reciben, adecuándolas a su municipio, se copian. (tres/60%)
- No se recogen acciones generales que permitan la influencia de cada educación en la estrategia de desarrollo y multiplicación de los Centros de Referencia por enseñanzas. (dos/40%)

- No se domina la misión y visión específica que deben lograr para alcanzar el cambio esperado y cumplir sus indicadores en la Política de Cuadro a partir del indicador preparación de la reserva. (cuatro/80%)
- Se refleja poco dominio de resoluciones, circulares y regulaciones metodológicas y no se proyectan acciones que se dediquen al estudio de las mismas. (cuatro/80%)

Dificultades encontradas en la revisión de planes individuales (63 planes)

- Mal confeccionado y falta de información.(42/66%)
- No responden a las necesidades reales de aprendizaje, solo algunos y muy generales. (51/80,9%)
- Se les planifican acciones que no se corresponden con sus objetivos y enseñanzas. (42/66%)
- No seguimiento y actualización sistemática. (41/65%)
- Incongruencias teóricos prácticas en algunas acciones y sus contenidos, ejemplo significativo en la utilización EMC. (42/66%)
- Pocas acciones en el componente de dirección, es contradictorio la poca preparación del directivo. (54/85,7%)
- Muy pocas acciones para el estudio y dominio de las leyes de todo lo reglado en el puesto de trabajo. (43/68,2%)
- Nulas las acciones para la preparación en informática, siendo un objetivo priorizado para los directivos. (100%)
- Planes muy cargados con reuniones, despachos, visitas, pero que no se planifica tiempo para la preparación de esas actividades a desarrollar, no hay un método a seguir.(51/80,9%)
- Poca importancia a la preparación en lo técnico-metodológico, en contradicción con los problemas que presenta la dirección del aprendizaje. (43/68,2%)
- No se planifican acciones para perfeccionar sus métodos y estilos como problema o causa señalados. (62/98,4%)

Dificultades encontradas en la revisión de las evaluaciones de directivos de primera línea de mando (20 evaluaciones).

- No caracterizadora del cuadro, lo que no garantiza su idoneidad, ni el desarrollo de su capacidad de dirección. (18/90%)

- No correspondencia entre el plan individual y la evaluación. (10/50%)
- Se utilizan los métodos y estilos como eslogan para encubrir una gran cantidad insuficiencias o para el uso del entrenamiento metodológico conjunto en el orden de:

  -Toma de decisiones incorrectas y con imposición de la unanimidad sin reflexión participativa, ni argumentos de los colectivos. (15/75%)

  -Imposición de métodos y estilos, calificados como democráticos, pero que no responden a una dirección colegiada. (10/50%)

  -Resultados de indagaciones de los colectivos con insatisfacciones en los procedimientos que realizan con los profesores en sus evaluaciones sistemáticas. (18/90%)

  - Trabajo insuficiente por mala dirección del aprendizaje. (10/50%)

  -No delegan autoridad y centralizan las acciones imponiéndolas. (18/90%)

  -No se conocen las verdaderas causas de sus problemas en la preparación de su reserva, no desarrollándolas, no apoyándolas en su preparación. (19/95%)
- Todos reflejan la capacitación a través de cursos centralizados que han recibido, obviando la preparación desde el puesto de trabajo, de ellos y sus reservas, no evalúan su sistema de trabajo y su correspondencia con un sistema de dirección efectivo y científico. (18/90%)
- Se refleja la inestabilidad de las estructuras a partir de la evaluación que estos cuadros realizan. (15/75%)
- Reflejan dificultades en la toma de decisiones, conocimiento importante que está ligado directamente con su nivel de mando.(18/90%)

Al concluir la revisión de estos documentos, se debate con los implicados y se lleva a razonamiento sobre su importancia, resumiendo las tendencias generales a las cuales podemos arribar, algunas ya señaladas en la introducción de la tesis con relación al uso y utilización de la capacitación de directivos y reservas.

Se debaten las estrategias, que no responden a las necesidades de aprendizaje del nivel municipal para el cual se proyectan como políticas, para adecuar, no teniendo correspondencia directa con el plan individual y los resultados de las evaluaciones, las cuales reflejan tendencias negativas en la preparación en dirección, reflejadas

en el plano-teórico o viceversa y justificadas directa o indirectamente con los métodos y estilos de dirección.

Las regularidades comprobadas a partir de los debates reflexivos y la triangulación de las tres fuentes documentales, permiten caracterizar la problemática de capacitación que aparece en este campo del accionar del directivo educacional de nuestra provincia.

- Existe la estrategia de capacitación, pero no responde a una planeación estratégica, no instrumentada a partir de las problemáticas del municipio en sistema con el plan individual y la evaluación de los directivos.
- La planificación individual no responde a las necesidades de aprendizaje, solo generalizan las acciones fuera del puesto de trabajo.
- Pocas acciones dirigidas al componente de dirección, en contradicción con la capacitación hacia las funciones de los cargos, desde el puesto de trabajo e influyendo una gran inestabilidad de las estructuras.
- No es sistemático el seguimiento y actualización del plan individual que se planifica a cada docente-reserva y directivos para propiciar el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones, trabajo grupal, dirección participativa y liderazgo a todos los niveles.
- No se recogen acciones que a través del entrenamiento que logren el correcto diagnóstico del directivo y reservas, su proyección de acciones de capacitación por diferentes vías y formas de organización para desarrollar la idoneidad en la actividad profesional pedagógica de dirección y su motivación para la misma.
- Los estilos y métodos de dirección se contradicen con el centralismo democrático, en la generalidad, son impuestos, verticalistas, con poca participación y reflexión de los implicados en la toma de decisiones y no siempre con la mayor información.

Dadas estas regularidades provinciales y municipales que afectan el desarrollo del sistema de dirección, preocupa la situación nacional, se comprobó que se extienden a todo el país, cuando se retoma lo expresado por Alonso Rodríguez (2000:2) en su tesis doctoral: “ Para ello, el MINED adopta -ante todo- un conjunto de medidas llamadas a fortalecer la comunicación profesional entre sus niveles de

dirección, luego indujo a investigar científicamente los problemas que afectaban el desarrollo educacional…" "…determinado por las siguientes causas:

- En todas las instancias directivas se habían creado estructuras especializadas en orientar y controlar el desarrollo de los planes y programas de estudio; mientras que la dirección de actividades complementarias al proceso docente-educativo quedaba en manos de otros órganos estructurales independientes y, por tanto, se realizaba al margen de dicho proceso, sin un sistemático tratamiento pedagógico.
- El alto grado de especialización exigido para funcionar de esta manera, originaba un excesivo homologismo de cargos técnicos con funciones directivas, que violaba y desvirtuaba la verdadera línea de mando.
- El funcionamiento de todos los niveles de dirección se caracterizaba por la pobre coordinación interna entre sus órganos estructurales y funcionales, el accionar paralelo de los mismos y la generación de orientaciones incongruentes e inconexas.

Si a ello se suma que en cada instancia los dirigentes interactuaban con sus subordinados a partir de su experiencia personal y con los métodos que consideraba más efectivos; se comprenderá que armonizar los modos de actuación de los distintos niveles de dirección del MINED llegó a constituir un imperativo impostergable. "(2000:3).

Por lo cual también se debe reflexionar en lo reflejado por este autor "…que cada uno de los cuadros y funcionarios educacionales de los distintos niveles de dirección del MINED recibe una formación pedagógica asociada con alguna especialidad docente, en los institutos superiores pedagógicos del país, donde no existe la carrera de "dirigente educacional". Sin embargo, su preparación para ocupar cargos como su capacitación durante el desempeño de los mismos se fundamenta básicamente en la Teoría de la Administración. Como consecuencia, se genera un divorcio entre los modos de actuación que manifiestan cuando es docente y los que despliega cuando es dirigente..." (2000:3).

Ante esta situación que se presenta, se decide enfrentar un trabajo encaminado a la capacitación a directivos educacionales para que se preparen en métodos y estilos de dirección y fundamentar así la propuesta.

2.2. Concepciones teóricas que fundamentan la propuesta de un modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.

2.2.1. Fundamentos generales del modelo.

El modelo constituye un instrumento de estudio que permite reconocer la relación multidisciplinar que en el mismo se produce y tiene sus fundamentos en las ciencias: la Filosofía, la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, con sus leyes y principios que están presentes en su concepción estructural y funcional, dando una explicación más acabada de sus partes y el todo. Estos fundamentos están presentes en la representación de un segmento de la realidad que por su naturaleza es holística, por lo cual es difícil de diferenciar hasta donde llega uno u otro, pero para su estudio, su explicación en el modelo lo hemos separado y se toman los elementos expresados por el Grupo de Pedagogía , ICCP(2003).

Los fundamentos filosóficos presentes en la dirección científica de la educación cubana, dada la naturaleza humana que tiene este proceso es concebida desde el punto de vista general y condicionado históricamente por cada época donde el hombre se desarrolla y transforma su realidad, siendo un producto de ella.

El materialismo dialéctico ofrece una base teórica esencial para comprender el proceso del conocimiento en el hombre. Especial significación tiene para el modelo la teoría del conocimiento, ya que permite explicar, como este es el resultado de la interrelación dialéctica del sujeto de dirección con su objeto, vinculado al papel que juega la práctica en este proceso de dirección.

El materialismo dialéctico, orienta a desarrollar las posibilidades que tienen los directivos educacionales para reflejar la realidad y sus propios comportamientos, alcanzar nuevas realidades y ser participes de su transformación, retomando lo positivo y desarrollando los principios socialistas de dirección en la actividad de dirección.

La conformación de los fundamentos sociológicos, orientan el desarrollo de las posibilidades, los métodos y estilos de dirección que tienen estrecha relación con la personalidad del directivo y su forma de comportamiento en su contexto educacional. Es importante que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje los

directivos y reservas puedan transformar su realidad, al lograr una práctica enriquecida.

El desarrollo de directivos y reservas, bajo la influencia de la educación y del medio tiene lugar, por su contenido social, con una unidad dialéctica objetiva (materialización) y subjetiva (asimilación) de los contenidos sociales. De esta forma, los directivos y reservas, se convierten en personalidades que establecen, por medio de sus actividades y de la comunicación profesional, relaciones históricas, entre sí y con los objetos y sujetos de la cultura organizacional. Importante y necesario será entonces poder apreciar la unidad dialéctica entre individualización y socialización.

En la propuesta se observan estos fundamentos a partir de la planeación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se diseña la actividad a partir de tareas y acciones que garantizan la interacción de los directivos y reservas en la obtención de la preparación necesaria del contenido, objeto de conocimiento.

El enfoque Histórico-cultural, ofrece una profunda explicación acerca de las posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyendo una teoría del desarrollo psíquico, que está íntimamente relacionada con el proceso educativo y donde la categoría central de esta teoría es la apropiación por el hombre de la herencia social elaborada por las generaciones anteriores. Tiene gran significación para la dirección educacional esta teoría, permitiendo comprender las diversas formas y recursos a través de los cuales el sujeto(directivos y reservas), de forma activa y en estrecha interrelación con los demás, hace suyos los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores, las ideas de la sociedad en que se desarrolla, así como los procesos a través de los cuales logran su crecimiento y desarrollo, convierten en formas de comportamiento la cultura que caracteriza la sociedad en que viven.

El modelo que se propone considera a los directivos y reservas como protagonistas de sus métodos y estilos de dirección, partícipes conscientes en la construcción y reconstrucción de la cultura organizacional, interactuando con los colaboradores, fortaleciendo las motivaciones, elaborando planes para trasformar a partir del diagnóstico inicial, la situación concreta en que se desarrollan sus funciones de dirección. Lo anterior constituye una manifestación de los principios que establecen la unidad entre lo cognitivo-afectivo y la actividad de comunicación profesional en la capacitación y desarrollo de la personalidad como directivo educacional.

La institución educativa como institución social, está estrechamente vinculada con la sociedad, responsable con la formación de los profesionales, en cuya interacción se manifiesta su carácter de ley, según expresa Álvarez se Zayas, estas relaciones condicionan el proceso de formación de los profesionales y determinan las regularidades y tendencias del proceso de capacitación.

El proceso de enseñanza aprendizaje que se diseña responde a las exigencias que materializan la unidad entre educación e instrucción y entre los diferentes componentes del proceso, así su carácter activo, consciente y significativo, los cuales responden a las características de los docentes y el contexto escolar, evidenciando el cumplimiento de las leyes y principios que regulan este proceso.

El hecho de considerar que la esencia de la dirección es a la vez importante para lograr los cambios en el proceso de capacitación, evidencia la acción de las leyes de la Dirección Científica Educacional, que constituye un fundamento importante de la necesidad del modelo, lo cual permite que en la conformación del mismo, refleje la acción de dichas leyes que condicionan su estructura y funcionamiento.
Estas leyes fundamentan el carácter científico del modelo, en tanto expresan las relaciones internas, esenciales y necesarias de sus componentes, así como el orden en que discurren esas relaciones, lo cual queda demostrado en las tres leyes, explicadas por Bringas Linares, José A.(1999:63):

-La primera “Ley de la Pertinencia Social de la Dirección Educacional”, que expresa el carácter determinante de lo social, se refleja a las necesidades sociales como elemento primario para determinar el desempeño del directivo, y las relaciones de esas necesidades con el desarrollo de las ciencias pedagógicas y la teoría de la dirección educacional. La ley expresa el nivel determinante de lo social sobre las políticas educativas y la actualización y desarrollo científico – técnico, la interacción con las necesidades sociales a través de la misión del MINED, donde el directivo y sus reservas deben mantener a partir de la capacitación, su nivel de idoneidad, alcanzarla y perfeccionarla para un mejor desempeño en su actividad profesional pedagógica de dirección.

-La segunda ley de la Dirección Educacional, “La Ley de la Conjugación Armónica entre lo Social y lo Individual”, se expresa en las carencias en lo cognoscitivo, en las cualidades de la personalidad, motivaciones, intereses y potencialidades. Esta ley

determina lo social y lo individual, expresados en el Modelo de Capacitación a Directivos Educacionales en Métodos y Estilos de Dirección, y tiene su expresión más concreta en la ejecución de las acciones que contempla ese sistema, donde los sujetos involucrados deben lograr la conjugación de lo social con lo individual, es decir, capacitar al directivo para alcanzar un desempeño profesional, sobre la base de sus necesidades para el cambio, sus intereses y sobre la potencialidades reales, así mismo la institución escolar, expresa de un lado la misión de cada grado, departamento o ciclo, las necesidades, intereses y potencialidades de directivos y reservas para lograrlo.

-La tercera ley de la Dirección Educacional, “Ley de la Integración y Diferenciación de los Componentes”, se expresa en el funcionamiento mismo del modelo. El enfoque sistémico del modelo permite la integración de sus componentes en un todo, y a su vez estos se diferencian entre sí, no solo por sus funciones sino también por el nivel de relación que se establece y por la posición que ocupan en la estructura organizacional

Para el análisis del modelo, se estudiaron otros que aportan en cierta medida la experiencia anterior y otras teorías que son necesarias para cualquier trabajo investigativo en esta línea de capacitación a directivos.

Para la construcción del modelo que se propone, se consultaron distintos modelos que reproducen el sistema de relaciones e interacciones entre dirigentes y dirigidos, tratando de localizar el que pudiera servir como referentes teóricos para la modelación del sistema de relaciones de capacitación para los directivos educacionales. Entre los más significativos que se analizaron se encuentran los que se describen a continuación:

- El modelo de administración de los recursos humanos
- Modelo general de M. Doyle
- El modelo general del sistema de trabajo del MINED

Estos modelos todos tienen para el individuo ciertos motivos básicos, que representan potencialidades de conducta, representan necesidades básicas a satisfacer, según cita Hunter, J (2006: 71) al explicar a Maslow por su jerarquía de las necesidades humanas tan importantes cuando hablamos de formación del

hombre. En este trabajo nos apoyamos mucho en las necesidades de capacitación para que sean esas y no otras, las que ayuden a satisfacer en su afán de auto perfeccionarse para un mejor desempeño, esta tarea es una responsabilidad del directivo, en la cual se ha apoyado la autora para el desarrollo del modelo, se resume algunos aspectos que ayudan a estos sistemas analizados:

- ✓ El desarrollo de potencialidades depende de la situación en el ambiente percibido por el individuo y estos cambios del ambiente producen cambios en el patrón de comportamiento.
- ✓ Las propiedades particulares del ambiente sirven para estimular o excitar las diversas potencialidades del individuo.
- ✓ El patrón de comportamiento determina la conducta y un cambio en él, producirá un cambio de conducta.
- ✓ Tiene como base importante para su desarrollo, la comunicación con todos sus colaboradores, sus relaciones interpersonales y su aceptación por la autoridad.

El modelo que se propone, tiene en cuenta por su importante el modelo general del sistema de trabajo del MINED, no sólo por su validez probada en varios años, sino por ser el modelo que se ha aplicado como estilo y método más general a utilizar desde al Ministerio hasta la base, modelo creado, aplicado y validado por Alonso Rodríguez, S.(2000) para explicar cómo planificar, organizar, ejecutar y controlar con efectividad las actividades interactivas entre dirigentes y dirigidos, modelo que propone para ello tres etapas: Análisis previo del desarrollo de la capacidad de dirección, desarrollo de la capacidad de dirección, análisis posterior del desarrollo de la capacidad de dirección.

Se ha seguido este modelo durante los cursos escolares del 96 al 2006, con la experiencia de la integración como provincia piloto, se centraron los esfuerzos en el estudio teórico de .¿Cómo lograr la capacitación en las nuevas funciones a partir de una nueva estructura integrada?, ¿Cómo hacer el diagnóstico en la dirección?, ¿Qué funciones debe cumplir cada cargo de la estructura integrada?, ¿Qué sistema de capacitación concentrada era necesario desarrollar para un desempeño exitoso de los directivos, reservas y funcionarios?, ¿Por qué la inestabilidad de las estructuras

a partir de estos años?, ¿Qué sistema de trabajo aplicar derivado de los cambios del sistema de trabajo del MINED y sus subsistemas?.

El papel relevante y determinante del directivo en la dirección escolar no admite discusión, no puede esperar a aprender por adelantado las técnicas con las cuales habrá de enfrentar efectivamente las nuevas situaciones. Es indispensable entonces su capacidad para aprender mientras ejecuta, aprender a detectar las nuevas manifestaciones de su institución y del entorno, a diseñar respuestas efectivas para emprender el reto proveniente de esos escenarios y principalmente en sus instituciones educativas, célula fundamental donde se materializa la política educacional y donde se concreta el encargo social.

Se ha de considerar además, que todo cambio educativo se asocia a cierto nivel de caos, que se justifica por la complejidad del sistema a transformar, sin embargo, este puede ser minimizado si se concibe su dirección de forma acertada.

Al analizar las tendencias actuales, los cambios educativos según Tedesco (1998: 3) también reconocen que "…es necesario introducir factores de dirección que desarrollen una mayor capacidad de reacción de los actores del cambio educativo". Además se profundizó en cuatro modelos de investigación de las doctoras Rodríguez Becerra(1999), Berges Díaz (2000), Martínez Verdes(2001), Cárdenas Martínez, N(2005) donde trabajan sobre temáticas diferentes pero con una preocupación en la superación, capacitación, creatividad, reflexión y comunicación, aspectos que dejan modelos y formas diferentes de trabajo y con recomendaciones, las cuales se han atendido como generalización y aplicación de sus experiencias en la provincia.

La autora Hernández Fernández V, (2003: 47) en su tesis de maestría precisa como estilo organizativo para la educación: **"…** es la forma que el directivo logra en su dirección , facilitar la materialización de la manera de actuar , para saber usar en su mando los resultados y procedimientos en el sistema de trabajo de lo que emane de los órganos técnicos y que se manifiesta como el arte de direccionar a estos órganos y adoptar determinados rasgos y modos de actuar…"

A partir del estudio y análisis de diferentes fuentes teóricas ya señaladas se retoman, por su validez para la tesis, tres aspectos principales, que constituyen

postulados teóricos generales para el proceso de capacitación a directivos educacionales y el enfoque sistémico, la autora llega a las siguientes conclusiones:

1. El proceso de capacitación a directivos educacionales está dirigido a los sujetos activos del aprendizaje de adultos(Gómez Paret (2000**),** orientados hacia la solución inmediata de problemas disímiles, pero con causas reiterativas de base, con adultos de diferente experiencia de dirección, y donde los componentes del proceso de enseñanza - aprendizaje asumen rasgos singulares, lo que determina el carácter especial de ese proceso y plantea el cumplimiento de tres triadas de capacitación que están dadas en sus niveles de complejidad e integración.
2. El enfoque sistémico puede y debe emplearse como herramienta metodológica que permita la modelación del proceso de capacitación a directivos educacionales desde una perspectiva abarcadora e integral, que considere como parte del mismo, aquellos elementos que sirven de base: ejemplo, conocimiento y experiencia.
3. Que se desarrolle, teniendo como base la comunicación profesional como proceso, en el propio desarrollo de la planificación y ejecución del modelo de capacitación, que permita la evaluación y retroalimentación sistemática en todos sus subsistemas y su aplicación sobre los directivos educacionales en su entorno, reflejando la relación dialéctica que entre todos ellos se produce.

La solución de la contradicción entre el carácter general de la dirección del proceso de capacitación y el carácter individual tanto de la participación como del efecto de sus resultados, solo puede lograrse si al plantearse el establecimiento de la concepción sistémica de la capacitación de los directivos educacionales se cumple un conjunto de relaciones esenciales que se manifiestan como regularidades en este proceso

Regularidades en las relaciones de carácter general que se establecen en la dirección del proceso de capacitación: se han tenido en cuenta postulados de los Doctores Valiente Sanso (2001) y Gómez Paret (1999).

- Entre el diseño (a partir del diagnóstico), la pertinencia y la efectividad del proceso de capacitación.

- Entre la política educacional, el diseño y la ejecución de la capacitación, concepción metodológica, sobre la base de la comunicación como un proceso andragógico.
- Entre el carácter, el contexto multivariado de la actividad de capacitación a directivos educacionales y el enfoque multidisciplinario e interdisciplinario de los objetivos y el contenido de la capacitación.

Entre las consideraciones generales pueden destacarse;

- ❖ La prioridad a las formas organizativas en la delegación de autoridad como funcionalidad del currículo como reservas y al desarrollo de sus acciones en el puesto de trabajo, en su plan individual.
- ❖ El proceso de capacitación a directivos, tiene que ser concebido a partir de necesidades para el cambio y como un sistema abierto, con un carácter de contingencia.
- ❖ La responsabilidad del nivel superior de la estructura educacional en la definición de las políticas (centralizado) y en la descentralización del proceso de diagnóstico, planeación, ejecución o implementación, la evaluación y retroalimentación de la capacitación, constituyendo un ciclo en espiral, en continuo desarrollo.

2.3. Modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección.

El proceso de capacitación de los directivos educacionales, como se apuntó anteriormente, puede ser analizado desde la perspectiva de la teoría de los sistemas, y ser visto como un modelo que tiene estructura y funcionamiento. Puede ser dirigido y ejecutado por cualquier directivo, por tanto, a partir del establecimiento de una concepción diseñada con el empleo del enfoque sistémico como recurso metodológico.

La concepción sistémica de la capacitación a directivos es el resultado de la elaboración teórica y de su aplicación práctica, comprende las acciones para el diagnóstico, planeación, la ejecución o implementación, la evaluación y retroalimentación del proceso, encaminado a la preparación integral del desarrollo humano a través de la capacitación.

La concepción sistémica de la capacitación como producto de la actividad teórica constituye a su vez, por su estructura y funcionamiento, un sistema que puede ser representado y explicado a través de un modelo teórico.

Arredondo, M, y otros (1994) definen modelo, como una construcción teórica caracterizada por un nivel de abstracción y plantean como características de los modelos teóricos que consisten en un conjunto de supuestos acerca de algún objeto o sistema; describen un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que pudiera llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema; se consideran una aproximación útil para ciertos propósitos.

Es conveniente reiterar el criterio de que tal concepción no se limita solo al proceso de diseño y establecimiento del modelo de capacitación, sino que abarca también aquellos elementos que le sirven de premisas y al conjunto de las acciones y actividades que permiten la evaluación de su efecto en su desarrollo continuo.

El modelo que se propone, se define como un modelo teórico además de reunir las características antes señaladas y para la aplicación del método de estudio de casos, expresa el modo en que puede ser diseñada y establecida la concepción y ejecución sistémica de la capacitación en los diferentes enfoques en el puesto de trabajo para directivos educacionales.

El modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección, es un modelo capacitación sistémico cuya estructura está formada por una triangulación, que en su dinámica funcional posibilita, la dirección y ejecución efectiva del proceso de desarrollo humano de cada reserva o directivo educacional.

El proceso de aplicación práctica de la concepción sistémica para una categoría específica de directivos educacionales se desarrolló, en dos momentos, antes con tres etapas y después con una etapa durante las cuales se produce el movimiento del modelo con sus cuatro subsistemas: Subsistema diagnóstico, Subsistema planeación, Subsistema ejecución o implementación, Subsistema evaluación y retroalimentación.

Este último subsistema está presente en todas las etapas, los subsistemas están conformados por fases cíclicas y estas, a su vez, por tríadas de contenido de capacitación. El subsistema que representa el eje central del modelo es el subsistema de planeación.

Subsistema diagnóstico:

El modelo está dirigido al desarrollo del desempeño profesional del directivo, incluyendo la reserva como principal función de preparación y asesoramiento continuo del directivo educacional, se instrumentará a partir de la estructura de la pirámide de dirección en la organización docente. Mas adelante puede apreciarse que esta estructura piramidal y triangular que ha permitido, representar las líneas de mando en cualquier organización social. Su fundamento debe ir a explicar la necesidad en los momentos actuales de la pirámide invertida a partir de que se aplique, la delegación de autoridad como vía para la capacitación, lo que llevará a que se multiplique y compartir la responsabilidad.

Toda esta nueva idea y forma de llevar la capacitación de dirección posibilitará que cada triada lleve una adecuación de los conocimientos a partir del diagnóstico, la reflexión individual y grupal de todo lo que se aprenda, la capacitación- reflexión-acción, directa con la actividad continua, en estrecha relación con la práctica de su institución escolar y teniendo como base en todo el modelo la comunicación profesional, que permita el desarrollo del desempeño**,** lo que necesariamente implica, desarrollar las habilidades de dirección para poder acometer las transformaciones que demanda la escuela cubana actual.

Para poder definir los presupuestos, que condicionan las bases de los criterios que se asumen para el diagnóstico de necesidades de aprendizaje y para el cambio fue preciso, aplicar un diagnóstico inicial a todos los directores del municipio que participaron en los tres talleres iniciales, de donde se definió la muestra que se seguiría.

Para este diagnóstico se realizaron las acciones siguientes:

- Análisis de las necesidades del municipio a partir de los retos educativos y demandas que le plantea la sociedad a los directivos para el logro los modelos educacionales.

- Estudio de los conocimientos que son necesarios para el logro de un desempeño profesional correcto de un directivo educacional actual.
- Estudio del Modelo de enseñanza para saber las acciones que a partir de su misión se deben potenciar en los directivos y reservas de esta muestra.
- Preparación de instrumentos que permitan caracterizar los métodos y estilos de dirección y la utilización de muestreos de campo, observación participante, recogida de historias de vida, sociograma y otras técnicas que sean necesarias en la medida en que se apliquen, para el completamiento de los casos de estudio.

El método para el estudio de casos se realiza con:

- Caracterización de la relación directivo, colaborar y situación grupal concreta para la preparación en métodos y estilos de dirección. (Diagnóstico de necesidades de aprendizaje inicial (DNA).
- Autovaloraciones de los estilos de dirección y su comprobación con el sociograma, la observación participante, la búsqueda de las vivencias en las anotaciones de campo.
- Comportamiento e importancia de la comunicación profesional en toda la actividad de dirección y valoraciones sobre los conocimientos, experiencia y el ejemplo de cada sujeto.
- Valoración de las dimensiones: conocimientos de los métodos y estilos de dirección, habilidades para establecer relaciones interpersonales, para la toma de decisiones y el trabajo en grupal y las habilidades para el desarrollo de la capacidad de dirección en función de medir los indicadores que para cada uno se evalúan, en alto, medio y bajo, medido (al inicio- medio y final).
- Participación en la evaluación individual y grupal sobre las dimensiones e indicadores que permitan medir la preparación de los directivos y reservas en métodos y estilos de dirección.

Esta etapa permitirá, definir hacia donde será necesario dirigir la capacitación para el trabajo con los 15 directivos y reservas que se seleccionaron como muestra, para desarrollar el pre-experimento y su planeación en función del objetivo propuesto.

Subsistema de planeación:

El sistema de acciones fue fundamentalmente concebido para que los directores perfeccionen su práctica educativa a través de la reflexión colectiva y personal sobre su quehacer pedagógico, de manera que les permita perfeccionar las relaciones con sus colaboradores, lograr la regulación en el comportamiento en busca de un cambio personal y profesional.

Este paso tuvo en cuenta el estudio bibliográfico efectuado, los resultados de las tres etapas anteriores, el análisis del modo de actuación en cada caso, directivo o reserva que fueron muestreados, en correspondencia con las metas educativas actuales y las demandas sociales.

Se toman en cuenta los enfoques de la capacitación a directivos y sus métodos y estilos en relación con lo explicado en el primer capítulo de este trabajo, además se establecen los indicadores que permitirán medir el desarrollo en esta preparación en métodos y estilos de dirección.

Los directivos, a través de la reflexión sobre su actuación y la valoración de los resultados alcanzados en sus relaciones con los colaboradores o reservas (subordinados), deben analizar las ventajas de estas acciones que realizan, para alcanzar el éxito en el proceso de dirección que desarrollan.

Dichas acciones precisan la consideración de la capacitación, teniendo en cuenta la relación teoría-práctica, teoría enriquecida, y los conocimientos y habilidades para las relaciones interpersonales a lograr entre directivos y colaboradores.

En correspondencia con lo expresado, se elabora el programa que dará respuesta a las necesidades que estos se proponen y se proyecta el Programa: El desarrollo de métodos y estilos para la capacitación a directivos educacionales (Anexo 1)

Exigencias del modelo:

- Propiciar la comunicación profesional ascendente y descendente del directivo y sus reservas con una plena actualización de las acciones que el momento y la

etapa exigen, utilizando el conocimiento general que propone, cada triada de contenido en la actividad de dirección.

- Favorecer la aplicación de la preparación de los directivos en métodos y estilos de dirección a cada tarea y acciones que se deban cumplir en esos momentos, para que la misma pueda ser permanente y a partir de carencias sentidas, pero funcional, utilizando el enfoque en el puesto de trabajo y sus diferentes formas o vías de capacitación.
- Incluir el método de situaciones, con incidentes y casos, que deben ser creados en la escuela y por el facilitador del modelo, para que permitan el desarrollo de directivos y reservas en la transformación de su práctica educativa, preparándose por el material creado por la autora para la capacitación y entrenamiento a los mismos.
- Organizar la preparación a directivos como una constante científica para adecuar el sistema de trabajo, permitiendo la constante preparación y colegiatura del poder y enseñar a compartir el mando por la vía de la delegación de autoridad.
- Utilizar el trabajo grupal y participativo, para propiciar espacios de intercambio profesional en relación con los problemas que se les presentan, en su accionar profesional e individual, el cual será flexible, y se pueden incorporar los temas que en el diagnóstico se reflejen, según la correspondencia con las triadas de contenidos.
- Conjugar los resultados y la retroalimentación del diagnóstico individual sistemático con la planificación de acciones individuales y las vías de control a través de la observación participante (itinerante).
- Aprovechar cada tríada de contenido de capacitación, para incluir las temáticas que cada organización necesita a partir de las necesidades de aprendizaje, utilizando la delegación de autoridad a través de su estructura de dirección (organigrama organizacional) que refleja la pirámide de mando en este modelo.

Las exigencias permiten el desarrollo profesional relacionado con el plan individual de cada directivo y reserva, pero solo hacia la capacitación en el componente de dirección, en ella permite el conocimiento de habilidades, el comportamiento a partir de métodos y estilos que rompen con los esquemas de actuaciones anteriores.

De esta manera, el directivo y sus reservas se representan sus propios estilos de dirección, actuales y deseados, se permite que intervengan en la reflexión y transformación continua de su realidad, descritas en los casos de estudios de lo que se hace desde esta etapa hasta el comportamiento de una forma de actuación que se corresponda con las tríadas de contenidos, en las cuales se prepara al facilitador(director) para lograr la interrelación del programa con la flexibilidad que exige incorporar los contenidos más problemáticos que permite cada tríada, capacitar en toda su amplitud a los directivos y reservas que se están entrenando en el puesto de trabajo, así perfeccionar y proyectar el subsistema de ejecución o implementación en sus diferentes formas y vías de realización.

La relación que se establece entre directivos y reservas como sujeto del conocimiento con el objeto del conocimiento se explica en este modelo a partir del papel que juega la actividad que ellos desarrollan para transformarse y el comportamiento de los métodos y estilos de dirección participativos.

El modelo tiene en cuenta diferentes componentes que en el orden didáctico responden a los componentes no personales del proceso:

El objetivo general: Capacitar a los directivos con los conocimientos necesarios para la aplicación del modelo de capacitación en métodos y estilos de dirección que permita el desarrollo del liderazgo compartido, teniendo como base la comunicación para contribuir a un mejor desarrollo de la actividad pedagógica profesional de dirección en correspondencia con las exigencias sociales.

Esto permite ir describiendo anticipadamente los cambios que en ellos debe ocurrir en el orden cognoscitivo- instrumental y en lo afectivo-reflexivo a partir de los resultados alcanzados en el diagnóstico inicial y medio.

El contenido de la enseñanza: La estructura y ordenamiento lógico del contenido, así como el método que se aplicará, obedece a la forma o vía que se desarrollará y son diferentes en cada uno, según lo que necesitan para su desarrollo en la actividad de preparación para el cargo en que se capacita, solucionando tareas que progresivamente le permiten asumir el estado deseado.

Al desarrollar las tríadas de contenido se aprovecha la experiencia que se tiene del nuevo contenido con los anteriores de manera que se potencian los niveles de

ayuda necesarios, se establecen, vínculos entre lo que conoce, sus experiencias previas y el nivel de conocimientos para lograr transformaciones en su práctica a partir de su comportamiento y autoridad ganada.

Se estructura el contenido en una triangulación, donde a partir del desarrollo de tres tríadas de contenidos conceptuales, se proyecta la vía por la que podrá lograr más resultados. Para su desarrollo se organiza en tareas propias de la actividad profesional pedagógica de dirección, necesarias para lograr la condición de preparación como reserva, que es el tránsito gradual hacia el nivel deseado en la capacitación en métodos y estilos dentro del componente de dirección.

El método de enseñanza: Las situaciones de aprendizaje se caracterizan por estructurar el carácter reflexivo, problematizador, significativo y contextualizado, al resolver incidentes y casos de aprendizaje, propios de su institución y enseñanza. Desde esta posición se asumen diferentes procedimientos que guardan relación con las características de la tarea a resolver, como interrogantes, observación, reflexión y el análisis, todos permiten el desarrollo independiente y de conjunto para llegar a ideas colegiadas, de ahí que se consideren tareas docentes portadoras del cambio.

Son utilizados como medios esenciales: los recursos técnicos de la institución, sobre todo los relacionados con las tecnologías de la comunicación y la informática, pero que permitan llevar a directivos y reservas a la creación en la aplicación de video-clases, software educativo y materiales didácticos digitalizados. La creación de incidentes y casos a partir de la experiencia y preparación del directivo que dirige el proceso y propiciando la interacción, que facilitará el aprendizaje en grupos, entre directivos y reservas, entre grupos, entre reservas y reservas y entre directivo y grupo de trabajo.

El control y evaluación: se realiza de forma sistemática, se estimula a que se autovaloren, al autocontrol, se realicen el auto-análisis del proceso que siguen en la solución de las tareas y acciones propuestas.

El directivo que facilita la capacitación del modelo, controla con carácter de diagnóstico inicial, medio y final, teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores, establecidos para la capacitación en métodos y estilos de dirección, permitiendo evaluar el logro de los objetivos previstos.

La evaluación final, además de lograr la correcta utilización de los conocimientos y ganar en ejemplo y lograr la transformación de su realidad, debe a partir de la experiencia alcanzada, no es una sumatoria, sino que debe alcanzar un clima socio psicológico de trabajo y de relaciones interpersonales, donde el comportamiento y los modos de hacer la actividad profesional pedagógica de dirección, se logre el liderazgo compartido como máxima aspiración del modelo en su desarrollo organizacional.

Este subsistema es considerado, el eje central o conductor del modelo, pues diseña la capacitación en métodos y estilos de dirección. Este proceso se regula por determinadas exigencias que garantizan el carácter activo y el conocimiento de los protagonistas del aprendizaje y revela su esencia sobre la base de los fundamentos psicológicos, pedagógicos del modelo explicados anteriormente y que serán perfeccionados en su implementación en el próximo subsistema.

Subsistema de ejecución o implementación:

La aplicación de las etapas previas, permitió profundizar en: ¿Cuáles eran las necesidades que debían desarrollarse en los directivos y reservas para alcanzar la preparación en métodos y estilos de dirección y su forma de proyectarla?

Para el desarrollo de estas tríadas se desarrolló, un “Modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección”, que le permita apropiarse de conocimientos, habilidades de trabajo para lograr el cambio y un mejor desempeño de la actividad profesional pedagógica de dirección.

Como ya se expresó, esta etapa se desarrolla mediante la utilización del método de estudio de casos como herramienta metodológica desde el puesto de trabajo, como enfoque que permite garantizar la participación de los directivos y reservas en la determinación y búsqueda de respuestas a los problemas que enfrentan en su práctica, para los cuales no existen soluciones estructuradas, en la teoría y práctica de la dirección educacional.

La capacitación de los directivos educacionales se estructuró a partir de una triangulación teórica que está representada por tres tríadas de capacitación a partir de consideraciones teóricas expuestas en el primer capítulo de esta tesis.

En esta dirección se inicia el modelo de capacitación que exige proporcionarle a directivos y reservas una capacitación diferente, que parta se su propia situación,

con tres tríadas de contenidos: autoridad- responsabilidad - poder; trabajo grupal- toma de decisiones - dirección participativa; estilos de dirección, estilo- métodos.

Estos contenidos permiten, cuestionar e iniciar una reflexión sobre su práctica y la utilización de casos e incidentes que se seleccionan de las problemáticas de su entorno escolar. Para ello la discusión se centra en el estudio de materiales que se llevan a la práctica, a partir de las nuevas vivencias de la organización, que sirvan de referentes para el aprendizaje, además posibilitan una práctica que propicia la capacitación en su accionar cotidiano y una práctica que requiere ser mejorada a partir de la participación de todos los implicados.

Esta dirección se centra en el análisis de la propia práctica, donde los directivos juegan un papel fundamental de conjunto con el facilitador de la capacitación, donde estudiarán, a partir de materiales teóricos (digitalizados o material mimeografiado) o en cualquier otro soporte, como lograr la discusión teórico - práctica, vinculándolo a los problemas y acciones de la realidad.

Se inicia con tres talleres de reflexión acción con toda la estructura municipal y los directores de escuelas, o con los directivos de una escuela, donde en el desarrollo del mismos, se decide la forma y momentos de implementación, lo que garantiza una práctica reflexiva personal y voluntaria, la cual fue confirmada por el director, la selección y la organización de la aplicación.

La introducción de la problematización sobre métodos y estilos por la vía de la capacitación, paulatinamente, va logrando un nivel de aceptación, un cambio de modos y formas de acercamiento a la institución y a la solución concreta a los problemas, propiciando la atención, a las particularidades de cualquier educación, a las características del medio y al contexto inmediato al cual se aplicará.

Para que la capacitación sea efectiva, se necesita que el directivo la conciba como suya, ya que estará desarrollando en cada actividad la posibilidad de potenciar su desempeño y vincular la teoría con la práctica de la institución educativa.

Se necesita que a partir de la misión como enseñanza y del modelo que desarrollan, se prioricen las competencias que las reservas deben lograr en su desarrollo. El director, es quien se prepara para los talleres y después en una preparación específica con la facilitadora del modelo, se precisan los problemas que con más

prioridad se atenderán. Los tres talleres se caracterizan por tener tres momentos destinados a la orientación, la ejecución y el control. En la orientación se facilita la motivación hacia la actividad, en la ejecución, la participación reflexiva, en la solución de tareas y el control por la autovaloración de cada actividad de capacitación y sus resultados.

Estas actividades se insertan en el sistema de trabajo de la institución, la determinación de la organización de la capacitación se desarrolla por el facilitador, con previa preparación donde intervienen las reservas y se planifica en su plan individual.

El elemento articulador de todo el proceso en la investigación es el director de la microuniversidad, por ser el principal capacitador del modelo y permitir que cada una de sus actividades se aproveche, en función de articular los contenidos de las tríadas.

El director, en todos los casos debe insertarse a partir de la propia problematización que va surgiendo y llevando a la transformación de su práctica, una doble función del colaborador, en formación como directivo, pero a su vez como reserva de un cargo determinado o en preparación para otro de mayor nivel jerárquico.

La aplicación del modelo en sus diferentes subsistemas de enseñanza, posibilita la incorporación de acciones dirigidas a solucionar los problemas que enfrenta el directivo en su práctica y que presuponen modificaciones en su estilo para planificar y conducir el proceso de dirección.

A partir de la reflexión, participación y cambio continuo de la práctica, con directivos y reservas, se produce la transformación de su modo tradicional de actuación como directivo, hacia sus subordinados que más que eso, funcionalmente trabajan con una nueva visión, como sus colaboradores, que permita un nivel de implicación, a partir de la delegación de autoridad**,** donde a los mandos inferiores, se les permita proyectar, a partir de los objetivos que deben alcanzar.

Para que la participación de los mandos inferiores pueda alcanzar las metas posibles, también debe trabajarse de conjunto con sus colaboradores, permitiendo

que a partir de sus propias acciones de capacitación, se individualice en su plan individual , la forma en que se ejecutará según lo planeado en el paso anterior, esto lleva a trabajar con los indicadores a evaluar, para lograr un perfeccionamiento en cada uno, visto desde su nivel de conocimientos en la actividad concreta que realizan, con una experiencia para aplicarla con inmediatez y exigiendo el ejemplo de todo lo que hacen, para que sean capaces de demostrarlo con su propia actuación.

¿Cómo poder potenciar al colaborador delegando autoridad?

Esto solo es posible, como explica la autora en el material didáctico del tema, cuando somos capaces de compartir la responsabilidad o multiplicarla, permitiendo a través de la dirección participativa, la implicación de todo el personal, los directivos, las reservas y todos los trabajadores docentes, no docentes, estudiantes y padres, de conjunto con la comunidad y todo el contexto escolar.

¿Qué instrumentación de las formas o vías para la capacitación a directivos en métodos y estilos precisamos?

La capacitación en el puesto de trabajo es también una forma para estimular la capacitación para el cargo, el cual lo ejerce un sujeto que debe recibir un aprendizaje a partir de sus necesidades y donde se combinen con la auto superación individualizada.

Esta capacitación a directivos persigue la transformación y la actuación con un comportamiento que utilice las vías que lo harán posible: el taller, la asesoria, la tutoría, la rotación, la sustitución y autosuperación como principales formas para lograr el cambio en métodos y estilos de dirección.

El surgimiento de la necesidad de nuevos estilos y métodos de dirección, evidencian los cambios necesarios a partir de una educación, que como explicamos en la introducción, lleve a desarrollar un líder educacional en todos los niveles(la autora lo ve en los colaboradores, la situación grupal y el contexto), y lograr transformar la institución para acercar las principales decisiones a la base, o sea, dar poder para recibir más poder, dar confianza y recibir más confianza, esa es una aplicación del principio del centralismo democrático en el socialismo.

Subsistema de evaluación y retroalimentación

Como se expresó en capítulos anteriores, la solución al problema planteado tiene tres cuestiones básicas: la formación de un verdadero líder educacional a todos los niveles, la preparación de un colaborador que responda funcionalmente al mismo nivel que el directivo y que a partir de la situación grupal, se crean las condiciones para la incorporación de todos, a la dirección de la microuniversidad, con sus indicadores proactivos hacia el desarrollo del conocimiento en la actividad profesional pedagógica, esté el ejemplo desde cualquier nivel y aprovechar cada momento para el desarrollo de experiencias que permitan alcanzar las competencias necesarias, y con ello un mejor desarrollo de la actividad profesional pedagógica de dirección.

Una vez que se determina la primera solución al problema, este demandó, el diseño de una opción que permitiera establecer, por una parte, cómo organizar el proceso de capacitación para atender a estas especificidades del adulto y por la otra, cómo y en qué, debía prepararse por ser su dirigente principal. Se seleccionó como alternativa de solución al modelo creado, el carácter sistémico del proceso. Además se inicia con la sistematización y consideraciones de diversos autores sobre el concepto de sistema como parte de la realidad y de como se representa la misma para su estudio.

En este modelo la autora plantea la triangulación que resulta de la capacitación de las reservas y directivos en tres triadas de contenidos:

- poder, autoridad y responsabilidad
- dirección participativa, trabajo grupal y toma de decisiones
- estilos de dirección, estilo y métodos

Para evaluar el modelo se precisan sus dimensiones e indicadores:

Dimensión 1: Conocimiento de los métodos y estilos de dirección

Indicadores:

1. Establecer la interrelación entre los componentes de las tríadas poder, autoridad y responsabilidad.
2. Establecer la interrelación entre las tríadas dirección participativa, trabajo grupal y la toma de decisiones.
3. Caracterizar y utilizar los diferentes estilos y métodos de dirección.
4. Interrelacionar las tres tríadas de contenidos con el liderazgo compartido.

Dimensión 2: Habilidades para establecer relaciones interpersonales con los colaboradores.

Indicadores:

1. Apreciar los valores de los colaboradores en las relaciones interpersonales.
2. Saber escuchar a los colaboradores.
3. Aceptar la crítica constructiva.
4. Mantener relaciones armónicas con los colaboradores y admitir opiniones contrarias con lógica y sabiduría.

Dimensión 3: Desarrollo se habilidades para el trabajo grupal y la toma de decisiones.

Indicadores:

1. Tomar decisiones como miembro del grupo y respetarlas.
2. Seleccionar y utilizar los estilos y métodos más correctos en la toma de decisiones en grupo.
3. Seleccionar los métodos de dirección adecuados.

Dimensión 4: Habilidades para el desarrollo de la capacidad de dirección.

Indicadores:

1. Definir los problemas, causas y adoptar las soluciones correctas con rapidez y facilidad.

2. Trasmitir experiencias y políticas educativas e instrumentarlas en la organización con precisión.
3. Delegar autoridad a los colaboradores
4. Tener la valentía política de estimular o sancionar en casos críticos que se presentan con la profundidad requerida.

En el capítulo siguiente se presentan los resultados de los dos momentos en que se desarrolla la investigación, en las tres etapas iniciales del primer momento, se presenta un estudio de dos casos por etapas y en el segundo momento, ya en la aplicación del pre-experimento, se desarrollan dos casos de estudio representativos de la cuarta etapa.

A continuación presentamos las figuras 2.1 y 2.3 que representan los dos pasos en la representación del modelo.

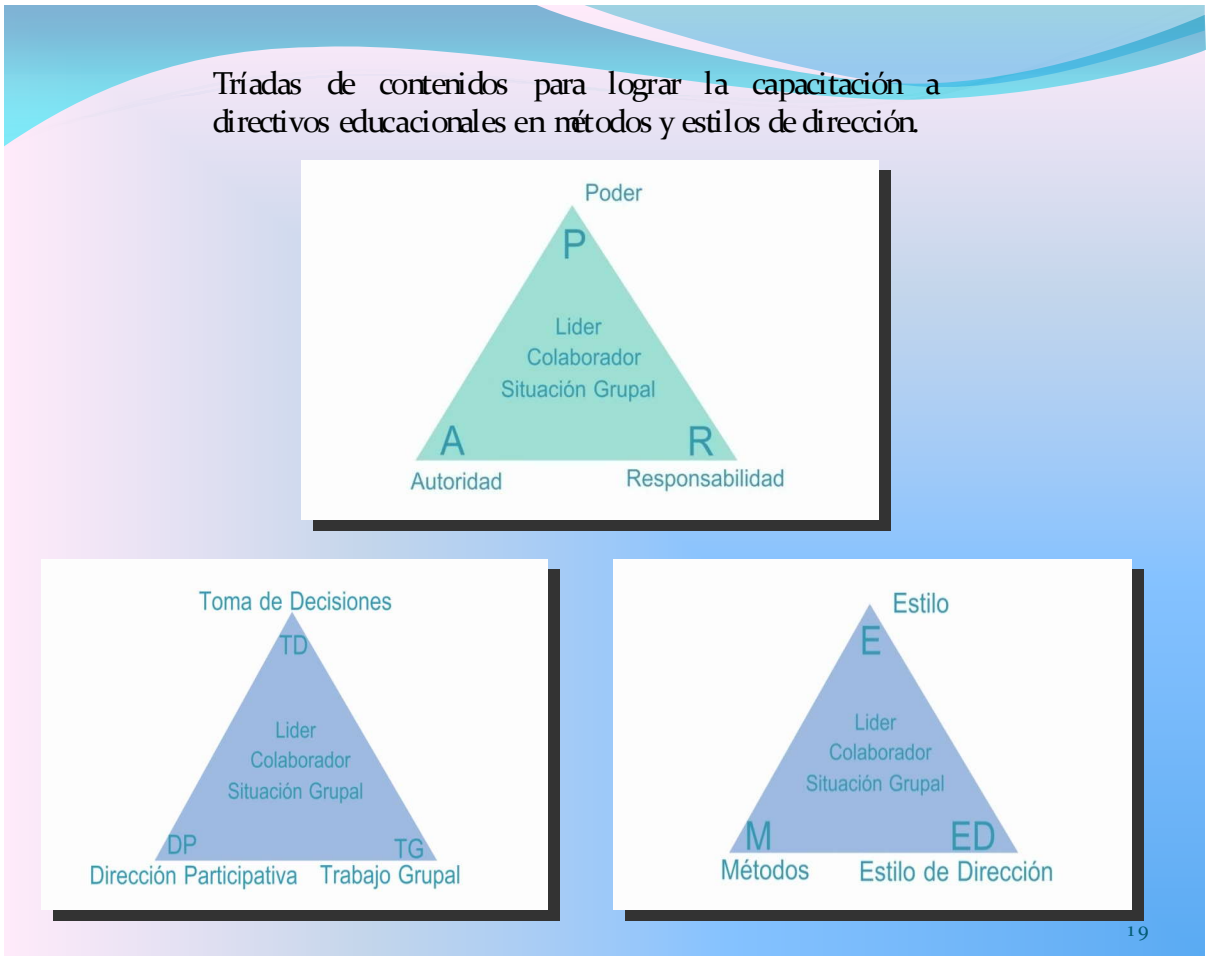


Figura 2.1. Fuente propia

CAPITULO III. VALORACIÓN DEL MODELO DE CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES EN MÉTODOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN

3. 1. Estudio de casos. La concepción y ejecución del modelo.

Como premisa para la elaboración de la propuesta al problema científico planteado, se utilizó el estudio de casos como concepción y ejecución, para el desarrollo de la investigación, por ser el método que permitió llegar a la conformación del modelo y para poder realizar el mismo se integraron cuatro etapas en su estudio.

Para poder garantizar la validez de los resultados y asumir los criterios de evaluación propuestos, combinamos el control intensivo en el pre-experimento en una secundaria básica de Santa Clara y el extensivo por años donde incluimos otros municipios y se argumenta la población y muestra utilizada, según se explica en la introducción de esta tesis, donde aparecen los métodos y técnicas utilizadas.

Las dimensiones a evaluar en el pre-experimento son: conocimiento de los métodos y estilos de dirección, las habilidades para establecer relaciones interpersonales con los colaboradores, las habilidades para el trabajo grupal, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades para la capacidad de dirección de los directivo seleccionados, se constató a través de un instrumento creado para evaluar el modelo. Además se utilizaron en toda la investigación diferentes métodos y técnicas, según se explica en la introducción y capitulo dos.

3.2-Resultados del estudio de casos. Regularidades diagnóstico.

En correspondencia con lo anteriormente explicado presentamos el estudio de casos en la aplicación del modelo en cuatro etapas por las que se transitó, lo cual permitió el estudio, transformación y perfeccionamiento de los métodos y estilos en la participación con los sujetos implicados.

Seguidamente se describen las etapas desarrolladas en la conformación del modelo, la primera, segunda, la tercera y la cuarta etapa. Durante las etapas se siguieron los casos a partir de su evaluación en los elementos de preparación fundamentales, a partir del seguimiento y transformación de la realidad, se

atendieron todos los sujetos, pero se seleccionaron para este seguimiento, sólo los casos que se describen a manera de ejemplo en la conformación del modelo.

Primera etapa (1996-1998)

En esta etapa se desarrolla el primer programa para el liderazgo educacional con reservas y los directores que necesitan una preparación intensiva a partir de su participación en los grupos de trabajo sobre las transformaciones en la integración de la Dirección Provincial de Educación y el Instituto Superior Pedagógico.

El estudio de los casos en seguimiento nos aportó, el análisis a partir del diagnóstico inicial, donde se valoraron los ítems de conocimientos, que son importantes por los niveles de preparación actual, se auto-valoraron las dificultades que tenían en capacitación, además se reiteran otros problemas que van acrecentándose y frenan el trabajo y los resultados en el desarrollo de estos, carentes de habilidades individual y grupales para dirigir sus colectivos laborales, además se les aplican instrumentos para la valoración, medición y evaluación como: la encuesta de los estilos en la toma de decisiones, la aplicación del test de estilo de dirección, sobre comunicación, la escala auto valorativa sobre las características del líder, el test de liderazgo, la escala auto valorativa A y B, aplicación del sociograma, el instrumento sobre el desempeño del rol y la caracterización de un líder, la satisfacción de su rol con ventajas y desventajas, la entrevista individual que profundiza en los instrumentos anteriores y otros que a partir de necesidades, se han utilizado para algunos casos, el completamiento de frases, la observación participante, aplicada a las visitas, a reuniones, actividades metodológicas, desarrollo de visitas a colaboradores, análisis documental con el levantamiento de fuentes entre otras.

Además se aplicaron instrumentos que en cada contenido temático tienen mayor validez, todos son técnicas que complementan la valoración de los casos de estudios muestreados, a partir de su necesidad real, más en una etapa que en otra.

Para verificar y constatar las transformaciones, se dio seguimiento a los 8 casos, con valoraciones cualitativas y cuantitativas de su desempeño como líder o colaborador de la actividad de dirección en su situación concreta. Se inicia desde la primera etapa de investigación hasta la cuarta con el estudio de casos.

Caso Uno: Es director, con 20 años de experiencia en la enseñanza, 18 años de experiencia en la dirección y tres en el cargo actual. Siente satisfacción por el rol que desempeña y sus funciones.

En toda la aplicación del diagnóstico inicial, en preparación actual seis-A de los conocimientos, didácticos, jurídicos, de organización escolar, comunicación, sobre reuniones, toma se decisiones, trabajo grupal y creatividad, uso del tiempo y la teoría del cambio, se autovalora con cinco puntos en su máxima escala y también da la misma valoración a la importancia de estos contenidos en la pregunta seis-B a todos estos conocimientos para la dirección (Tabla 1).

Dentro de las necesidades que propone para capacitarse señala, la delegación de autoridad**,** ante la situación de cambios, donde los conocimientos para el cargo son muy importantes, al cambiar las funciones de las estructuras integradas. Se autovalora como ejemplo dentro de su colectivo laboral y la experiencia la evalúa de alto (tres) y con su nivel de comunicación también en alto (tres).

En el instrumento donde se mide el estilo de dirección, en las seis preguntas, se autovalora con cinco puntos, que es el máximo de esta escala.

En las items del líder, colaborador y la situación grupal con se autovalora de la siguiente forma, la experiencia la evalúa con tres que es el máximo en esta escala, señalando que ayudan los conocimientos y los valora de altos (tres) y en el ejemplo se autovalora de alto (tres) donde señala que favorece. En sus valoraciones del porqué de estas evaluaciones, explica que los conocimientos y la experiencia del líder son lo más importante en esta etapa de cambio para la integración del ISP y de DPE, ya que las personas de su colectivo y de otros que tienen esas dos condiciones, (conocimiento y habilidades), favorecen la preparación y nivelación de las funciones de los nuevos cargos porque aportan su experiencia y su visión a través de los conocimientos, de cómo se realizaba en otros momentos y cómo se debe realizar ahora. Este sujeto no le da la misma connotación e importancia al ejemplo, no valorando la importancia que tiene para los colaboradores en su situación grupal.

En la encuesta sobre los estilos en la toma de decisiones, en las tres preguntas responde falso, que es correcto, corroborándose su preparación

En la entrevista individual sus repuestas, son acertadas y se realizan otras donde explica, que lo han capacitado para el conocimiento de su estilo, en las dos

respuestas siguientes, plantea que lo promovieron para el cargo por su responsabilidad, incondicionalidad y preparación didáctica, cuestión que denota que el sujeto tiene algún problema que no deja claro.

Al aplicarle el test de estilo y responder todas las soluciones, su estilo es imperativo, dominante, autoritario en todo momento, lo cual no había salido como resultado en los instrumentos anteriores.

En este sujeto de estudio nos propusimos, a partir de los resultados anteriores profundizar en su situación grupal y aplicamos un sociograma, donde los resultados se corroboran con los instrumentos anteriores, porque solo dos de los 12 colaboradores a los cuales se le aplicó el instrumento, desean ir a conversar, compartir actividades metodológicas y salir, por no considerarlo su amigo, sólo dos de los colaboradores respondieron positivo. Esto demuestra que este directivo es rechazado por sus colaboradores o subordinados, por sus características personales, ya que se sobrevalora, todos le reconocen su preparación y su experiencia en la actividad, pero no su autosuficiencia.

En el instrumento que mide sobre la comunicación, nos manifiesta que para informarse, sólo recurre al plan de trabajo y de vez en cuando solicita alguna ayuda, en la pregunta tres sobre su comunicación en clases o reuniones de trabajo, prefiere la exposición lógica, es decir, que elige más alejado de su ambiente y de la sencillez. Selecciona la lectura por su interés y cuando explica una conferencia utiliza parte de sus notas.

En la pregunta que se refiere a la comunicación con sus alumnos, señala que utiliza un lenguaje preciso y concreto. Cuando está leyendo un libro o viendo el televisor y alguien lo llama, para invitarlo a alguna actividad, prefiere seguir donde está. En las clases cuando explica, le gusta hablar de pie. En este ejercicio general responde los 20 ítems, sus resultados en la comunicación están en el paso 1.

Su comunicación profesional es buena, pero deja algo que desear. Vemos que coincide con los anteriores instrumentos, cuando valoramos sus resultados. Al buscar la respuesta de comunicación con los colaboradores de este directivo, señalan que de mucha cautela, un 58.8% (10) y algo confusas un 52, 2%.

En la aplicación del test de liderazgo, obtiene 100 puntos, evaluado a partir de sus respuestas: es regular como líder.

En la escala auto valorativa (A), su resultado es positivo, con una cultura general y visión de futuro, se demuestra su sobre valoración.

En la escala auto valorativa (B), es evaluado por los colaborador en las característica del líder, se demuestra en los 23 ítems, que está balanceado, tiene el desarrollo al que se aspira, aunque la generalidad de la muestra no lo tiene y en él, está realmente preparado, no presenta tendencias negativas con relación a barreras teórico-prácticas, pero sí, de la práctica a la teoría.

Este sujeto se auto- diagnóstica, al sumar los resultados nos da 50 puntos, donde su calificación le precisa que: no propicia el desarrollo del colectivo.

En el instrumento que mide los niveles de stress y su influencia en la capacidad de trabajo, tiene afectación en cinco aspectos, dentro de ellos están: divorcio, enfermedades familiares, discusión con las diferentes personas y muchas reuniones.

En el instrumento, sobre la satisfacción del rol, lo evalúa de alto, aquí se profundizó más en el diagnóstico inicial, señala como ventajas, poder orientar sobre las directivas a sus subordinados y enseñar a los alumnos y profesores lo correcto, como desventajas, señala muchas reuniones.

En la aplicación del sociograma, lo valoramos antes para demostrar la fidelidad de los primeros resultados a partir de aplicarlos también a sus colaboradores.

En la encuesta a directivos y reservas sobre este sujeto, se aplica para el proceso de transformación que desarrolla en esta etapa, los encuestados señalan que, aporta mucho a partir de su experiencia y conocimientos, en su desempeño en la escuela como docente, en su desarrollo en la organización y con otros directivos. Considera que se han delimitado más las funciones de la estructura de dirección municipal, no tanto con los directores y órganos integrados.

La pregunta tres de este instrumento, no considera que lo hayan preparado para sus funciones, pero en la evaluación de su desempeño lo autovalora de alto (tres). En la pregunta cuatro, considera que se deben proponer más a los directores en problemáticas de la escuela, hacia sus necesidades individuales. En la última respuesta, califica su estilo de democrático, pero no logra conjugar su explicación con los resultados, dice que ha ido fluyendo de su actividad profesional.

En la última autovaloración de su actividad, donde se realizaron siete observaciones participantes, después de recibir capacitación, corroboramos el nivel de preparación para sus reuniones, según lo planificado.

Se resumen como logros, el cumplimiento de las reuniones según lo planificado, se retoman los acuerdos y valora su cumplimiento, buena asistencia a las mismas por los implicados, se circula el orden del día, se escribe el acta de las mismas y se adoptan los acuerdos. Deficiencias, la participación de los implicados en la toma de decisiones, no lo logra con la utilización de las diferentes técnicas que conoce, que sean efectivas y de calidad, sólo se observan decisiones por mayoría.

La tendencia en este sujeto se puede resumir, en que va a la convergencia, pero él sólo, es hábil y descubre las técnicas y se apropia de los medios para la aplicación de la teoría en las diferentes situaciones grupales.

Es un sujeto con experiencia y la sabe aplicar en función de ser práctico, hábil en la toma de decisiones y en resolver los problemas a su manera, le gusta experimentar, aprender y transformar. Mejora sus conocimientos por el estudio y lecturas reflexivas, muy indagador y cuestionador de lo que otros hacen y es proactivo en su actuación, utiliza la teoría y la práctica, corroboramos en el análisis de los instrumentos y en las observaciones de campo que es reconocido, por su auto perfeccionamiento constantemente, pero por sus particularidades individuales, se manifiesta autosuficiente (suficiente), es esto lo que no hace que lo vean sus colaboradores como ejemplo a seguir, el único aspecto que no le favorece en la situación grupal en su organización. Manifiesta un estilo sin cambios, sólo autoritario como lo evalúan sus colaboradores.

Caso Dos: Este sujeto es reserva del director, no tiene experiencia en la enseñanza y ninguna experiencia en cargos de dirección.

En el diagnóstico inicial, se autovalora, con un nivel de satisfacción medio (dos) y en la pregunta seis-A según se observa en el tabla dos, en la preparación actual de sus conocimientos didácticos (tres), en los restantes conocimientos se autovalora de dos puntos en todo, es decir, que tiene un sólo nivel de preparación, en un nivel aceptable y es de tres puntos. Al autovalorarse estos nueve ítems, sobre la importancia de los conocimientos actuales para la actividad de dirección que desarrolla, todos los valora con cinco puntos, sabe ver la importancia de esa preparación para el directivo. (Tabla 2)

La pregunta siete de ese mismo instrumento, en su objetivo para adquirir conocimientos señala, la dirección participativa, la toma de decisiones, la teoría del liderazgo y práctica sobre el trabajo grupal. En la pregunta ocho, su experiencia en la dirección, se evalúa de bajo (uno). La pregunta nueve, con relación al ejemplo, lo evalúa de alto (tres) y en la pregunta, 10, relacionado con la importancia de los conocimientos sobre comunicación, los evalúa de alto (tres).

En su estilo de dirección, en todas las preguntas en su autovaloración están evaluadas con tres puntos y sus resultados son buenos.

En el Instrumento tres, donde se mide la encuesta sobre estilos en la toma decisiones, en las tres preguntas de F y V, tiene sólo una correcta, ya que la experiencia y el conocimiento le faltan para poder responder acertadamente.

En la entrevista individual, señala la mayor importancia, a la experiencia y conocimientos, para el colaborador y el subordinado, señala la mayor ayuda y que también favorece a la experiencia y conocimientos. También evaluando aquí el ejemplo, que medianamente le favorece. En el porqué de estas respuestas, precisa que para enfrentar el currículo y los cambios actuales y poder resolver las tareas. Con relación a la influencia de la situación grupal, también evalúa de mayor ayuda, en alto a la experiencia y conocimientos. En la última pregunta no responde por no ser todavía directivo.

En una discusión oral, raras veces le quita la palabra al interlocutor. En este instrumento de 20 ítems tiene una evaluación de 48% por lo que su comunicación es buena pero deja algo que desear.

En la encuesta para evaluar la comunicación está dentro de los ítems, del rango de poco libre**.**

En el test sobre liderazgo este sujeto tiene 95 puntos, presenta insuficiencias como líder.

En la observación participante, se trabajó de conjunto con el directivo en 10 actividades con su jefe inmediato superior para enseñarle, en la práctica, la realización de una rotación y sustitución, considerada como enfoques en el puesto de trabajo y donde la autora (Tesis de maestría) (1996:73) lo vincula con la delegación de autoridad en el puesto de trabajo, pero donde el directivo que lo desempeñe, sepa conscientemente el ¿por qué?**,** ¿para qué? y el ¿cómo lo

desarrollará?, para permitir el perfeccionamiento continuo del desempeño profesional de sus colaboradores que son reservas en preparación para un cargo.

En el instrumento sobre la aplicación del test de estilo de dirección, se autoevalúa con un estilo imperativo, aun no ejerciendo como directivo, es valorado como autoritario.

En el instrumento sobre la comunicación, las únicas vías que utiliza para informarse son las reuniones de coordinación, casi nunca se le solicita ayuda, procura lograr reuniones o clases en un ambiente sencillo y elige las lecturas y emisiones de radio y televisión por el interés del tema. Cuando explica conferencias utiliza parte de sus notas, en la comunicación con sus alumnos utiliza un lenguaje explicativo y hasta con repeticiones. Cuando está leyendo o ve televisión, no le molesta y acepta siempre invitaciones. Cuando explica clases prefiere estar de pie y en las discusiones orales, raras veces le quita la palabra al interlocutor. En este instrumento de 20 ítems tiene una evaluación de un 48 %, por lo que su comunicación es buena, pero deja algo que desear.

En el instrumento sobre la escala valorativa (A), en la autovaloración del líder, en este ejercicio también presenta debilidades en la autovaloración, se aprecia falta de preparación. En el ejercicio (B), sus resultados en la valoración por los colaboradores en la dimensión de líder, se demuestra en los 23 ítems, que está balanceado, no tiene el desarrollo al que se aspira.

En el instrumento sobre la comunicación en este sujeto, tiene una evaluación menor de 50 puntos, por lo que no se propicia un buen desarrollo de su colectivo.

En el instrumento sobre la explicación del diagnóstico para determinar los problemas que elevan su strees e influyen en la capacidad de trabajo, se señalan como problema: las enfermedades normales, clases muy continua y con variedad de actividades, discusión con diferentes personas, no comprensión por la pareja de la tarea que realiza y divorcio.

En el instrumento sobre la satisfacción del rol que desempeña, se corrobora lo que al inicio se manifestó en el diagnóstico inicial que siente satisfacción con ser maestro y ve como ventajas que puede ayudar a los demás y como desventajas que tiene muchas reuniones y poco tiempo para la familia y muy poca preparación en aspectos fundamentales.

En el instrumento sobre el sociograma, en su aplicación en la escuela, sólo cinco de 10 compañeros quieren conversar con él, no lo ven por su nivel de preparación didáctica y en dirección escolar. Sólo dos de 10 compañeros lo sitúan dentro de sus amigos para compartir en otras actividades.

En la caracterización de un directivo que sea ejemplo, este sujeto no lo ve en la escuela porque para él, el conocimiento y la experiencia son importantes, pero lo más significativo para él, es el ejemplo**.**

En la entrevista individual sobre el proceso de transformaciones que se desarrolla en la etapa, este sujeto aporta poco, porque a partir de su poca experiencia y conocimientos, su desempeño en la escuela no se destaca y en el desarrollo de su organización, se esta formando por lo que no puede aportar casi nada. En el tercer ítems, lo evalúa de no sé, en el cuarto, lo evalúa de bajo y en la opinión acerca de la capacitación de las estructuras, expresa que sólo lo reciben en el municipio y en la provincia, pero que ellos reciben poca capacitación en la escuela o casi nada. Se autoevalúa su estilo de predominante o como permisivo, en la última respuesta la ve como superposición de funciones, muchos cambios para esta etapa de transformaciones y las relaciones de trabajo se han tornado conflictivas.

En la capacitación realizada en esta escuela se desarrollaron estas actividades prácticas sobre el enfoque en el puesto de trabajo y sus modalidades para capacitar a todos los directivos y reservas, la autora lo demuestra con la vinculación de la delegación de autoridad, como una vía de capacitación por el directivo, de forma permanente y continua, para desarrollar a sus reservas, de forma conscientemente en una misma temática y con la utilización de varias formas logrando el para qué, por qué y cómo desarrollar y perfeccionar sistemáticamente, a sus reservas y elevar su desarrollo profesional en la preparación para su cargo futuro y hacer una verdadera sustitución o prueba de desempeño para categorizarlo como reserva capacitada, darla como preparada.

La tendencia de este sujeto de investigación es a la actividad práctica, ya que es creativo, sensible y se interesa por los demás, le gusta aprender pero sus patrones de aprendizaje, no son los mejores ejemplos, lo cual lo ha mantenido en poco desarrollo. Es reflexivo y toma con rapidez las enseñanzas, da una mayor importancia a la experiencia y conocimientos, por ética ha evaluado poco el ejemplo, no ha evaluado bien sus posibilidades reales.

Regularidades del diagnóstico inicial. Primera etapa muestreada.

En el análisis y valoración de varios instrumentos se aprecia la credibilidad en la recogida de datos por la vía de los instrumentos, donde prevalece en el 100 % de las muestras lo que representan estos dos casos estudiados, los cuales fueron preparados en métodos y estilos para el liderazgos educacional. Desde el diagnóstico inicial se autovaloran nueve conocimientos en su preparación actual, donde sólo se destaca con un nivel de tres puntos los conocimientos didácticos, porque los demás están en un nivel de dos puntos en la escala de cinco puntos. El 94,11 % tiene dificultades en el inciso b, de la pregunta seis A, que tiene que ver con el dominio de los documentos jurídicos, las normativas generales y específicas, en el inciso c, de esa pregunta tiene un 88,02 % de dificultad, en el inciso d, un 82,3 %, en el inciso e un 76,3 %, en el inciso f, un 82,3 %, en el inciso g, un 76,4 % y en el inciso i, un 94,1 % de dificultad. De lo anterior podemos generalizar que en la preparación de los directivos y reservas tomados como muestra, se totalizan las mismas dificultades. Estos mismos incisos pero en la pregunta seis B, un 94, 4 % lo califican de gran importancia para la preparación de directivos y reservas, en esta etapa de grandes transformaciones en la provincia y principalmente en este territorio de Santa Clara por tener la mayor representatividad de la muestra total del municipio.

Dentro de los temas que mas se señalan por necesidad del aprendizaje está dado el liderazgo en un 29,4 %, el trabajo grupal un 44,1 %, la delegación de autoridad un 52,9 %, los métodos y estilo de dirección un 76,4 %, la dirección participativa un 82,3 % y la toma de decisiones un 88,2 %.

En los restantes ítems se hacen valoraciones de la experiencia, el ejemplo y la comunicación del líder como influyente en la actividad de todos y jerarquizan más, la experiencia con un 94,11 % en alto (tres) y un 88,11 % del ejemplo en medio (dos) y los conocimientos sobre la comunicación en un 86,6 % en medio (dos).

En el desarrollo del programa se apreciaron problemas de comunicación entre directivos y reservas, lo que permitió los niveles de preparación para elevar los desempeños de cada una de las reservas que debe tener cada director, las relaciones interpersonales entre cada uno es básica para el logro de mejor competencia individual. Es reconocido desde lo individual y lo grupal las carencias y sus vías o formas de capacitación en el puesto de trabajo. Para multiplicar la

preparación se desarrollaron los diferentes enfoques en el puesto de trabajo y se dejaron las metodologías para la confección del método de situaciones y los pasos metodológicos para una correcta rotación y sustitución.

Los demás instrumentos apoyan las reflexiones de cada una de las muestras, ya que a partir de sus resultados, se autovalora y después hacen valoraciones de las mismas de conjunto y se logran experiencias desde la práctica, que son llevadas a la teoría por la vía de la reflexión desde las situaciones concretas, todo esto permite conceptualizar nuevamente y lograr eliminar tendencias negativas y barreras teórico-práctica y viceversa. Por tanto las particularidades o tendencia que en la introducción o en los otros capítulos explicamos nos permiten diagnosticar la situación real y planear una transformación y un programa para la próxima etapa, a partir de cumplir con los objetivos y expectativas con las cuales iniciamos la investigación de esta etapa, buscar las necesidades en la capacitación de los directivos y proyectar su solución.

Regularidades de la segunda etapa: (1998-2000)

Caso Tres: este sujeto es director, tiene cinco años de experiencia en la enseñanza y dos de experiencia en el cargo actual.

En el diagnóstico inicial se autovalora con un nivel de satisfacción medio (dos) en su rol de director, en la pregunta seis A que se presenta en el gráfico tres, sobre la preparación actual, se puede observar que varía mucho su nivel de autovaloración de los contenidos, vemos en los conocimientos didácticos, cuatro puntos, en conocimientos jurídicos tres puntos, en conocimientos sobre organización escolar, tres puntos y sobre comunicación dos puntos, sobre reuniones tres puntos, en la toma de decisiones tres puntos, en el trabajo grupal y creatividad dos puntos, sobre el uso del tiempo dos puntos y en conocimientos sobre la teoría del cambio dos puntos, es decir, que de nueve contenidos, tienen cuatro, en una puntuación de tres puntos y autoevaluados de dos puntos la totalidad. Es significativo que coincide en reconocer el nivel de importancia de éstos conocimientos en el ítems seis B, lo cual es muy positivo. En la pregunta siete, propone como necesidades futuras, la preparación en trabajo grupal, la toma de decisiones y los métodos y estilos. En la pregunta ocho sobre la importancia de la experiencia, se evalúa de alto (tres) y en la pregunta nueve sobre la importancia del ejemplo, lo considera en la escala de alto

(tres) La pregunta 10 en la valoración de la importancia que le concede al nivel de conocimientos sobre comunicación, lo considera también de alto (tres), estos tres ítems los valora de alto. (Tabla 3)

En el instrumento sobre el estilo de dirección se aprecia una reflexión por el sujeto, que lleva un profundo análisis de su práctica educacional y de su situación concreta, donde el mayor por ciento de las calificaciones, lo ubica en tres puntos de una escala de cinco, por lo que es el instrumento que más se discutió y este sujeto, fue muy activo en el análisis y reflexión, aportando ideas.

En el instrumento sobre la encuesta de los estilos de la toma de decisiones en las 3 preguntas contesta falso y son correctas, vemos su nivel de reflexión acción que favorece su desempeño como director, además aplica los contenidos que fueron estudiados en su trabajo para volver con una nueva teoría para la capacitación.

En el instrumento que se refiere a la entrevista individual sobre las transformaciones y los cambios al igual que en los demás instrumentos, se reflexiona en actividades conjuntas y se verifica en las actividades de seguimiento, para volver con su reflexión teórico-práctica a un segundo nivel de reflexión de los conocimientos en la capacitación. Señala los conocimientos, la experiencia y el ejemplo personal como los aspectos que ayudan y favorecen al líder y a otros colaboradores en el análisis de grupo. Este sujeto agrega después de la reflexión colectiva, la situación grupal vista desde sus conocimientos, la experiencia acumulada y el ejemplo que transmite para el desempeño de toda su organización.

En el instrumento sobre el test de estilo este sujeto se califica como un mayor o menor, ya que ha variado de autoritario a democrático, lo cual permite calificarlo, como un director con poca experiencia y conocimientos, pero que ha asimilado la experiencia de capacitación para transmitir una transformación necesaria a partir de su situación concreta, una posibilidad de adaptar conocimientos y experiencias con rapidez a las problemáticas de su contexto.

En el instrumento sobre la comunicación, este sujeto se evalúa mas hacia abajo que hacia arriba, en esta evaluación sólo está a un 20 % de esta etapa y es significativo la importancia que el sujeto considera a la comunicación para su mejor desempeño constante como directivo, se corroboró la veracidad en el sociograma, donde es aceptado, de 10 colaboradores por ocho, seleccionado para actividades

metodológicas por nueve, de los 10 colaboradores, y de ellos les gustaría salir a compartir con el director a cinco colaboradores.

En el instrumento sobre la satisfacción del rol, que desempeña como director, se mejora con relación al diagnostico inicial, ya que le satisface su rol y plantea, que porque puede ayudar a los demás desde su nivel, pero no solo como directivo, agrega, que así responde a la política educacional y ayuda en el desarrollo de sus colaboradores.

Con este sujeto al ver sus adelantos en la actividad de la escuela, aplicamos el sociograma antes, y nuevamente el rol para buscar altos niveles de transformación en su desempeño, a partir de un interés y preocupación por su desempeño constante, es significativo la preparación alcanzada.

En el instrumento del test de liderazgo, la tendencia que se autovalora, alcanzar 150 puntos y la evaluación de la escala, es de líder extraordinario.

En el instrumento de la escala valorativa(A), sobre las características del líder se autovalora correctamente, señala dificultades en la dirección científica**,** educacional en documentos jurídicos y en comunicación**.**

Al evaluar la escala valorativa (B), sobre las características del líder, lo valoran sus colaboradores, que debe seguir preparándose en teoría y práctica de la dirección y en la parte contable y financiera para ser un joven directivo que promete por su buen desarrollo**.**

En el instrumento que mide el auto diagnóstico del desarrollo grupal obtiene 120 puntos y en su escala autovalorativa tiene tendencia al desarrollo del colectivo**.**

El instrumento que mide la aplicación del auto diagnóstico para determinación del nivel de strees y su influencia en la capacidad de trabajo, es afectado por cinco actos importantes: divorcio, muerte familiar, enfermedades normales, enfermedades familiares, no comprensión por la pareja de la tarea que realiza y conflicto familiar.

En el instrumento sobre contenidos, debe responder con falso y verdadero, respondió correctamente, pero manifiesta confusión en estos contenidos al igual que los casos anteriores, aún contestándolos bien.

Para la realización del instrumento sobre la caracterización de los directivos que son ejemplo, este sujeto lo caracteriza y sí, seleccionó al líder, escogió un ejemplo dentro de sus directivos subordinados, además es una de sus reservas en preparación y con potencialidades.

En el instrumento sobre la encuesta a directivos y reservas municipales para conocer sobre este sujeto, director de un centro escolar y poder seguir conformando su diagnóstico y contribuyendo a su capacitación- reflexión acción, en la primera pregunta es evaluado positivamente en su desarrollo en la escuela, en la pregunta dos, las estructuras lo evalúan adecuadamente y en la pregunta tres, la respuesta es afirmativa, en la pregunta cuatro, evalúan su nivel de desempeño profesional alto, con altos resultados. La pregunta cinco también es correcta, la pregunta seis, lo evalúan de democrático y en la pregunta siete, lo evalúan con participación conjunta en la solución de los problemas con su colectivo, idea que corroboran otros directivos municipales de trabajo.

El instrumento sobre la observación participante, lo realizamos a 10 actividades, dentro de ellas, seis reuniones del sistema, según el instrumento para las visitas, y en cuatro actividades de preparación metodológica, de autosuperación planificada y visitas al área administrativa, sus resultados fueron en la totalidad, satisfactorios y su principal dificultad está en el desarrollo consciente de sus reservas y más dominio de contenidos específicos del componente económico, que aunque no es nuestro objetivo, se le señala para autosuperación. Tiene una escuela organizada y con resultados.

Se le aplicó a algunos docentes de su centro, una encuesta para recoger problemas y posibles soluciones a la problemas actuales, las respuestas fueron muy acogidas por la reflexión con este colectivo, que propició, se valora el resumen de la etapa de satisfactorio.

El sujeto que evaluamos prefiere hacer más, que decir, es un transformador a pesar de su poca experiencia, pone en práctica sus ideas y motiva a su colectivo, es capaz de asumir riesgos y le gustan los desafíos, vive esas experiencias, respeta y es respetado por sus colaboradores, aprende cada día y gracias a ese accionar práctico, concreta lo aprendido en la teoría, no trae sus problemas personales a su actividad laboral. Por su visión proactiva es considerado un ejemplo, por lo que se ha ganado la autoridad que posee ante su institución organizacional.

Caso Cuatro: Este sujeto es reserva del cargo de director de ciclo, no tiene experiencia ni en la enseñanza, ni en cargos de dirección.

En el diagnóstico inicial se autovalora con un nivel de satisfacción medio (dos) y en la pregunta seis A, sobre su preparación actual en los conocimientos, sobre

reuniones se autovalora de cinco puntos, en los ocho restantes conocimientos los califica de dos puntos, por lo que demuestra, muy baja preparación. En el nivel de importancia sobre estos conocimientos en la pregunta seis B, los califica de 5, dando la máxima evaluación. (Tabla 4)

El instrumento que mide su estilo de dirección, en todas las preguntas se autovalora de alto (tres).

En el instrumento sobre la encuesta de los estilos en la toma de decisiones, en las tres preguntas de falso y verdadero, tiene sólo una correcta, ya que la experiencia y el conocimiento le faltan para poder responder acertadamente.

En el instrumento sobre la entrevista individual en la pregunta uno, señala mayor importancia a la experiencia y conocimientos, en la pregunta dos, para el colaborador o subordinado señala la mayor ayuda y que favorece también a la experiencia y conocimientos, también evalúa aquí el ejemplo como, que medianamente favorece. En la explicación del porqué de estas respuestas, precisa que para enfrentar el currículo y los cambios actuales y para resolver tareas. En la pregunta dos, lo justifica con relación a la influencia de la situación grupal, también evalúa de mayor ayuda y alto la experiencia y los conocimientos**.** En la pregunta cuatro, no responde por no ser todavía directivo.

En la aplicación del test de estilo de dirección, se autoevalúa con un estilo imperativo, aun no ejerciendo como directivo, es valorado como autoritario.

En el instrumento sobre la comunicación, las únicas vías que utiliza para informarse son las reuniones de coordinación, casi nunca se le solicita ayuda, procura lograr reuniones o clases en un ambiente sencillo y elige las lecturas y emisiones de radio y televisión por el interés del tema. Cuando explica conferencias utiliza parte de sus notas, en la comunicación con sus alumnos utiliza un lenguaje explicativo y hasta con repeticiones. Cuando está leyendo o ve televisión no le molesta y acepta siempre invitaciones. Cuando explica clases prefiere estar de pie y en las discusiones orales raras veces le quita la palabra al interlocutor. En este instrumento de 20 ítems tiene una evaluación de un 48 %, por lo que su comunicación es buena, pero deja algo que desear.

En el instrumento sobre la encuesta para evaluar la comunicación, está dentro de los rangos de poco libre**.**

La aplicación del instrumento sobre la escala valorativa de las características del líder (A), está balanceado, pero en este sujeto se evidencian dificultades en el conocimiento de las normas jurídicas desde la política educacional hasta las habilidades para conducir los recursos humanos, se manifiesta desconocimiento al responder, los ítems se evalúan bajo, los conocimientos teóricos y por supuestos los prácticos.

En la autovaloración del líder (B), en este ejercicio también presenta debilidades en la autovaloración se aprecia falta de preparación.

En las características del líder, es evaluado por sus colaboradores, tiene una evaluación, menor de 50 puntos por lo que no propicia el desarrollo del colectivo.

Al aplicarle el diagnóstico para determinar los problemas que elevan su strees e influyen en su capacidad de trabajo, se señalan como problemas, las enfermedades normales, clases muy continua y con variedad de actividades, discusión con diferentes personas, no comprensión por la pareja de la tarea que realiza y divorcio**.**

En la satisfacción del rol que desempeña, se corrobora lo que al inicio manifestó en el diagnóstico inicial, que siente satisfacción con ser maestro y ve como ventajas que puede ayudar a los demás y como desventajas que tiene muchas reuniones y poco tiempo para la familia y muy poca preparación en aspectos fundamentales.

En la aplicación del sociograma, en su escuela, sólo cinco de 10 compañeros quieren conversar con él, para actividades metodológicas y salir de paseo, no lo ven por su nivel de preparación didáctica y en dirección escolar. Sólo dos de 10 compañeros lo sitúan dentro de sus amigos para compartir en otras actividades.

En el instrumento de caracterización de un directivo que sea ejemplo, este sujeto lo caracteriza bien y se apoya en un ejemplo de la escuela, este refleja la importancia que le confiere, al conocimiento y la experiencia como lo más significativo para el logro del ejemplo en la escuela.

En la aplicación de la entrevista individual en el proceso de transformaciones de la provincia que se desarrolla en la etapa, este sujeto aporta poco, porque a partir de su poca experiencia y conocimientos, su desempeño en la escuela no se destaca.

En el tercer ítems, lo evalúa de no sé, el cuarto, lo evalúa de bajo y en la opinión acerca de la capacitación de las estructura. Se evalúa su estilo de predominante

como permisivo, las relaciones de trabajo se han tornado conflictivas, ya que muchos se han ido del sector por incomprensiones.

En la observación participante, se realizan cuatro observaciones a actividades, después de recibir la capacitación. Se trabajó de conjunto con su jefe inmediato superior en la preparación del sujeto como reserva en función de una rotación por el cargo, donde se precisaron sus carencias y potencialidades, viendo que se subvalora en su nivel de preparación, esta actividad fluyó, se preparó al jefe de grado y al director, porque no sabían proyectar una correcta asesoría, la rotación de cargo, ni una sustitución. Para la reserva fue una preparación con mayor conciencia de su obligación individual y grupal para alcanzar un mayor nivel de desarrollo profesional. En la preparación con esta escuela se desarrollaron actividades prácticas sobre el enfoque en el puesto de trabajo y sus modalidades para capacitar a todos los directivos y reservas ante las dificultades encontradas en la observación participante, la autora vincula la delegación de autoridad como una vía de capacitación directa del directivo con sus reservas, de forma permanente y continua en el puesto de trabajo para que cada directivo que lo desempeñe, lo desarrolle y sepa conscientemente, cómo desarrollar y perfeccionar de forma continua a su reserva y elevar su desarrollo profesional en la preparación para su cargo futuro y hacer una verdadera sustitución o prueba de desempeño para categorizarlo como reserva preparada.

Este sujeto, podemos concluir que es creativo, sensible y se interesa por superarse con un año de graduado y emprendedor. Es reflexivo en la actividad docente, le falta mucha preparación, es capaz de hacer buenas reflexiones y análisis, los cuales permitieron en la capacitación, ricas experiencias para discutir, a partir de sus interrogantes.

Regularidades de la segunda etapa

Se mantiene en esta etapa la importancia que los directivos más jóvenes asignan a la experiencia y los conocimientos, no así al mismo nivel el ejemplo personal porque lo poseen. Es una prioridad, por su importancia y por su desconocimiento, las normativas jurídicas y algo que llama la atención ya que no se le da mayor prioridad a los conocimientos jurídicos, algo que cada día es mas significativo por la vulnerabilidad de estos temas para cualquier directivo joven que con doble

importancia lo necesita, esta preparación es obligatoria hasta para la preparación ciudadana, para un directivo es prioritaria para un mejor desempeño, además para lograr la facultad discrecional y el cumplimiento de la legalidad socialista.

Se destacada la importancia del conocimiento y de la comunicación profesional para el trabajo del director con el líder y con el colaborador, ven la comunicación profesional como la base para toda la actividad profesional pedagógica de dirección.

Es así como el Caso Tres, obtuvo resultados en su colectivo a partir del empleo de todas las vías para influir y compartir con sus colaboradores, todas las acciones estratégicas de la organización. Se corrobora lo planteado como deficiencias y logros que en la introducción y en capítulos anteriores se explican a partir de nuestro objeto de estudio y propician la necesidad de dar continuidad a este estudio.

Regularidades de la Tercera etapa (2000-2004)

Caso Cinco**:** Este sujeto es director con cuatro años de experiencia en la enseñanza y dos años de experiencia en el cargo, donde se ha mantenido. Su nivel de satisfacción es bajo y esto se debe principalmente a su poca preparación, lo cual esta socializando en la capacitación por la vía de la reflexión- acción.

En el diagnóstico inicial en la pregunta seis A, este sujeto se autovalora en la preparación actual en los conocimientos didácticos con tres puntos y en los restantes ocho ítems de conocimientos, con dos puntos, lo cual se corresponde con la preparación alcanzada. Es significativo que los autovalora de importantes, para el logro de un mejor desempeño. En la pregunta siete, propone como necesidades, la teoría del cambio, la toma de decisiones, la delegación de autoridad y los métodos y estilos en la dirección participativa. En la pregunta ocho, nueve y 10 sobre la valoración de la experiencia, los conocimientos y el ejemplo, los valora los tres de alto (tres puntos). (Tabla 5)

En el instrumento sobre el estilo de dirección, se aprecia una reflexión por el sujeto, que lleva a un profundo análisis de su práctica educacional y de su situación concreta, donde el mayor por ciento, lo ubica en tres puntos, en una escala de cinco, por lo que es el instrumento que más se discutió y este sujeto fue muy activo en su análisis y reflexión**,** aportando con sus ideas, reflexiones de gran importancia para la transformación de la práctica escolar.

Al aplicarle la encuesta sobre los estilos en la toma de decisiones, en las tres preguntas a contestar falso o verdadero, las respuestas son correctas, vemos que su nivel de reflexión acción, favorece a la transformación de su desempeño como director, además aplica los contenidos que fueron estudiados a su trabajo para volver con una nueva teoría para la capacitación.

El instrumento que se refiere a la entrevista individual, sobre los cambios, al igual que en los demás instrumentos se reflexiona en actividades conjuntas y se verifica en las actividades de seguimiento, para volver con su reflexión teórico-práctica a un segundo nivel de análisis de los conocimientos en la capacitación. Señala los conocimientos, la experiencia y el ejemplo personal como los aspectos que ayudan y favorecen al líder y a otros colaboradores en los resultados grupales. Este sujeto agrega después sus experiencias en la reflexión colectiva en la situación grupal, vista desde sus conocimientos, la experiencia acumulada y el ejemplo que transmite para el desempeño de toda su organización.

La aplicación del test de estilo lo califica como de mayor o menor, ya que ha variado de autoritario a democrático, lo cual permite calificarlo, como un director con poca experiencia y conocimientos, pero que ha asimilado la experiencia de capacitación para transmitir una transformación necesaria a partir de su situación concreta, lo cual posibilita adaptar sus conocimientos y experiencias con rapidez a las problemáticas de su contexto, permitiendo la transformación de su realidad.

El instrumento sobre la comunicación, en este sujeto se evalúa más hacia abajo que hacia arriba, en esta evaluación sólo esta un 20 % de esta etapa y es significativo la importancia que el sujeto considera a la comunicación profesional para elevar su competencia como directivo.

Se corroboró la veracidad del diagnostico inicial, con el sociograma, donde es aceptado por ocho de los 10 colaboradores, para actividades metodológicas, les gustaría salir con él a compartir a cinco, se observó en su colectivo, una relación de comunicación y ayuda.

En la satisfacción del rol que desempeña como director, se mejora con relación al diagnóstico inicial, ya que le satisface su rol y lo plantea porque puede ayudar a los demás desde su nivel, pero no sólo como directivo, agrega que así responde a la política educacional y ayuda en al desarrollo de sus colaboradores.

En el instrumento sobre el test de liderazgo, la tendencia que se autovalora, alcanza 150 puntos, es clasificado como líder extraordinario.

En el instrumento de la escala valorativa (A) sobre las características del líder se autovalora correctamente, señala dificultades en la dirección científica educacional y en documentos normativas o jurídicos.

En el instrumento sobre la escala valorativa (B), de las características del líder, se le valora, que debe seguir preparándose en teoría y práctica de la dirección y en la parte económica, para ser un directivo que puede desarrollarse más y lograr un mejor desempeño.

En la aplicación del auto diagnóstico del desarrollo grupal, obtiene 120 puntos y en su escala valorativa tiene tendencia al desarrollo del colectivo.

Al aplicarle el auto diagnóstico para la determinación del nivel de strees y su influencia en la capacidad de trabajo, es afectado por cinco actos importantes: divorcio, muerte familiar, enfermedades normales, enfermedades familiares, no comprensión por la pareja de la tarea que realiza y conflicto familiares.

En el instrumento de conocimientos de señalar falso y verdadero, respondió correctamente, pero manifiesta confusión en estos contenidos al igual que los casos anteriores.

En la caracterización de los directivos que son ejemplos, este sujeto, lo caracteriza y selecciona al líder en su respuesta, escogió un ejemplo dentro de sus directivos subordinados y además es una de sus reservas con potencialidades.

En la aplicación de la encuesta a directivos y reservas municipales para conocer sobre este sujeto, director de un centro escolar y poder seguir conformando su diagnóstico y contribuyendo a su formación, por la vía de la capacitación, en la primera pregunta es evaluado positivamente en su desempeño en la escuela, en la pregunta dos, sus superiores lo evalúan adecuadamente y en la pregunta tres, la respuesta es afirmativa y en la pregunta cuatro, evalúan su nivel de desempeño profesional en un nivel alto y en la pregunta cinco de correcta, en la pregunta , lo evalúan de democrático y en la pregunta siete, lo evalúan con participación conjunta en la solución de los problemas con su colectivo, idea que corroboran otros dirigentes municipales en su autovaloración con un estilo democrático.

El instrumento sobre la observación participativa se le realizó en 10 actividades, dentro de ellas, seis reuniones del sistema, según este instrumento para las visitas,

en cuatro actividades de preparación metodológicas, de auto preparación planificada y visitas al área administrativa.

Este directivo tiene dos años de experiencia, los cuales ha sabido utilizar, es ejemplo ante su colectivo y se ha ganado la autoridad, perfecciona constantemente sus conocimientos de dirección y en técnicas específicas para un mejor desempeño profesional, logrando una buena comunicación y respeto de su colectivo, es capaz de problematizar los hechos para lograr una capacitación que favorezca a la reflexión- acción en la actividad educacional.

Caso Seis**:** este sujeto es director, con siete años de enseñanza, no tiene experiencia, tiene menos de seis meses de nombrado, por interés en la muestra lo seleccionamos para poder brindarle una atención directa a partir de sus necesidades de aprendizaje.

Su nivel de satisfacción en el cargo, lo evalúa de medio (dos), la autovaloración que hace en la pregunta seis A, su preparación actual es la siguiente: en conocimientos didácticos señala tres puntos, en conocimientos jurídicos uno punto y en los restantes conocimientos los evalúa de dos puntos, es muy interesante que este sujeto valore la importancia de todos los conocimientos con cinco puntos en la pregunta seis-B. Es decir, que sabe reconocer lo que estos conocimientos le pueden aportar desde el punto de vista teórico práctico para su mejor desempeño como director

Sus respuestas a los ítems ocho y nueve, que corresponden con experiencia y ejemplo, los valora de alto (tres), y los conocimientos sobre la comunicación de medio (dos). (Tabla 6)

En el instrumento sobre el estilo de dirección, se autovalora el sujeto ante su nueva situación y los mayores porcientos de las respuestas están en dos puntos en una escala de cinco. Es reconocido que ante sus deficiencias, es importante el diagnóstico profundo de su situación grupal antes de adoptar alguna estrategia que pueda afectar su desempeño futuro, por lo que está muy interesado en conocer y perfeccionar su estilo.

En la encuesta sobre los estilos en la toma de decisiones, en las tres preguntas contesta verdadero, respuestas incorrectas y que permitieron llevarlas, a un rico debate con sus compañeros de curso, lo cual facilitó, la reflexión en la actividad, contribuyendo a la creación de varios incidentes y casos que en su aplicación, se

debatieron en discusión confrontación para activar el aprendizaje. Esta reflexión acción ha llevado al análisis de pensar con proyección ante un cambio, por vías normales (jubilación, traslado, misión, otras) se debe pensar en esa entrega pedagógica del cargo como una auditoria de capacitación, desarrollada por los profesores de dirección y los asesores de cuadros a cada instancia, como experiencia de una capacitación directa en el puesto de trabajo, como una vía de transformación educacional y de aprovechar la experiencia colectiva.

Este sujeto ayuda a que en la capacitación se siga la experiencia aportada por la práctica, en los instrumentos que reflexiona en forma individual, los lleva al análisis colectivo y regresa al salón de capacitación con sus ejemplos enriquecidos, ante cada dificultad se crea una situación de aprendizaje, ya que las dificultades que se encuentran, son muy significativas a partir de tener poca experiencia, pocos conocimientos de dirección, pero en él, se eleva el nivel del ejemplo al igual que en el caso tres, donde son reconocidos y se eleva su autoridad moral, esto permite el respeto de su colectivo que lo impulsa a continuar su avance como director de escuela.

Esta situación se va enfrentando en cada contenido del programa y cada instrumento, ya que en todos ocurre lo antes explicado, contribuye con su actividad, como un verdadero caso de estudio, para formarlos a partir de la investigación acción participativa, con este sujeto se realizó un mayor tiempo de observación participativa en la búsqueda y levantamiento de fuentes escritas, para una mejor demostración en el puesto de trabajo.

Como regularidad podemos concluir que este sujeto estudiado es muy crítico, reflexivo y con un gran interés de estudio, permitiéndole dar un salto en su desempeño profesional, como director en formación, por la comunicación lograda con su colectivo escolar, es muy metodológico, posee conocimientos didácticos que lo elevan ante su colectivo, es ejemplo como directivo joven.

Además de los 47 sujetos estudiados, le agregamos el mismo diagnóstico inicial a los 15 sujetos con los cuales vamos a aplicar el modelo con todas sus interrelaciones y el nuevo diagnóstico para evaluar el modelo de capacitación, en el pre-experimento.

Regularidades generales

Las tres etapas permitieron la conformación y desarrollo del modelo de capacitación a directivos educaciones en métodos y estilos de dirección, las mismas se caracterizaron por una preparación actual deficiente como se observa en el figura 3, donde solamente el caso uno llega a más de cinco años de experiencia en el cargo y al aplicar el mismo diagnóstico a los demás casos seleccionados, constatamos que el uno y siete, solo son los que llegan a 10 y 20 años en la enseñanza.

En el diagnóstico, la preparación sobre los conocimientos didácticos observamos en el figura 4, que predomina la categoría de tres puntos, en un 24,3 % de los evaluados, la categoría cuatro puntos en un 10 % de los evaluados, la categoría dos puntos en un 8,5 % y la categoría cinco y uno punto con un 3,1 % cada uno.

En el figura 5, que representa la preparación actual en los conocimientos de las normativas jurídicas, algo tan importante para el mejor desempeño del directivo en cualquier nivel, se comporta con el máximo en los niveles más bajo, no llegando a un puntaje que pueda ser significativo para los medios técnicos que utilizamos, no llegando por encima de uno punto. Este ítem de conocimiento es incorporado por nuestro programa en el modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección, por la importancia y obligatoriedad que alcanza en los momentos actuales que vive la sociedad y en particular la educación.

En la figura 6, se presenta el nivel de conocimientos actuales que tienen sobre la organización escolar y nos refleja que el 30 % de la muestra lo categoriza en dos puntos, un 50 % en tres puntos, un 5 % en cuatro puntos dejando un 7 % que lo categoriza en cinco puntos, con nivel de prioridad e importancia en siete, para un 100% de la muestra total.

Al analizar la figura 7 sobre la preparación actual de los conocimientos sobre la comunicación, nos representan un 34 % en la categoría de un punto, un 6 % en la categoría de cuatro puntos, un 4 % con la categoría de un punto. Este ítems es importante, ya que se precisó en varios de los casos que es considerado la base para el diagnóstico educacional, demostrado en la práctica de la capacitación desarrollada y lo logrado por los sujetos que lo han utilizado, aún no teniendo amplios conocimientos ni experiencias, para el desarrollo de las habilidades.

Al analizar los conocimientos sobre el desarrollo de las reuniones se refleja en la figura 8, que un 27 % está en la categoría de dos puntos, un 8 % en la categoría de

tres puntos, un 5 % en la categoría de cuatro puntos, 4 % en un punto y un 3 % en cinco puntos. Este ítems esta muy bajo también por la utilización que en la educación se hace de las reuniones y sus diferentes formas y objetivos, lo cual demuestra las deficiencias, agotamiento y stress que se señalan en los instrumentos, donde sitúan que afectan como actos importantes y estresante para muchos directivos y que llevan a un agotamiento y menor desempeño, además del gasto de tiempo.

En la figura 9, que refleja la preparación actual sobre los conocimientos en la toma de decisiones observamos que un 33 % califica de 2 puntos, un 8 % califica de 3 puntos, un 2 % califica las puntuaciones de 5 puntos y un 4 % de 1 punto. Situación de gran dificultad, ya que estos conocimientos están muy relacionados con el mando que cada directivo debe ejercer con su poder, dada su autoridad y responsabilidad con obligaciones jurídica de su cargo a los niveles en que se desempeñan, esto es vital para la utilización de la participación en el poder en su mandato. La participación es la utilización del principio del centralismo democrático, en una sociedad como la nuestra, según explicamos en el capitulo anterior, por tener relación directa con nuestro objeto de estudio, además serán básicos estos conocimientos para el logro del liderazgo compartido como resultante del sistema que en el modelo de capacitación a directivos, mantuvimos en esta investigación.

La figura 10 que demuestra los conocimientos actuales sobre el trabajo grupal y creativo está representado por la muestra con un 33 % de la categoría dos, un 6 % con la categoría tres puntos, un 5 % con la categoría de cinco puntos y un 3 % con la categoría de un punto. Este contenido es básico para el logro de métodos más participativos, reflexivos, de discusión, de colegiatura de opiniones, ideas, etc., para el logro de las mejores formas de dirigir con la participación de los colaboradores y utilización de la toma de decisiones estratégicas por consenso, aspiración de todos los modelos educacionales en transformación.

La figura 11 nos demuestra los niveles de conocimiento actual sobre la utilización del tiempo que tiene la muestra utilizada, un 36 % en la escala de dos puntos, un 6 % en la escala de tres puntos, un 2 % en la escala de cinco puntos, un 1 % en la escala de cuatro puntos. Esta es una herramienta o técnica que facilita la visión proactiva de nuestros planes futuros y la planificación individual y colectiva del

tiempo necesario para cada actividad en el proceso de dirección y en la dirección del proceso.

En la figura 12, se relacionan los conocimientos actuales sobre la teoría del cambio. En el análisis de las valoraciones generales de la muestra un 37 % lo evalúa de dos puntos, un 4 % de cinco puntos, un 2 % de dos puntos y un 2 % de un punto y de cuatro puntos. Como se observa en la figura anterior este es un conocimiento necesario para que el directivo y sus reservas lo conozcan, lo estudien porque los cambios son muy traumáticos cuando no se realiza el proceso de dirección por el tránsito correcto, en sus fases o etapas, ellas son las que darán la información y la calma a cada miembro de la organización y podrán buscar los niveles de comunicación con cada colaborador para mantener de abajo a arriba y de arriba a abajo los canales de información para el avance del cambio que se quiere operar a nivel individual y grupal.

Se aplican otros instrumentos que facilitan la recogida y procesamiento de toda la información que aporta la muestra. Las etapas, nos permiten el tránsito por los subsistemas: diagnóstico, planeación del diseño, ejecución o implementación, la evaluación y retroalimentación del modelo para la comprobación y efectividad final, con la aplicación de un pre-experimento en el centro de referencia de secundaria básica de Santa Clara.

Como logros de la etapa anterior podemos destacar:

- Se desarrollaron conocimientos que propiciaron un perfeccionamiento y nos llevaron al estudio de las triadas de capacitación para el directivo.
- Se realizó una etapa de diagnóstico donde 47 directivos y reservas se capacitaron y perfeccionaron sus conocimientos, aportando la necesidad de los temas y su nivel de transformación.
- Se desarrollaron conocimientos a partir de necesidades específicas que *se* incorporaron por las reflexiones en cada institución, según su instrumentación y el perfeccionamiento en sus condiciones concretas.
- Se recogieron muestras de historias de vidas, revisión y levantamiento de documentos, grabaciones, visitas y muestreos de campo, creación de incidentes con los propios sujetos de estudio, que permitieron transformaciones en cada caso.

- Se demostró la importancia de estos conocimientos para la creación del modelo en métodos y estilos de dirección en cada caso estudiado.
- En los instrumentos se destaca el diagnóstico inicial con una secuencia de datos muy importantes para la investigación en dirección científica y para la conformación del modelo.
- En los resultados sobre las autovaloraciones del líder, se eleva la importancia de los conocimientos como una cualidad a la cual aspiran, que mide su comportamiento y le afecta, no lográndose el aprovechamiento de la experiencia colectiva e individual para elevar o mantener el ejemplo en toda la actividad de transformación.
- El nivel de transformación logrado en su actuación y autovaloraciones individuales y el desarrollo logrado en las prácticas de campo, a partir de las necesidades.

3.3. Resultados del pre-experimento.

Para el desarrollo del pre-experimento se tuvieron en cuenta las dimensiones, conocimiento de los métodos y estilos de dirección, las habilidades para el desarrollo de la relaciones interpersonales, las habilidades para el desarrollo del trabajo grupal, la toma de decisiones y las habilidades para el desarrollo de la capacidad de dirección de los directivo seleccionados, a partir de la etapa en que se desarrolla el mismo, para el logro de una mejor competencia profesional.

Los indicadores para cada dimensión de la muestra, están evaluados en tres momentos, con los valores alto (3), medio (2) y bajo (1), utilizado en esta etapa posterior, la forma de medirlos fue en esos tres momentos, con un mismo instrumento.

Estas modificaciones se producen en directivos y reservas y en la interacción, se manifiestan en las diferentes actividades y en sus resultados como directivos.

Atendiendo al modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección, se propone la aplicación del pre-experimento en el curso 2005-2006.

Después de explicar en el primer capítulo sobre las necesidades de capacitación de los directivos y reservas, se analizan las siguientes dimensiones e indicadores, los

cuales dependen de la capacitación a los directivos en métodos y estilos de dirección

Dimensión 1: Conocimiento de los métodos y estilos

Nivel Alto:

- Establece las interrelaciones entre los contenidos de las tríadas, poder, autoridad y responsabilidad.
- Logra por la vía de la participación en trabajo de grupo consensual ideas y colegiar decisiones que impliquen a todos sus colaboradores.
- Caracteriza y utiliza correctamente los métodos y estilos de dirección en correspondencia con las situaciones concretas, lo que le permite ganar autoridad.
- Logra un liderazgo compartido y es seguido por su ejemplo.

Nivel Medio:

- Establece las relaciones entre las contenidos de la tríada poder, autoridad y responsabilidad, pero en su aplicación aparecen fallas en la autoridad.
- Realiza el trabajo grupal y logra participación, pero en ocasiones no respeta las decisiones ya consensuadas.
- Caracteriza correctamente los métodos y estilos de dirección, pero no siempre logra utilizarlo adecuadamente en correspondencia con las situaciones concretas.
- No logra el liderazgo compartido.

Nivel Bajo:

- No establece las relaciones entre los contenidos, poder, autoridad y responsabilidad, no logra ganar autoridad.
- No realiza el trabajo grupal para consensual decisiones.
- No caracteriza correctamente los métodos y estilos de dirección.
- No logra el liderazgo compartido.

Dimensión 2: Habilidades para establecer relaciones interpersonales con los colaboradores.

Nivel Alto:

- Aprecia y utiliza en las relaciones interpersonales los valores de los colaboradores, siempre escucha sus ideas y opiniones.
- Acepta la crítica constructiva y mantiene relaciones armónicas con los colaboradores que piensan diferente a él.
- Logra un clima socio-psicológico correcto en su organización educativa.

Nivel Medio:

- Aprecia los valores de los colaboradores, pero no siempre en las relaciones con estos escucha sus ideas y opiniones para ponerlos en práctica o escucha o les escucha sus ideas y opiniones, pero no las pone en práctica.
- No siempre acepta las críticas y por tal razón no siempre se aprecian relaciones armónicas con los colaboradores que tienen ideas diferentes a él.

Nivel Bajo:

- No aprecia los valores de los colaboradores.
- No escucha las opiniones ni las pone en práctica.
- No acepta críticas de sus colaboradores.
- Cuando aprecia los valores y opiniones de los colaboradores, no es capaz de aceptar sus críticas.

Dimensión 3: Habilidades para el trabajo grupal y la toma de decisiones.

Nivel Alto:

- En la toma de decisiones se aprecia el consenso con el grupo y el respeto a estas por ser colegiadas, así como la adopción de los métodos y estilos más correctos en correspondencia con la situación concreta.
- Implica a los colaboradores según las tareas o acciones a resolver.

Nivel Medio:

- En la toma de decisiones se aprecia el consenso con el grupo, pero no siempre respeta después estas decisiones, que aunque pueden obedecer a intereses del grupo, no llegan a colegiarse con todos.
- No siempre utiliza los métodos y estilos más correctos en el momento de la toma de decisiones.

Nivel Bajo:

- No toma las decisiones consensuadas con su grupo.
- Utiliza la imposición sin interesarle las consecuencias para sus colaboradores.

Dimensión 4: Habilidades para la capacidad de dirección

Nivel Alto:

- Muestra habilidades para definir los problemas, sus causas y la adoptar la solución más correcta con rapidez y facilidad.
- Trasmite experiencias y políticas instrumentándolas correctamente en su organización con precisión.
- Delega correctamente autoridad y enfrenta con valentía política el estimulo y la sanción necesarios para sus colaboradores, aún en casos críticos que se le presentan con la profundidad requerida.

Nivel Medio:

- Define los problemas y sus causas pero no siempre adopta las soluciones más correctas o tiene dificultades para encontrar las acusas de los problemas.
- No siempre logra trasmitir adecuadamente las experiencias y políticas a su organización.
- No siempre delega correctamente la autoridad o no delega.
- Enfrenta con valentía política los estímulos y sanciones a sus colaboradores o viceversa en los casos críticos que se le presentan.

Nivel Bajo:

- No muestra habilidades para definir o reconocer los problemas, pero no sus causas y posibles soluciones.
- No trasmite sus experiencias y políticas correctamente para ser instrumentadas en su organización y a partir de sus condiciones.
- No delega autoridad, además no la ha ganado.
- No tiene valentía política para estimular o sancionar en casos críticos necesarios que se presentan.

Seguidamente se describirán los casos que serán representativos para esta etapa, al igual que analizamos las anteriores, esta permitió corroborar, la validez lograda en la conformación y transformación del modelo, con una la muestra intencional y con los estratos de directivos y reservas.

3.3.1.. Resumen del pre-experimento:

La etapa del 2005 al 2006, lleva en su selección una muestra de 15 sujetos en total, seis directivos y nueve reservas, los cuales fueron seguidos en su actividad en el puesto de trabajo, evidenciándose que mantenían una serie de deficiencias derivadas en su totalidad de incorrectos métodos y estilos de dirección como:

- Deficiente capacitación y poca experiencia de dirección, ya que son jóvenes que se promueven a cargos e imitan el ejemplo de quienes los forman.
- Cobertura laboral insuficiente, lo que lleva a que muchas estructuras de los centros, estén frente a aulas, dedicando poco tiempo a la solución de los problemas de dirección de la institución.
- Se destaca la situación de la inestabilidad de la estructura municipal y de centros, lo que no permite mantener o capacitar bien a los que ocuparán los cargos.
- Petición del Director Municipal de Educación en Santa Clara para dar tratamiento a su problemática en capacitación a directivo en métodos y estilos de dirección en el pre-experimento, desde el centro de referencia de secundaria básica, para poder multiplicar, generalizar y estabilizar los resultados de su estructura y después generalizar el modelo.

Esta etapa está dirigida a la evaluación de los cambios que se producen durante el pre-experimento del modelo, se selecciona como alternativa metodológica para la comprobación del objeto y del objetivo de la investigación, ya que permite realizar un

estudio comparativo entre las transformaciones operadas durante la ejecución del modelo, logrando un modelo a partir de los registros de la experiencia, llevados por la autora, se pudo caracterizar el proceso de cambios durante la aplicación de los cuatro subsistemas.

Durante el pre-experimento, todos los directivos del municipio participan en las actividades desarrolladas en los talleres de capacitación- reflexión- acción, contribuyendo a la transformación de los problemas de su práctica escolar y a la búsqueda de nuevas soluciones, con la participación de todos los directores de instituciones escolares por enseñanzas.

Se efectuaron cambios con la puesta en práctica gradual del modelo, en función de la visión y utilización de los colaboradores. Según expresó Francisco Soberon (2003:11)"Si por el contrario queremos subordinados que sean capaces de acompañarnos en la durísima tarea de hacer eficientemente cosas nuevas, importantes y difíciles, entonces debemos basar la selección en su talento, su voluntad, su honestidad, su energía y su disposición para poner todas estas cualidades en función de un objetivo común y luchar sin tregua hasta alcanzarla".

En esta variable de capacitación a directivos para el cargo, se presentaron reflexiones muy diversas, ya que en las dimensiones e indicadores, todos los casos de estudio, aportan sus ideas y son diversas, ya que la generalidad piensa en subordinados sumisos que no aporten y acaten todo, sin análisis ni reflexión; por el contrario el modelo, los capacita para que participen, ayuden en la dirección, ya que nuestra sociedad, tiene su base en el centralismo democrático como bien nos referimos en el segundo capitulo , donde explicamos los principios en los cuales nos apoyamos en el modelo.

Cuando se desarrollaron las triadas de capacitación, se evidenció en el instrumento aplicado el nivel de aceptación, de los directivos y reservas, demostraron una actitud comprensiva en la medida que tuvieron el conocimiento y aplicación a su contexto y su modelo en ejecución, aunque en la fase inicial no todos tuvieron la misma comprensión. Las diferentes dimensiones e indicadores de las triadas, se registraron en el mismo municipio y en otro territorio con resultados que evidencian comprensión y aceptación para lograr cambios cualitativos y cuantitativos en sus resultados. Se compararon los cambios producidos durante las dos etapas antes del

pre-experimento y después. Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores y en cada dimensión fueron los siguientes:

Al analizar la muestra a partir de la figura 13 (anexo18) (Diagnóstico inicial, medio y final) de los 15 sujetos, observaremos que en los items de aprendizaje, la muestra representa, avances significativos, en todos los casos, visto en tres momentos diferentes.

3.3. 2. Valoración de los casos según la escala evaluativa.

Caso 1: Sujeto: director. Evaluado de alto.

El diagnóstico inicial indica que el sujeto presenta un buen desarrollo de sus habilidades en dirección, es ejemplo en su escuela, domina los conocimientos que se desarrollan en su enseñanza y tiene experiencia en su actividad con más de 10 años en el sector. Al final de la medición del instrumento que se aplicó para evaluar el modelo de capacitación, en sus diferentes momentos, el nivel alcanzado por este sujeto en la primera dimensión es alto, se pudo constatar que logró, establecer las interrelaciones entre los contenidos de las tríadas, poder, autoridad y responsabilidad, logra desarrollar la participación en el trabajo de grupo, lleva a consenso las ideas para la toma de decisiones, las sabe colegiar e implica a todos sus colaboradores en la institución educativa, sabe caracterizarlos y lo utiliza en función de potenciarlos a estadios superiores como pedagogos, aplica correctamente los métodos y estilos de dirección en correspondencia con las situaciones concretas, es querida por todos sus colaboradores, por su ejemplo y dedicación profesional, lo que le ha permitido ganar autoridad ante todos.

En la dimensión dos y tres, también alcanza la evaluación de alto, logra el desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales con los colaboradores, lo cual lo lleva a propiciar un clima socio psicológico correcto y potenciar el desarrollo de valores como la responsabilidad, honestidad, honradez, patriotismo y otros que la hacen fuerte, porque sabe escuchar y propiciar la crítica oportuna a sus colaboradores y viceversa.

La dimensión cuatro, en la primera evaluación de los indicadores estaba en medio puede observarse que entre los evaluados este directivo fue de los que iniciaron en medio y pasó rápidamente en la segunda medición a la categoría alto. En los demás aspectos es de los más aventajados siempre en los resultados. Lo mas significativo

es que en las historias de vida, hay una de este sujeto que tiene un ansia de aprender y a su vez de enseñar..."Hoy es un día muy bonito en la escuela, porque se hizo un matutino precioso sobre el Che y tengo la sensación de que los alumnos se preocuparon porque saliera bien. Lo dirigió la profesora de Matemática que hoy es profesor general integral, me gustó como sus alumnos dominan la historia y la sienten. Creo que empiezo a ver los resultados del trabajo, será importante que destaque esos resultados para que todos los maestros puedan imitarla, no sólo en el matutino, sino en la forma en que sus alumnos la quieren y ella los quiere y los trata con mucho amor…..", se eleva su evaluación, muestra habilidades para definir los problemas, sus causas y la adopción de soluciones correctas con facilidad y rapidez, instrumenta las políticas en su organización donde sabe conveniar, a partir de sus fuerzas y debilidades, hasta donde puede llegar con el apoyo de su institución, delega autoridad lo que le permite capacitar a las reservas y poder, cumplir con su desarrollo y lograr mantener un sistema de estímulos, necesarios para elevar la implicación de sus recursos humanos en toda las actividades, sabe sancionar para educar y por su actuación ha ganado el liderazgo con sus colaboradores, ha alcanzado compartir su poder y su vez ser reconocido y respetado.

Este directivo demuestra, con su trabajo día a día, su liderazgo, al cual arribamos como resultado del modelo, demuestra que es alcanzable y que su sensibilidad ante cada actividad del día, puede ser tomada de referencia para la demostración a cada maestro. Con sus métodos, logra resultados que pueden ser compartidos, es así que este directivo, fuera de todo dogma, logra esa delegación de autoridad diaria con sus colaboradores y comparte su poder para poder multiplicarlo, da confianza para recibir, los motiva y siempre está aprendiendo y buscando consenso, para que a partir de sus prioridades todos sepan detectar problemas y buscar las causas, poder dar solución a cada situación y transformar su realidad de forma sistemática.

Caso 2: Sujeto: Reserva en preparación. (Evaluado de Medio)

En este caso, no hay experiencia, pero sí, conocimientos sobre el contexto que dirigirá y ejemplo como joven de estos tiempos. En la autovaloración de sus dimensiones, este sujeto inicia con una evaluación de bajo, en las medida que se capacitó por las triadas de contenidos, fue ganando en apoyo, comprensión,

conocimiento como base para su mandato, lo que se demuestra en las historias de vida, escritas diariamente por esta reserva y entregadas al día siguiente, en las que puede leerse por ejemplo…"me veo imposibilitada con esta situación y no sé dirigir estoy muy bien, es un grupo bueno, pero yo no tengo tal vez habilidades para esto…" En otro momento, escribe…" ellos creen que debo ejercer en otra escuela, todos me dicen que no soy fuerte, que no tengo mando, autoridad, que soy muy buena con todos y que por eso se me quiere poner de directora en otra parte donde sea más flojo y después dirigir en esta secundaria…" (Anexo--)

Como se aprecia en este caso, hoy al analizar la reserva en la dimensión uno de los ítems que se evaluaron en tres momentos del modelo de capacitación, podemos observar que fueron en ascenso todos, no con la misma rapidez, pero cada uno demuestra que el nivel de preparación debe ser sistemático y con la utilización de la modalidad en el puesto de trabajo, enfoque que permite que cada día ese reserva en preparación, pueda compartir un nuevo conocimientos práctico y teórico o viceversa, primero se capacite en aspectos generales y específicos del cargo, en esta dimensión logra llegar a establecer las relaciones entre los contenidos de la tríada poder, autoridad y responsabilidad, pero en su aplicación aparecen fallas en la autoridad. Realiza el trabajo grupal y logra participación, pero en ocasiones no respeta las decisiones ya consensuadas. Caracteriza correctamente los métodos y estilos de dirección, pero no siempre logra utilizarlo adecuadamente en correspondencia con las situaciones concretas, en su contextualización.

En la dimensión dos, en el desarrollo de habilidades para las relaciones interpersonales, aprecia los valores de los colaboradores, pero no siempre en las relaciones con estos escucha sus ideas y opiniones para ponerlos en práctica, no siempre acepta las críticas y por tal razón no siempre se aprecian relaciones armónicas con los colaboradores que tienen ideas diferentes a él, al realizar el trabajo grupal, logra participación, pero en ocasiones no respeta las decisiones ya consensuadas. Logra caracterizar correctamente los métodos y estilos de dirección, pero no siempre logra utilizarlo adecuadamente, según la situación.

En la evaluación de la dimensión 3, en la toma de decisiones se aprecia el consenso con el grupo, pero no siempre respeta después estas decisiones, que aunque pueden obedecer a intereses del grupo, no llega a colegiar con todos los implicados

y no siempre utiliza los métodos y estilos más correctos en el momento en la toma de decisiones.

Al evaluar la dimensión cuatro, sabe definir los problemas pero tiene dificultades para encontrar sus causas, no siempre logra trasmitir adecuadamente las experiencias y políticas a su organización, creando problemas con otras reservas en igual situación que este sujeto en capacitación, esto no le permite delegar correctamente la autoridad y no aprovecha por esta vía la capacitación, no enfrenta con valentía política los estímulos y sanciones a sus colaboradores, en situaciones críticas.

Los procesos en los que se prepara (asesoría y rotación), le permiten aprender bien, el gobierno de esos grupos humanos, pero en este sujeto se necesita más de una demostración, porque su estilo esta desarrollado, mediado por métodos incorrectos que difieren de lo que se le enseña en los grupos de capacitación en esta institución, necesita repetición de las vías utilizadas hasta llegar a la sustitución.

El modelo, además de responder en primer lugar al problema planteado en la tesis, da respuesta, a una tarea del proyecto de investigación de la cual, la autora forma parte. En el proceso de aplicación tanto por la investigadora como por el departamento de Dirección Científica Educacional del ISP Félix Varela de Villa Clara, se han obtenido los resultados que a continuación se señalan:

- Contextualización parcial de los niveles general, particular y específico donde tiene lugar el desarrollo del modelo.
- Determinación de necesidades de aprendizaje del municipio de Santa Clara, que previo estudio se puede generalizar por su significatividad.
- Elaboración de la una triangulación de contenidos que propicia una visión y preparación acelerada a directivo y reservas sin desarrollo para su nuevo cargo.
- Proyección y ejecución de actividades de capacitación, en correspondencia con los problemas detectados en el diagnóstico de esta actividad de dirección y los resultados parciales obtenidos de la investigación.

La evaluación de las distintas actividades realizadas, evidenció una mayor correspondencia de los contenidos abordados con las necesidades de los directivos, no obstante, se requiere de tiempo para abarcar las distintas formas de capacitación concebidas, dar seguimiento como prueba de evaluación y poder constatar así, el

logro del objetivo de la capacitación a través del acercamiento sistemático a lo determinado socialmente para su desarrollo profesional pedagógico de dirección

En los resultados obtenidos, es necesario precisar que la aplicación del modelo es todavía parcial, ya que aún la aplicación no alcanza la profundidad que se requiere, ni la totalidad de los criterios que se precisaron para este estudio y en consecuencia, no se ha llegado a satisfacer todas las necesidades que emanan de este nivel y tampoco del nivel específico. Sin embargo, los cambios que proponemos, crean las condiciones tanto en la estructura como en los recursos, para que el modelo en su integridad pueda ser aplicado y se satisfaga así, el fin último de su elaboración creativa. Es decir, que la capacitación, – concebida desde dicho modelo –, asegure el desarrollo humano del directivo, para un desempeño profesional que satisfaga las exigencias de la sociedad, de la escuela santaclareña que difiere mucho del propio directivo de la provincia, en el cual no se trabajó, hoy es también de interés de ese nivel de dirección .

Se aplicó el método no paramétrico Friedman, dando como resultado que la probabilidad es menor que alfa, lo cual rechaza la hipótesis nula que nos dice, que la diferencia entre los tres momentos es significativa, ya que se corrobora la variación de un momento a otro. Es muy positivo el resultado demostrado científicamente, de forma cuantitativa y cualitativa en el trabajo.

En el anexo 18, se encuentran los análisis matemáticos realizados, se representan con su fórmula y resultados totales, además pueden ser observados, diferentes tablas y figuras que corroboran los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

1. El análisis histórico–lógico desde la capacitación a directivos se erige sobre los postulados de Vigotsky, al utilizar sus referentes en cuanto al seguimiento del diagnóstico de directivos y reservas, sus niveles de apoyo sistemático en la actividad que permitan la apropiación y comprensión de las diversas formas y recursos a través de los cuales de una forma activa y en interacción con los colaboradores hacen suyos los conocimientos, las técnicas , las actitudes , los valores , las ideas de la sociedad en que viven para su autodesarrollo, convierten cualidades personales en una cultura que caracteriza la organización en que se desarrollan, todo lo cual es sustento de la investigación y del modelo propuesto.
2. El diagnóstico realizado con el uso de diferentes métodos de investigación permitió constatar las dificultades existentes en cuanto a los métodos y estilos de dirección utilizados por directivos y reservas del municipio de Santa Clara, evidencio el uso de estilos verticalistas y centralizados que no permiten el logro del liderazgo en su labor como directivos, así como la no existencia de propuestas de capacitación dirigidas a una atención diferenciada desde el puesto de trabajo que permita la capacitación de acuerdo a las particularidades en cada situación concreta para lograr el uso de métodos y estilos adecuados que permitan la implicación de directivos y colaboradores en su propia preparación.
3. En la concepción del modelo se evidenció la necesidad del redimensionamiento del concepto de capacitación a directivos, incluyendo la dimensión humana en una relación recíproca entre directivo y colaborador, que lleva a partir de la capacitación en el puesto de trabajo, delegar autoridad y permita formar valores, ganar autoridad y multiplicar la responsabilidad adquirida, además un alto desarrollo de las funciones de dirección donde el directivo, colaborador y situación grupal se elevan a un comportamiento que alcance conocimientos y habilidades, sean ejemplo a imitar y su experiencia les permita la transformación de su realidad y logren la máxima aspiración: el liderazgo compartido.
4. Sobre la base del estudio y la experiencia práctica se logró establecer los requerimientos didácticos, exigencias específicas del modelo, así como las

dimensiones e indicadores para evaluar la capacitación a directivos en métodos y estilos de dirección que incluyen, su conocimiento, el desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales con los colaboradores, para el trabajo grupal, la toma de decisiones así como el desarrollo de la capacidad de dirección.

5. Los resultados en la aplicación del modelo, corroboran la pertinencia social del mismo, la cientificidad de su concepción y su correspondencia con la realidad que se ha modelado, por cuanto se ha evidenciado su efectividad para contribuir a la capacitación en métodos y estilos de dirección en cada una de las dimensiones e indicadores propuestos lo que se comprobó en el estudio de casos así como en la aplicación de la prueba no paramétrica Friedman al apreciarse que en cada uno de los indicadores predominan los valores alto y medio de la capacitación en métodos y estilos de dirección.

RECOMENDACIONES

Como resultado del trabajo investigativo realizado se recomienda:

1. Generalizar el “Modelo de capacitación a directivos educacionales en métodos y estilos de dirección” a otros subsistemas de educación en la provincia, en correspondencia con su carácter de resultado del proyecto de investigación del Departamento de Dirección Científica del ISP “Félix Varela”, asociado al Programa Ramal: La formación inicial y permanente del profesional de la educación, perteneciente a la formación de los recursos humanos.
2. Divulgar con la concepción asumida, la auditoria a la capacitación de las instituciones educacionales, con la aplicación del modelo, a través de los distintos enfoques en el puesto de trabajo.
3. Instrumentar las autorías a la capacitación mediante los indicadores del modelo, que evalúen de forma propositiva, en las instituciones educativas, los niveles de desarrollo de los directivos y reservas para asumir los cargos, a partir de los niveles de desarrollo en las diferentes formas del enfoque en el puesto de trabajo.
4. Dar continuidad a los talleres de capacitación en métodos y estilos de dirección como vía del EMC a las estructuras en los diferentes niveles.

BIBLIOGRAFIA

1. Acosta, Violeta. Programa de Educación Práctica y musical para profesores Emergentes en formación PGI de Secundaria Básica.--2004.--282 h.-- Tesis (en opción al título de Master en Ciencias de la Educación) ISP Félix Varela Villa Clara, 2004.
2. ADAMS, FELIX. Hacia Una teoría de la Andragogía /tr Esperanza Martínez. Ex: Colección de cuadernos de cultura pedagógica. Serie Educación de Adultos (México) No. 2, 1996.
3. AFANASIEV, V.G. . Dirección científica de la sociedad.-- Moscú: Ed. Progreso, 1975.
4. AGERRONDO, INES. El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.-- Bueno Aires: (S.N.K. 1999. (Material impreso)
5. ALFONSO SERAFÍN, AC. Estudio del nivel de desarrollo de la capacidad comunicativa de los docentes.--1966.– 212 h.-- Tesis (Candidato a Doctorado en Ciencias Pedagógicas. -- ICCP, La Habana. 1966
6. Algunas ideas y recomendaciones para el trabajo de los grupos de cuadros municipales y centro provinciales para el curso 1994 – 1995 (material mimeografiado)
7. ALONSO RODRIGUEZ, SERGIO. La Dirección y el sistema de dirección institucional.-- Lima. Perú: Ed. Magisterial Durama, 2005.
8. ----------. El entrenamiento metodológico conjunto- Un método revolucionario de dirección científica educacional/ Sergio Alonso Rodríguez, Luis Gómez Gutiérrez..--La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2000.—p.3.
9. ----------. Hacia la dirección estratégica y la administración por objetivos en el Ministerio de Educación (material impreso)
10. ----------. El sistema de trabajo del MINED – 2002.— p.2 y 26.-- Tesis (Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas).--ISP Enrique José Varona, 2002.
11. ALONSO SÁNCHEZ, ILEANA. La Educación a distancia. Enb http.: www. BVS, sid. (revistas/aceval 1-1-03/05/02/03 hton /cargo
12. ALVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. Cómo se modela la investigación científica. (Soporte magnético)
13. ----------. Epistemología de la pedagogía (digitalizado)
14. ---------- La Escuela en la Vida. Didáctica.-- La Habana: Ed. Pueblo y educación, 1999.
15. ---------- Hacia una escuela de excelencia.-- La Habana: Ed. Academia, 1996.
16. ---------- Metodología de la Investigación Científica.-- Santiago de Cuba: Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Grau”, 1995.
17. ---------- La Universidad como Institución Social.--La Habana: Ed. Academia, 1996.
18. ANDREIVA, G. M. Psicología Social.—Moscú: Ed. Progreso, 1984.
19. AÑORGA MORALES, JULIA. La Educación avanzada ¿Mito o realidad?-- Bolivia: Universidad Real y Pontífice de San Francisco “Javier Chuguisaca, 1994.

20. ---------- La Educación Avanzada. Una teoría para el mejoramiento profesional y humano.—p.—6 y 30.-- (Boletín).-- Año 1, No1. -- La Habana: CENESEDA, 1996.
21. ---------- Paradigma educativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad.--La Habana: CSAJ, 1999 (Educación de Avanzada, material de impresión ligera)
22. ---------- Perfeccionamiento del Sistema de superación de los profesores universitarios.—1969.--Tesis (en opción al grado científico del Doctor en Ciencias Pedagógicas).– ISP Enrique José Varona, la Habana, 1969.
23. ARECHAVALETA GUARLON, NORA. Aproximación metodológica para el estudio de las potencialidades directivas en las instituciones de la Educación Superior / Nora Arechavaleta Guarlon, Isis Hernández Ruiz .– p. 81-92.—En: Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII, No. 1, 2002.
24. Assmán, G. Fundamentos de Sociología marxista – leninista.-- Berlín, RFA: Ed. Dietz, 1977.
25. AUSTIN, NANCY. Pasión por la excelencia. Características diferenciales de las empresas líderes / Nancy Agustín, Tom Peters.--La Habana:Ed. Ciencias Sociales, (s.a.).
26. AUSTIN PROVIDENCE, CALVIN. Estrategia para la capacitación de profesores en la utilización del Geometría en la Secundaria Básica Vicentina.--2005.--81,(48) h.--Tesis (en opción al titulo académico de Máster en Ciencias Pedagógicas).-- ISP “Félix Varela” Villa Clara, 2005.
27. BANY, MAYRA. La dinámica de grupo en la educación / Mary A. Bany, Luis V. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1971.
28. BARCELO, GABRIEL. Selección y formación de dirigentes .--- pág. 173 – 181 .-- En: El dirigente del futuro.-- México: Ed. Limusa, 1982.
29. BERGES DIAZ, MARITZA. Modelo De superación para el autoperfeccionamiento de habilidades comunicativas.--124(58)h.--2003.--Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).--ISP Félix Varela, Villa Clara, 2003.
30. BERMÚDEZ MACHADO, RICARDO J. Formación de cuadros y dirección científica desde el subdesarrollo, sociología.--La Habana:Ed. Ciencias Sociales, 1990.
31. BERNARD BASS, SAMUEL G. El futuro de liderazgo en las organizaciones que aprenden.--En: III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos.Liderazgo y organización que aprende.--(Bilbao),12-15 Sep. 2000.
32. BOYDELL, H.T. Determinación de necesidades de capacitación. – p.12-15.--En: Manual para determinar necesidades de capacitación.-- México D.F: Ed. Trillas , 1991.
33. BRINGAS LINARES, JOSE A. Dirección Científica de la Educación / José A. Bringas Linares, Olga L. Reyes Piña.—Trinidad: Bolivia: Universidad Técnica del Beni,1999.
34. ----------. Dirección Educacional. Contribución a su epistemología / José A. Bringas Linares, Olga L. Reyes Piña. – p. 10-23.--En: Revista Varona(La Habana) ,-- No. 2, Jul. Dic., 1999.
35. ---------- Propuesta de un Modelo de Planificación Universitaria.—1999.—p.63.-- Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas).—ISP Enrique J. Varona, La Habana, 1999.

36. BITTED, LESTER R. Enciclopedia del Management Océano /Lester R. Betty, Ramsey, Jackson E. Barcelona, 1997.
37. BOLIVAR, A. El liderazgo compartido según Peter Angel .– p.12-15.—En: III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos,liderazgo y organización que aprende.--(Bilbao), Sept,. 2000.
38. BORREGO DIAZ, ORLANDO. La Ciencia de Dirección. Algunos antecedentes y enfoques actuales.-- La Habana: SUPSCER, 1989.
39. BOULDEN, G. Un enfoque sistémico en la capacitación de dirigentes. Curso de métodos modernos de enseñanza a dirigentes.--La Habana: (s.n.).—En: III Congreso internacional sobre dirección de Costos educativos: Liderazgo y organización que aprenden.-- Bilbao: V. Deuste, 12-15 sept. 2000.
40. BUSS, B. M. El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden.- En: III Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden.- Bilbao: V. Deust. 12-15 Sept. 2000.
41. Cacería de errores / Armando Betancourt Pérez ... (at. Al) .-- (s.i. : s.n. , s.a.)
42. El Carácter científico de la pedagógica en Cuba /Josefina López Hurtado. ... (et al) .-- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1996
43. CARBALLO DEL RIO, ESPERANZA. La calidad aplicada al diseño de Cursos de Capacitación a dirigentes/ Esperanza Carballo del Río. Carlos Díaz Llorca, Jorge López Rodríguez.(folletos gerenciales).--La Habana: MES, 1999.
44. CARDENAS MARTINEZ, NORIS. Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión.-- 2005.– 113 h.-- Tesis (en opción al titulo de doctor en ciencias pedagógicas).-- ISP Félix Varela, Villa Clara, 2005.
45. CARO GONZALEZ, FRANCISCO. Los roles del directivo y sistema de dirección. Dirección, actualidad y tendencia / Francisco Caro González, Julio García del Junco.-- España: (s.n) ,2001.
46. Carta Circular No. 17 del 2002 del Ministerio de Educación de la República de Cuba.-- La Habana, diciembre del 2002.
47. CARTAYA COTTA, PERLA. La polémica de la esclavitud, José de la Luz y Caballero.-- La Habana: Ed,. Ciencias Sociales, 1988.
48. CASTELLANO PEDROSO, DELVIS. Propuesta de actividades para estimular la motivación hacia la profesión pedagógica en los estudiantes de la Facultad d Secundaria Básica.--2003.--66 (7) h.--Tesis (en opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación).-- ISP Félix Varela, 2003.
49. CASADIVA MORALES, ADRIANO. La comunicación con enfoque persono lógico: una vía para lograr la formación de los estudiantes como profesores de Secundaria Básica.-- 2003. – 110 h.-- Tesis (en opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación).--2003
50. CASALS, JULIO CESAR. Psicología Social. Contribución a su historia.--La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1989.
51. CASTRO ESCARRA, OLGA. Un modelo para el sistema de superación del personal docente.-- La Habana: DFPP. MINED, 1998, (Material impreso)
52. ----------. Una concepción para la superación de maestros y profesores 1996. (Ponencia).- - La Habana:/s.n./, 1996.
53. CASTRO DIAZ – BALART, FIDEL. Ciencias e innovación.-- La Habana:Ed. Ciencias Sociales, 2001.—p.65.
54. CASTRO RUZ, FIDEL. Discurso en el Acto de inauguración del curso escolar 2003 – 2004.—h.4.-- La Habana, Granma, 2004.

55. ---------- Discurso pronunciado en la inauguración del curso escolar 2002 – 2003.-- p.3-4.-- La Habana, Granma, 17 de sep.,. 2002.
56. ---------- . Discurso pronunciado en el VIII Congreso de la UJC.-- La Habana: Ed. Política, 2007.
57. ---------- La Historia me Absorberá.--La Habana:Ed. Política, 2003.
58. ---------- . Nada podrá detener la marcha de la historia.-- La Habana: Ed. Política, 1985.
59. CEPAL. La economía cubana. Reforma estructurales y desempeño en los noventa, México D.F.: Ediciones Fonde de Cultura Económica, 1997.
60. CEREZAL MEZQUITA, JULIO. Los métodos teóricos en la investigación pedagógica / Julio Cerezal Mezquita, Jorge Fiallo Rodríguez, p. 15-20. En Desafío Escolar (Revista Iberoamericana La Habana) Vol. NO. 5, 2001.
61. CJOKE KENNEH. Gracias a Dios que es lunes / Kenneh Cjoke, Joan Goldsonith. Traducción de Angel L. Portuondo Véliz. La Habana: MES 1996.
62. Código de Ética de los cuadros del estado cubano. (s.i) , 1996.
63. CODINA JIMENEZ, ALEXIS. ¿Qué hacen los directivos y qué habilidades?. p.3 En: Temas de dirección J. La Habana. Ed. Balcón, 2004—t.1
65. Colectivo de autores Antología de la Historia de la Pedagogía universal) Colectivo de autores. La Habana; Ed. Pueblo y Educación, 1988. t.1
66. Colectivo de autores. Temas sobre la actividad y la comunicación (colectivo de autores) La Habana. Ed. Ciencia Sociales, 1989.
67. Colectivo de Autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas /Colectivo de autores. A Habana. Universidad de La Habana-. (CEPES) 1995.
68. COLUMBIE SANTANA, MARIELA. La superación de los cuadros en Cuba: sus retos ante el Tercer Milenio. (Folletos Gerenciales) (s.i) MES, 1999.
69. ¿Cómo transformar la escuela cubana actual? /Alberto Valle Luna. La Habana. ICCP, 1994.
70. Competencia e incompetencia social en la edad escolar. Reflexiones para la intervención educativa /Kenia Lorenzo Chávez.... (et al) a Habana Ed. Pueblo y Educación, 2005
71. CUBA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Carta Circular NO. 17 del 2002. La Habana. MINED 2002
72. ----------. Planificación estratégica del desarrollo educacional hasta el curso escolar 2005 – 2006. Curso Escolar 2007 – 2010. La Habana: MINED, 2001.
73. ----------. Seminario Nacional a Directores de os Centros Politécnicos de Economía, Agropecuarios e Industriales. Curso 1985 – 1986. p.
74. ----------. 3er. Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación- 4to. Y 6ta. Parte- Feb. 1979 – p
75. ----------. 4to. Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación. 1ra. parte. feb. 1980
76. ----------. 5to. Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de la Dirección Provincial y Municipal de Educación. 1ra. parte. Feb. 1981. p.

77. ----------. 6to.. Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de la Dirección Provincial y Municipal de Educación. 1ra. parte. Feb. 1982. p.
78. ----------. 7mo. Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de la Dirección Provincial y Municipal de Educación. 1ra. y 2da. parte. Feb. 1983. p.
79. ----------. 8vo. Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de la Dirección Provincial y Municipal de Educación. 2da. y 3ra. parte. Feb. 1984. p.
80. ----------. Reglamento de educación de postgrado de la Republica de Cuba, Resolución NO. 6 – 1996.
81. CUESTA SANTOS, ARMANDO. Gestión De los Recursos Humanos.-- La Habana: ISP.J.A.E. Fac. Ing. Industrial, (s.a.r.) Material mimeografiado.
82. CUESTA SANTOS, ARMANDO. Organización del trabajo y psicología social. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1999.—p.45
83. Curso sobre Liderazgo en la propia vida. Clase 6. Características físicas del líder. Clase 7 www portal cursos com/liderazgo/curso/d.htm. 12 R. En caché pág. Similares.
84. CHAVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. Actividad de las tendencias educativas. La Habana. MINED 1999, (soporte magnetico)
85. ----------. Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1996
86. ----------. Del modelo pedagógico de José de la Luz y Caballero. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1996.
87. CHAVIANATO, IDALBERTO. Administración de Recursos Humanos. México. Ed. Altos, 1990. (digital)
88. Declaración de Bariloche.—p.182.—En: Revista Iberoamérica de Educación. (OEA) (España) No. 9, 1996.
89. Declaración final de la I Conferencia Iberoamericana d educación. P. 183. En Revista La educación (EEUU) No. 123 - 125, 1996
90. Decreto Ley NO. 196. En: Gaceta Oficial del Órgano del Consejo de Estado de la Republica de Cuba. La Habana, 1999.
91. Decreto Ley 82 de 1984. Ed: Selección de documentos políticos, jurídicos y de sobre política y trabajo con los cuadros. La Habana. Ed. Política. 1984.—p.22.
92. DELGADO DIAZ, CARLOS J. Diccionario Temático del Che.
93. Desarrollo del personal y capacitación para el desempeño efectivo. 1998. Management Sciences for Herth, inv. Er. Arroba. Nahiorg.
95. DIAZ LLORCA, CARLOS. Métodos para el perfeccionamiento de la dirección La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1989.—p.23.
96. Diccionario enciclopédico Grijalbo. (edición actualizada) Colombia: CARGRAPH/CSA. SA, 2000
97. Diccionario Enciclopédico. Océano. España. Ed. Océano, 2000.
98. DIEZ DE CASTRO, JOSE. Administra empresas /José Díaz de Castro, Carmen Redondo López. Madrid. Ed. Percimides S.A., 1995.
99. Dirección Científica educacional. Monografía / Odalys Fuentes Sordo.... (et al) La Habana ISP Enrique José Varona, 2006.
100. La Dirección de la escuela, La Habana. MINED, 1993.(Material mimeografiado)
101. Dirección del trabajo de la escuela. La Habana. MINED, 1994. .(Material mimeografiado)

102. Dirigiendo las transacciones. Aprovechando bien el cambio. EEUU. William Bridges. Masuchuselta, 1991, (Versión al español Dr. Eugenio Rodríguez Pérez CCED –MES , 1994.
103. Documento directivo sobre la planificación de los procesos de capacitación, los enfoques, formas, métodos y diseño de programa de capacitación. (Material de Apoyo). La Habana: SUPSCER, 1989
104. DOMÍNGUEZ ACOSTA, LINA. Perfeccionar al hombre. P. 43-45 En: revista Ciencia, Innovación y desarrollo (La Habana) Vol. 6, NO. 2, 2001.
105. ELORDVY MOTA, JUAN I. Estrategia de empresas y recursos humanos. España: Ed. Grau Hill, 1995.
106. Enciclopedia de recursos humanos. (s.i.) Segrelles, 1955
107. El enfoque sistemático y el medio estructural en las ciencias contemporáneas. En: La dialéctica y los métodos generales de investigación. La Habana. Ed. Ciencias Sociales, (s.a.) t. 3
108. Enfoque y métodos para la capacitación a dirigentes / Francisco Rodríguez García.... (et. Al) La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1990.
109. La Estadística, herramienta en la investigación pedagógica. La Habana Ed. Pueblo y Educación, 2003.
110. Estilos de dirección. P. 25. En: Economía y desarrollo (La Habana) NO. 85, Marzo - Abril 1985.
111. Estudio bibliográfico sobre la categoría actividad /Lizardo García Ramos. (La Habana) IPLAC, 1996. (Material mimeografiado)
112. FERNÁNDEZ GONZALEZ, ANA M. La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador. 1996 , 105 h.
113. ----------.Comunicación educativa / Ana M,. Fernández González, Alberta Duran Gordr, Maria J. Álvarez Echevarría. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995.
114. FERRER LOPEZ, MIGUEL A. Enfoques para el perfeccionamiento del trabajo. El equipo metodológico municipal de Secundaria Básica, 1999. 89 h. Tesis (en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógico) ICCO La Habana. 1999.
115. ----------. Un enfoque de la interacción para os procesos evaluativos de las organizaciones educativas cubanas. La Habana. CDIP. MINED , 2001.
116. FISH STEPHEN, C. LUNDIN. La eficiencia de un equipo radica en su capacidad de motivación / Lundin Steppen C, D. Harry, P. Josehin Chiristensen – Barcelona Ed. Urano, SA, 2002
117. FUENTES GONZALEZ, CALIXTO. El proceso de investigación científica. Gestando a la investigación en Ciencias Sociales/ Calixto Fuentes González, Eneida Matos Aday, Jorge Montoya. Venezuela, Universidad del Estado de Bolivar. 2003.
118. FULGUEIRA ROQUE, DANIEL. el factor humano en la dirección investigativa / Daniel Fulgeiras Roque, Jose L. Almeriñas. Riners. P.77-98 En: Revista de Educación superior La Habana, Vol. XVIII, No. 1 2003.
119. El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos. Liderazgo y organización que aprende (Bilbao) 12 – 15 setp. 2000.

120. GARCIA CEPEDA LETICIA.. Formación de directivos para potenciar la educación. P. 25-31. En: pedagogía (México D.Fr.) Vol. 8, No. 1, feb. – abril 1992.
121. GARCIA GALLO, GASPAR. Bosquejo histórico de la Educación en Cuba.-- La Habana: Ed. Libros para la Educación, 1978.—p.49.
122. GARCIA RAMIS, LIZARDO. Autoperfeccionamiento docente y creatividad / Lizardo García Ramos, Alberto Valle Lina, Miguel A. Ferrer López. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1997.
123. ----------. El modelo de escuela - p.283 – 310. En: Comprendió de Pedagogía. La Habana. Ed. Pueblo y Educacional, 2002.
124. Gestión educativa ante la innovación y se cambio/ Roberto Pascual.... (et. Al)
125. Glosario de términos de educación /Julián Añorga Morales... (et al). La Habana: (s.n), 1995.
125. GOMEZ CASTAÑEDA, SERGIO. Aprendizaje organizacional. Una solución para el cambio educativo. En: fuentes gerenciales (MES) La Habana, año VI, NO. 6, 2002.
126. GOMNEZ GUTIERREZ, LUIS. Intervención en la IV Reunión nacional de Balance de la Preparación y superación de los cuadros del Estado y el Gobierno, 2 de abril de 1999.
127. ----------. Intervención en la Reunión Nacional Preparatoria del Curso Escolar 2003 – 2004, 9 de mayo, 2002.
128. GOMEZ PARET, C. Enfoque y métodos / O. Gómez Paret, Acrobat, Reader. (s.i., s.a.)
129. ----------. La formación de los recursos humanos en las organizaciones. (Mimeografía, Universal Central Marta Abreu, Villa Clara, 1997.)
130. ----------. Sistema coordinado para la aplicación de métodos productivos de enseñanza en la ciencia de dirección en los recursos regulares por encuentros en la Educación Superior. 1995. 340 p. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas – Universidad Central, Villa Clara, 1995.
131. GONZALEZ CASTRO, VICENTE. Profesión comunicadora. La Habana. Ed. Pablo de la Torriente, 1989.
132. GONZALEZ DE LA TORRE, GRISELL. La Corrupción sistemática del proceso de organización y desarrollo de la superación de los Recursos Humanos, 1997 h. Tesis en opción del grado científico (Doctora en Ciencias Agropecuarias). ISP. Enrique José Varona. La Habana, 1997.
133. ----------. Experiencia cubana en la concepción y desarrollo de un sistema de superación para los recursos humanos y laborales con enfoque territorial: un proyecto para nuestra América. La Habana ISC Félix Varela. (s.a)
134. ----------. Experiencias sobre la atención a los recién graduados en el ISP Félix Varela, Villa Clara. (2da. Conferencia). La Habana, Universidad, 1983.
135. GONZALEZ REY, FERNANDO. Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995.
136. GONZALEZ MAURA, VIVIANA. La orientación profesional en la Educación Superior. Una alternativa teórica – metodológica para la formación de profesionales competentes, 2002. (Ponencia) En III Convención

Internacional de Educación superior. La Habana: Universidad, 2002 (soporte magnético)
137. ----------. ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. p. 45-52. En: revista Educación Cubana de Educación Superior (La Habana) Vol. XXII, No. 1, 2000.
138. GUEVARA DE LA SERNA, ERNESTO. Acerca DE Los cuadros. El cuadro columna vertebral de la Revolución. La Habana. Ed. FAR, 1986.
139. GUTIERRES TROBAJO, RAMIRO. Metálica Sobre evaluación de resultados de capacitación a los dirigentes. En: folletos gerenciales. –La Habana: Mes:1999(Material de Educación Superior).
140. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador / Doris Doris Castellanos Simones.... (et. Al) La Habana: Centro de Estudio ISPEJV, 2001 (colección proyecto) (en soporte magnético)
141. HERNANDEZ CATAN, SILVIA. Cursos Sobre técnicas de dirección/ Silvia Hernández Catá, Silvio Hernández Calves. La Habana: Instituto Politécnico "José Antonio Echevarría, 1990.
142. HERNANDEZ CIRIANO, IDA MARIA. Pedagogía De la Educación Técnica cubana. La Habana; (s.n.), 2002.
143. HERNANDEZ FERNANDEZ, VIVIANA. Estilo organizativo, 2003. 47 h. Tesis en opción al grado científico (Doctor en Ciencias Pedagógicas). IPLAC, La Habana, 2003.
144. ----------. Estilo organizativo de los centros de dirección del municipio de Santa Clara. 2004. 79 h. Tesis en opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación). ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
145. HERRERA RODRÍGUEZ, NELIO. Sistema de acciones para la capacitación del PGI de 9no. grado. 2006. 75, (42)h. Tesis (en opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación). ISP Félix Varela, Villa Clara, 2006.
146. HIESCH, H. Psicología Social marxista / H. Hiebsch M. Vorerg. La Habana, Ed. Política, 1962.
147. Historia de la Pedagogía en Cuba/ Rolando Buenavilla Recio... (et.al) La Habana; Ed. Pueblo y Educación, 1995.
148. HOMDINES SILVA, PEDRO. La Universidad cubana Modelo de formación. La Habana, Ed. Félix Varela, 2006.
149. HUNTER C, JAMES. La paradoja. Un relato sobre verdadera esencia del liderazgo. Empresa activa. (s.i.: s.n) 2006.-- p. 71-72
151. Implantación del documento directivo sobre la planificación del proceso de capacitación, el eufórico, formas, métodos y diseño de programa de capacitación. La Habana, SUPSCER, 1989 (Material de apoyo)
153. Importancia de la capacitación de los administradores locales de la educación en el marco del Proyecto Principal de la UNESCO. Colombia Ed. Orión, 1984.
154. INERARITY, ROGELIA. Propuesta didáctico – metodológica para la utilización del cuaderno escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje en Secundaria Básica. 2004. 90 h. Tesis (en opción del titulo de Master en Ciencias de la Educación) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
155. IZAGUIRRE, JOSE MARIA. La Educación. Sus diferentes denominaciones. Condiciones necesarias para ejercerla. P. 10-15 En: Rev. La Institución, año 4 No. 7 Nov. 1905.

156. JARDINET MUSTELIER, LUIS R. Aprendizaje de las ciencias. Modelación y creatividad en la enseñanza de las Ciencias. P. 9-12 En: Desafío Escolar. (Revista Iberoamericana la Pedagogía (La Habana) Año 2 No.5, mayo – junio 1998.
157. JIMENEZ BENITEZ, ROSA ANGELA. La Educación en valores y la educación para la paz. Un camino para la formación de la cultura ciudadana de convivencia pacifica en la Secundaria Básica. 2003. 81, (39) h. Tesis)En opción al titulo Master en Ciencias de la Educación) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2003.
158. JIMENEZ MARTINEZ, MARIA JULIA. La excelencia en proceso de evaluación del desempeño profesional 2002. 105 h. Tesis en opción al titulo académico de Master en Educación ISP Enrique José Varona, La Habana, 2002.
159. KELLAVAY, LUCY. La geotecnia, lo ultimo en liderazgo) Libro digitalizado) GONGLE Ecuador.
160. KOLESNIKON, NIKOLAI. Cuba, educación popular y preparación de cuadros nacionales 1959 – 1962. Moscú. Ed. Progreso, 1983.

161. KOONTZ, HAROLD. Curso de administración moderna liderazgo / Harold. ad Koontz, Cirgl o Dormell Colombia. (s.n., s.a.)
162. KOPNIN, LV. Las formas lógicas y su papel en la dinámica del pensamiento. En: lógica dialéctica. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1983.
163. LAGE DAVILA, CARLOS. Resolución económica del V Congreso del PCC. La Habana: Ed. Política, 1997.—p.1-2.
164. LARA LOSANO, FELIPE. Metodología Para la planeación de sistemas: un enfoque prescriptivo: Cuaderno de Planeación Universitaria. México: (s.n.) 1990.
165. LANZA, HILDA MARIA. La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica. En: Programa. Evaluación de la calidad de la Educación (Presentado en Cumbre Iberoamericana) Documento No. 1 Argentina: Ministerio de Cultura y Educación, 1997.
166. LEONTIEV, A.N. La actividad en la psicología. La Habana. Ed. Libros para la educación. 1997.
167. Liderazgo femenino. Maria Gream, Una Chica Con La Hora. El Universal de México.(material digitalizado).
168. Liderazgo comentable, pocas personas saben que un liderazgo efectivo no esta expresado, todos debemos ejercer un liderazgo desde... www encuentro.com/indi des/documental. P.I.p.
169. Liderazgo y visión www.org/ 2K
170. Líderes y liderazgo, artículos www. Andiosa. Com/articulos, liderazgo, lea den hips.shtm/21 K
171. LINARES BORREL, MEDEROS ANGELES. ¿Cómo funciona la gestión de recursos humanos en los cuadros? P.17-24 En: folletos gerenciales, MES (La Habana) Año IV, NO.2, 2002.
172. LOPEZ GUTIERREZ, JUAN CARLOS. La gestión por competencia, un proyecto para la formación de los cuadros directivos. p- 15 – 26 En: fuentes gerenciales MES (La Habana) año V NO. 6, 2001.
173. LOPEZ HURTADO, JOSEFINA. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica / Josefina López Hurtado.... (et.al) p. 45-60 En: Compendio de Pedagogía. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002.

174. LORENCE GONZALEZ, JOSEFA. Sistema didáctica para elevar la calidad del proceso documente educativo en la escuela rural, 2003. 199,88) Tesis en opción al grado científica (Doctora en Ciencias Pedagógicas) ISP Félix Varela, Santa Clara, 2003.
175. LOZANO ORDUÑO, LEOPOLDO. El sistema socio técnico. Una propuesta para la administración de las instituciones educativas, 1996.—h.151. Tesis (En opción al titulo académico Master en Investigación Educativa) ICCP, La Habana,. 1996.
176. MACHADO BERMÚDEZ, RICARDO. Formación de cuadros y Dirección Científica desde el subdesarrollo. La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1990.
177. Manual de detección de capacitación. México D.F. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. (s.a.) Material impreso.
178. MARCANE LASERRA, JOSE ANGEL. Una aproximación los problemas del liderazgo en las organizaciones. En: Folletos Gerencias. MES. (La Habana) Año II, NO. 9, 1998
179. Marco de acción regional. Educación para todos en las Américas. P. 183-197. En: Revista Iberoamericana de Educación (España) NO. 22, 2000.
180. MARTI PEREZ, JOSE. Ideario Pedagógico. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1990.
181. MARTINEZ, JESÚS. El enfoque de sistema aplicado a la organización de la formación profesional en México. Cuaderno de Planificación Universitaria. México (s.n.), 1990.
182. MARTINEZ LLANTADA, MARTHA. Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales/ Martha Martínez Llantada, G. Bernaza Rodríguez. La Habana,. Ed. Pueblo y Educación, 2005.
183. MARTINEZ, PORTOCARRERO, A. Teoría pedagógica contemporánea htm /: www ilustrados con publicaciones eefavezkzz Bgv.hrvo prp · superior en marzo 2001.—p.28-29. (Libro digitalizado).
184. MARTINEZ VERDE, ROSARIO. Modelo de desarrollo de la creatividad pedagógica centrado en la reflexión personal. 2001. 102 h. Tesis (En opción al grado científico Doctor en Ciencias Pedagógicas). ISP Félix Varela, Villa Clara, 2001.
185. MASLON, ABRAHAM. La personalidad creadora (s.i.,) Ed. Kaitos, 1990-
186. MENGUZANO, P.D. La dirección estratégica de la empresa. Un enfoque innovador del manamge. Principales clasificaciones de las aportaciones de la teoría de la administración (Libro digitalizado)
187. Metodología de la Investigación Educadora / Irma Nocedo de León... (et.al) La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2002. t 2
188. Metodología de la investigación educacional. Desafíos y polémicas actuales / Marta Martínez Llantada (et.al) La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2005.
189. Metodología de la investigación social. La Habana. Universidad. Facultad de Filosofía e Historia, (s.a.)
190. MONTALVÁN, BELKIS. Est. Para lograr la motivación en sexo femenino de 8vo. Grado para desarrollar las clases de Educación Física. 2003. 108, (33) h. Tesis (En opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2003.
191. MONTEQUIN COUSIN ISRAEL La estrategia de preparación y superación de los cuadros y reservas. Reflexiones para su realización. P. 45 – 53. En: Revista cubana de Educación Superior (La Habana). Vol. 20 NO. 2, 2000.

192. MONTUVANI, ALFREDO. Estilo comunicativo / Alfredo Montaban, Félix Placer. (s...: s.r.) 1992.
193. MORLE, VICTOR. Algunas reflexiones y propuestas sobre ciencias, tecnología y educación de postgrado en América Latina. P. 63-93. En: Universitas, 2000. (Venezuela) Vol. 20, NO. 1 y 2 1996.
194. ----------. Educación avanzada. Una alternativa a la Educación de postgrado en Venezuela. —p.47.-- En: Revista especializada en Educación (Venezuela).--Vol. II, No. 2 1996.
195. MOTOLA ROFEE, DANIEL. La Auto superación como forma de superación. Informe de investigación. La Habana. CENESEDA, 1993.
196. MUGUERZIA MURGUEZIA, PEDRO. Teoría de la Dirección Socialista / Pedro Murguerzia Murguerzia, Humberto R. Grando, Josefina López Cibera. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1982.--p.226.
197. MURCIA ALONSO, NELSON. El estilo marciano de dirección. Apuntes para una reflexión sobre las raíces de la escuela cubana de administración. En: Folletos gerenciales MES (La Habana) Vol. 3 No.4, 1999.
198. MUTH, MICHAEL. Los recursos humanos en la calidad del servicio. P. 68-78. En: Deristo Business Review. No. 5, 1993
199. MYLES MACE, L. Promoción y formación de ejecutivos.—La Habana:Ed. Ciencias Sociales, 1990.
199. NOCEDO DE LEON, IRMA. Metodología de las investigaciones pedagógicas y psicológicas / Irma Nocedo de León, Eddy Abien Guerra. La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1983, t.2
200. OMAROV, A.M. Dirección de la economía socialista. La Habana: (s.n.) 1977
201. Orden Militar NO. 226 del 6 de diciembre de 1899. p. 52. En: Pichardo, Hortensia. Documentos para la Historia de Cuba. La Habana. Instituto cubano del libro, 2001. t.2
202. ORTEGA J, HILDA. Calidad Educativa. Participación y gerencia educativa. Una trilogía para reflexionar. P. 24 – 268. En: PLANIUC. Aó 15, No. 21, Junio 1995.
203. ORTEGA PEREZ, MADELYN. Est. De capacitación de los post inst. de los estudiantes de Secundaria Básica. 2003. 82 h. Tesis (En opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación)
204. PACHECO ALEMAN, GREY. Propuestas De superación para profesores de Secundaria Básica en el tema de la guerra,. 2003. 93 h. Tesis (En opción al titulo de Master en Ciencias de la Educación) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2003.
205. PADRÓN PEREIRA, ELVIRA. Estrategia de superación a los docentes de Secundaria Básica para la dirección de la formación laboral en los alumnos 2003. 95h. Tesis en opción al titulo de Máster en Ciencias de la Educación) ISP. Félix Varela, Villa Clara, 2003.
206. PASCUAL ROBERTO. La gestión educativa ante la innovación y el cambio / Roberto Pascual.... (at.al) España. Universidad de Diusto 46001, (s.a.)
207. Pedagogía 2006. Gerencia y democracia. Un modelo participativo de gestión educacional. Curso 71/Leovigildo Rojas Hernández. La Habana. Universidad Pedagógica. Técnica profesional.
208. Pedagogía 97. Desempeño profesional vs. Estrategia para el cambio: Curso 35/Miguel A: Ferrer López. A Habana. IPLAC, 1997. 11 h.
209. Pedagogía 97. La Universidad sus procesos y sus leyes. Curso 20/ Carlos Álvarez de Zayas. La Habana. IPLAC, 1997. 20 h.

210. Pedagogía 1999. La educación avanzada una teoría para el mejoramiento profesional y humano. Curso No. 28 / Julia Añorga Morales. L Habana IPLAC, 1999.
211. Pedagogía 99. La Escuela cubana en el camino hacia el 2000. Vías y Retos. Curso 23/ Luisardo García Ramos, Alberto Valle Lima. Ka Habana. IPLAC, 1999.
212. Pedagogía 2001. Educación y aprendizaje: Curso 16/ Doris Castellanos, Miguel J. Levima. La Habana. IPLAC, 2001.
213. Pedagogía 2001. Teoría y práctica de la dirección educacional. Curo 8/ José A. Bringas Linares. La Habana. IPLAC, 2001.
214. Pedagogía 2003. Aproximación a la teoría pedagógica cubana: Curso 1/ Justo Chávez Rodríguez. La Habana. IPLAC, 2003.
215. Pedagogía 2003. La capacitación a dirigentes desde la perspectiva del desarrollo de la Educación Técnica Profesional. Ponencias Gisela Pérez Torres. La Habana. (s.n.) 2003.
216. Pedagogía 2003. Modelo del profesional de la Educación para asumir las tendencias integradoras de la escuela contemporánea. Curso 75/ Ramón Pen. La Habana. IPLAC, 2003. 25 h.
217. Pedagogía 2003. El sistema de trabajo del docente y del director de escuela. Vías para su superación: Curso 47/ Alberto Valle Limas. La Habana. 2003.
218. Pedagogía 2003. Un modelo teórico – Metodológico para la dirección de la superación postgraduada de documente y directores educacionales. Curso 40/ Pedro Valiente Sandó La Habana. 2003.
219. Pedagogía 2003. Los nuevos programas educativos de la Revolución y el Modelo pedagógico de la escuela cubana. Fundamentos: Curo 3/ Lizardo García Ramis. La Habana; IPLAC, 2003. 24 h.
220. Pedagogía 2003. Profesionalidad y actividad investigativa del documente Curo 54/ Gilberto García Batista. Fátima Addine. La Habana. IPLAC, 2003.
221. Pedagogía 2003. Retos y perspectivas de la comunicación educativa en los nuevos escenarios del siglo XXI. Curso 15/ Ana M. Fernández González. La Habana. IPLAC, 2003. 25 h.
222. PEÑA CALVO, JOSE VICENTE. El líder en el grupo 1993. (documento mimeografiado)
223. PEREZ GOMEZ, ANGEL. Autonomía profesional y control democrático. P. 15-16. En: Revista Cuaderno de Pedagogía (España) No. 220, 1994.
224. PEREZ GONZALEZ, LAGROS. Un conjunto de acciones de superación para elevar la preparación técnico – metodológico de los directores y reservas de secundaria básica en conocimientos de orientación profesional pedagógica. 2005. 96 h. Tesis (En opción al titulo académico de Máster de Ciencias Pedagógicas) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2005.
225. PEREZ RODRÍGUEZ, GASTON. Metodología De la investigación educativa/ Gastón Pérez Rodríguez... (et.al) La Habana. Ed. Pueblo y Educación 2002. t. 1
226. Metodología de la Investigación Pedagógica y Psicológica / Gastón Pérez Rodríguez, Irma Nocedo León. La Habana, Ed. Pueblo y Educación. 2002. 2 t.
227. PEREZ SILVA, SELVA DOLORES. La ética pedagógica cubana fundamental para la formación de valores de las jóvenes (conferencias).—p.1.-- ISP Félix Varela, Villa Clara, 2000.

228. PEREZ VIERA, ODALYS, Algunas reflexiones en torno a la comunicación en la formación. La Habana ISPETP 2001. (Material Mimeografiado)
229. ----------, La creatividad en la dirección del proceso pedagógico profesional.
230. La personalidad, su diagnostico y su desarrollo / L.M. Fernández martín.... (et.al) La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2004.
231. PETER, TOM. Pasión Por la excelencia / Tom Peter, Nancy Austin.
232. PINO GUZMÁN, ESTHER MARIA. Dirección participativa, paradigma de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. La Habana, IPLAC, 2001. (Material mimeografiado)
233.----------. Situación socioeconómica y política del mundo actual y las existencias que plantea a los directivos educacionales latinoamericanos y cubanos. La Habana (s.n) 2005, (Material mimeografiado)
234. PIÑON GONZALEZ, JOSEFINA. El adiestramiento laboral. Una vía de seguimiento al egresado de los Institutos Superiores Pedagógicos. 1993. h., Tesis (en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP Enrique José Valora, La Habana, 1998.
235. ----------. Informe del proyecto formación del recién graduado de los Institutos Superiores Pedagógicos. Fundamentos teóricos metodológico sdl adiestramiento laboral. La Habana. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. 2001.
236. PORTUONDO, VELIZ, ANGEL LUIS. ¿Nuevo enfoque sobre el liderazgo? P.20 En: Folletos Gerencias MES (La Habana) Año 8, NO. 3, Marzo 2004.
237. POZNER DE WEINBERG, PILAR. El directivo como gestor de aprendizaje escolar. Buenos Aires. Ed. Grupo Alque, s.a. 1995.
238. El proceso de investigación científico orientado a la investigación en Ciencias Sociales / González Fuentes.... (et.al) Bolivia. Unidad Estatal de Guaranda, 2007.
239. Profunda Revolución en la Educación. El 44 Aniv. En Congreso Internacional de Pedagogía 2003. La Habana, Folleto.
240. Programa del Partido Comunista de Cuba. La Habana. Ed. Política. 1987.
241. Programa modular de formación, administración y gestión de la educación. Paris. UNESCO, 1989.
242. PROLOROV,. G.S. Sobre La modestia y la sencillez. La Habana. Ed. Nacinao de Cuba. Editorial Universitaria, 1995.
243. Psicología de la personalidad / Fernando González... (et.al) La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1984.
244. PUPO PUPO, RIGOBERTO. La actividad como categoría filosófica. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1990.
245. ¿Qué se hace para elevar la calidad de la educación? (Entrevista a Luis Gómez) p.3 En Granma La Habana, 18 de octubre, 1995.
246. Red Monográfica. En Revista de Educación a distancia. NO.2, Enero 2005. (Digitalizada)
247. Reserva especial pedagógica, 1990. (Documento mimeografiado)
248. Resolución Económica. P. 3-4-. En: Granma, La Habana. 7 de nov. 1997.
249. Resolución No. 6/95. Reglamento de la Educación de postgrado de la Republica de Cuba. La Habana. MES 1995.
250. Resolución 21/99 Reglamento para la capacitación de los trabajadores. En: Gaceta Oficial (La Habana) No. 30,1999.

251. Resultados del proyecto de investigación s/p ¿Cómo lograr el perfeccionamiento del trabajo con las estructuras de dirección en la provincia de Villa Clara, 1999. 2000. / M.C. Vázquez Pérez (et.al) Villa Clara, 2000.
252. Los retos del cambio educativo/ Lizardo García Ramis... (et.al) La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 1996.
253. RICE, A.K. Aprendizaje del liderazgo. Barcelona. Ed. Herden, 1985.
254. RIVAS TOVAR, L.. Gestión integral de Recursos Humanos. México: 2da. Edición, 2002. (Libro digitalizado).—p.163.
255. RIVERA E. Los principios del aprendizaje en los adultos. En Andragogía (2000= htp // www. Vady – mxt, p5
256. RIVERO VALDES, LUIS ORLANDO. Sistema de acciones para contribuir a elevar la motivación profesional pedagogía en los alumnos de 1er. Año de la carrera de profesores generales integrales de Secundaria Básica de la Universidad Pedagógica Félix Varela de Villa Clara, 2004. – 89 (48) h. Tesis (En opción al titulo de Máster en Ciencias Pedagógicas) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
257. ROBAINA PEDOSA, TANIA. Curso De superación a distancia para el profesor tutor en el seguimiento al diagnostico pedagógico integral del P.G.I. en formación en la microuniversidad 204. 107, (28)h. Tesis (en opción al titulo de Máster en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
258. ROBBINS, S.P. Administración, teoría y práctica .... México Ed. Prentice Hall Hispanoamericana, 1994. 163 p.
259. RODRÍGUEZ, ANIBAL. Transitando por la psicología. La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1990.
260. RODRÍGUEZ BECERRA, FARA. Un modelo de capacitación del profesor para la labor de orientación a la familia de sus escolares en el contexto comunitario. 1999. 138, (58) h. Tesis (Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas) ISP Félix Varela, Villa Clara, , 1999.
261. RODRÍGUEZ CABREA, JULIO. Andragogía ¿Disciplina necesaria para la formación de directivos? Jucabro arroba yahoo. es
262. RODRÍGUEZ COPA, ALBERTO. La recepción de los textos de José Marti en la Secundaria Básica. Una propuesta de actividades. 90 h. 2004. Tesis (en opción de titulo de Máster en Enseñanza Comunicativa del Español y la Literatura) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
263. RODRÍGUEZ GONZALEZ, F. Retos y perspectivas de la capacitación gerencia en el siglo XXI folletos gerencias. La Haba. Ed,. Compendio del Centros Coordinador de Estudios de Dirección del MES, 1990. –p.45.
264. RODRÍGUEZ MARIN, REINALDO. Perfil del metodólogo integral en el contexto de la integración educacional en Villa Clara. Procedimiento para su capacitación 2004. 96, (18) h. Tesis (en opción al titulo de Máster en Ciencias Pedagógicas) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
265. RODRÍGUEZ, RIGOBERTO. Perfil Del metodólogo integral en el contexto de la integración educacional en Villa Clara procedimiento para su capacitación. 2004. 120. (41) h. Tesis (En opción al titulo de Máster en Ciencias de la Educación) ISP Félix Varela, Villa Clara, 2004.
266. RODRÍGUEZ SALAZAR, MANUEL. Recursos humanos su misión trascendente y ética. México, Grijalbo, 2000.
267. RODRÍGUEZ VIVANCO, MARTÍN. Inspección escolar. Principios y técnicas para mejorar la enseñanza. La Habana Ed,. Cultural S.A: 1948, t-1

268. ROSALES ORTIZ, ROSA. Estilos De direccin y cli,a organizacional... En Ciencias Sociales (Costa Rica)... p. 141-154, No. 77, sept. 1997.
269. ROSENTAL, M. Diccionario filosófico. La Habana. Ed. Revolucionaria, 1981
270. RUIZ, IGLESIAS MAGALYS. La competencia investigadora México. Ed. Independencia, 2001.
271. ----------. Los desafíos del proceso de transformación de la Secundaria Básica. México: Ingeniería educativa, 1999.
272. RUIZ RUIZ, JOSE MARIA: La formación del directivo desde la Universidad. En innovación educativa (España) NO. 31994.
273. SÁNCHEZ CARMONA, PEDRO. Los estilos de dirección participativa. —1999.—80h.-- Tesis (en opción al titulo de Máster). ISP Enrique José Varona. La Habana,
274. SÁNCHEZ COLLADO, ANA. La pedagogía cubana: sus raíces y logros La Habana.
275. SÁNCHEZ ORBEA, G.N. La formación y desarrollo de habilidades comunicativas en la preparación profesional del licenciado en Educación Primaria 1993. 105 h. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas.. ICCP. La Habana. 1993.
276. SANTIAGO MARTINEZ, R. La investigación acción y el desarrollo profesional docente. P.50-56 En revista cubana de Educación Superior (LA Habana). Vol. XVII No. 3 1996.
277. SANTIESTEBAN LLERENA, MARIA J. Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa 2003. –h. 59.-- Tesis (en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas). Instituto Superior E.JV,. La Habana, 2003.
278. SARNOURA, KATIA. Diseño de un modelo sistemático de dirección científica y metodológica de la Educación Física y el Deporte 1999. 133 h. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior de Cultura Física. La Habana, 1999.
279. SHEIN, EDGAR H. Psicología de la organización. México Prenticehall, 1995, 160 p.
280. SERRANO I. KARIFI. La preparación del docente para fortalecer el trabajo con el valor laboriosidad en los estudiantes del Politécnico de Economía Félix Varela Morales. 2003. 118, (18) h. Tesis (en opción al titulo de Máster en Ciencias de la Educación).—2003.
281. SIKUSA GEROLD, JOHN. Administración de los Recursos Humanos en empresas. México Ed. Limusa, 1994.
282. SINCLAIR BARO, MARIA ELENA. Evaluación de impacto de la superación de los ejecutivos de la enseñanza primaria. 1999. 201. h. Tesis en opción al titulo Máster en Educación Avanzada ISP Enrique José Varona. La Habana. 1999.
283. SIMITH J, BARRY. El ABC de la capacitación práctica / Barry Smith, J. Delahaye. México Ed. Mc. Graw Hill, 1990.
284. SOBERON, FRANCISCO. El subordinado.-p.11.--En: periódico Juventud Rebelde. (La Habana), 2003.
284. SOLANO, FERNANDO. Historia de la Educación Publica en México Fernando Solana, Rolando Bolaños...México Fondo de Cultura Económica, 1981. 2 t.
285. SOSA, GLADYS, Perfil de la metodología para el desarrollo de la expresión oral en la lengua inglesa a alumnos de 9no. grado 2003. 110 h. Tesis (en opción al titulo de Máster en Ciencias de la Educación) ISP:

286. SOTO VARELA, MARIO F. Consideraciones sobre la Dirección Escolar. Requerimientos. 1998. 210 h. Tesis en opción al grado (Master en Ciencias Pedagógicas) ISP Enrique José Varona, La Habana. 1998.
287. SOUBER CABALLERO, SANTOS. La Educación Avanzada en la dirección sistemática de un municipio de Educación. 1995. 108 h. Tesis en opción al grado científico (Doctor en Ciencias Pedagogías) La Habana. 1995.
288. SPENCER, JOHSON, M.D. ¿Quién se ha comido mi queso?. ¿Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio?. Venezuela: ediciones Urano, 2004.
289. STEPHEN, C. La eficiencia de un equipo radica en su capacitación de motivación / C. Stephan...)et.al) Venezuela (s.n.) 2006.
290. STEWART, THOMAS A. La nueva riqueza de las organizaciones. El capital intelectual. Argentina. Ed. Granica S.A. 1998
291. STOLIK, NORGNOD, DANIEL. El postgrado invisible que no copia Latinoamericana. Noviembre 1991 (material mimeografiado)
292. Técnicas de dirección / Eugenio Yanes González... (et.al) La Habana. EMPED, 1990.
293. Tesis y Resoluciones del 1er. Congreso del PCC. La Habana Ed. Política , 1997.
294. Tipos de modelos de determinación de recomendaciones Unidad Modular. México, DF Instituto latinoamericano de Comunicación Educación, 1991. (Material impreso)
295. TORRES PEREZ, GISELA. Propuesta de un modelo de capacitación para los dirigentes de la Educación Técnica profesional.-- 2004.—h 3 y 13.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas) IPS Enrique José Varona, La Habana, 2005.
296. ----------. Un modelo teórico para el diseño de sistemas de capacitación a directivos de la Educación Técnica Profesional. Contexto educacional/ Gisela Torres Pérez, Carlos Cuevas Casas.—p.22.-- En: Revista Educación en América Latina y el Caribe (La Habana) Año 16 NO. 62, abril – Junio 2004.
297.
298. Trabajo con la REP. Curso 1995. 1º996. La Habana MINED, 1995 (Material mimeografiado)
299. Transformación continúa del docente. El maestro y su Autoperfeccionamiento desde el puesto de trabajo / N. Cárdenas Martínez... (et.al) p. 9-11 (En Ethos Educativos (México) NO. 28, 2003.
300. TROSCHANOVA, FANNY. Estilos de dirección creativa, su proyección psicológica. La Habana, Universidad de La Habana, 1995.
301. TUDESCO, J.Q. Los pilares de la educación del futuro. En Debate de Educación (Barcelona) Potencia en lineal fundación Jaime Bofia. Vc http. Edu/dt (20367/ inder. Htm htta. // www. Aprendí Transform. Com. // www. Voc. Eduldtl 20367/INDEX. Htmhttp. // www. Aprendizaje transformador. Com. Arteher. Shtm/activo, reflexivo, teórico y pragmático.
302. TUNNEMAN BEMHEIM. CARLOS. La Educación superior en América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social. Caracas CREASALC, UNESCO, 1997.
303. UBALDE CRESPO, LUIS. El sistema de trabajo del director educacional serrano, vías para su mejoramiento. 2003. 198 h. Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas) ICCP, La Habana, 2003.

304. Una visión de la competencia para el investigación educativa. Cap. 3 pag. 88. 121. En Esquema conceptual referencial y operativa sobre la investigación educativa /Beatriz Castellanos Simón... (et.al) La Habana. Ed. Pueblo y Educación, 2005.
305. VALDES ORTEGA, JOSE R. Una vía para perfeccionar el perfil de los ejecutores docentes y metodólogos. La Educación Avanzada. 1996, 205. h. Tesis (master en Educación Avanzada) La Habana. 1996.
306. VALDES RODRÍGUEZ, MANUEL. El Maestro y la Educación Superior. La Habana. MINED Dirección de Cultura, 1960.
307. VALDES VELOZ, HECTOR. La evaluación del desempeño profesional del documento. En: III Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa. La Habana. 2000.
308. ----------.Evaluación Del desempeño docente p.8 – 10 . En: Gaceta al director (Reino Unido) 2000.
309. VALERA ALONSO, ORLANDO. El debate teórico en turno a la pedagogía. Colombia Ed. AVC, 1999.
310. VALIENTE SANDO, PEDRO. Concepción Sistemática de la superación de los directores de secundaria básicas.-- 2001.—h.11,21,25,26.-- Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas) Holguín, 2001.
311. ----------. Principios, contenidos, niveles y forma organizativa de la capacitación de los centros docentes. Una propuesta para el logro de la idoneidad / Pedro Valiente Sandó, Armando Roca Serrano, Israel Mayo Parra. En: Evento Provincial, Pedagogía 97. (Ponencia) Holguín 2000.
312. ----------. Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de Centros docentes En: Congreso Pedagogía 1999 (Ponencia) La Hababa, 1999.
313. VALLE LIMA, ALBERTO. Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual p. 329 – 354. En: Compendio de Pedagogía La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 2002.
314. ----------. Dirección Educacional. La Habana. ICCP 2000. (Soporte magnético)
315. ----------. El maestro y la transformación de la escuela. En Congreso de Pedagogía 2001. (Ponencia). La Habana, 2001.
316. VARCARCEL IZQUIERDO, NORBERTO. Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de Ciencias de la Enseñanza Media 1998. 100 h. Tesis (Doctor en Ciencias Pedagógicas), 1992.
317. VARGAS, J. Las reglas cambian tesis de la competitividad global en el nuevo milenio. La competencia en el nuevo paradigma de la globalización. P. 35 – 40 En: Revista Iberoamericana de Educación OEI. (España NO. 20, 2001.
318. VARGAS ZURITA, HECTOR. Problemas actuales de la capacitación a docentes y directivos en la República de Bolivia. En: Congreso de Pedagogía 1999. (Ponencia) La Habana. 1999.
319. VARONA ENRIQUE, JOSE. La instrucción publica en Cuba. Su pasado y su presente. En: Trabajos sobre educación y enseñanza. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. 1992.
320. VAZQUEZ PEREZ, MARÍA C... ¿Cómo la Universidad Pedagógica Félix Varela, selecciona, prepara y forma a los futuros lideres educacionales. En: Revista Logos. (México) No. 5, 1996.

321. ----------. Liderazgo educacional en busca de la excelencia. p. 10 – 12 En: Revista Logos. (México) No. 5, 1996.
322. ----------. Liderazgo ¿teoría o realidad?.—1998.—p.4 (Material mimeografiado).
323. ----------. Programa de entrenamiento que contribuye a formar el liderazgo educacional en egresados de la Universidad Pedagógica, 1996. ___h. (Tesis de Maestría) ISP Enrique José varona, 1996.
324. ----------. Programa de relaciones interdisciplinarias. Necesidad, significación e importancia práctica de la interdisciplinaridad en algunos ámbitos del saber. Panamá. Primer Evento de la pedagogía Freisnet Universidad de la USMA. La Habana. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, (s.a.)
325. VELAZQUEZ, MASTRETTE, GUSTAVO, Liderazgo del profesor universitario. México: Ed. Limusa, (s.a.)
326. VELAZQUEZ TORRES, Alternativas para contribuir al desarrollo de lideres en la Secundaria Básica 2003. 130 h. Tesis (master en Ciencias de l Educación) .--Granma, 2003.
328. VIGOSTKY, S.L. Interacción entre enseñanza y desarrollo. _____ En: Selección de lectivas de Psicología Pedagógica y de las edades. La Habana. Ed. Universidad, 1988 t. 3
329. Villareal VILLALBA, ARMANDO. La educación a distancia como una alternativa andragógica viable. (Revista digitalizada)
330. VLADIMIR I. LENIN. Lenin y los Sindicatos Moscú: Ed. Progreso, 1979.
331. WWW. Monografía com. / trabajos / 5 / liderazgo / liderazgo sntm / 101 K.26 Feb,. 2005. Contexto educativo com. Ar/2004/nota 3 - htm. 63K: alta direc,. @ app. es.
332. WARNER, DENIS. Líderes el arte de mandar /Denis Warner, Nanas Buró.—(s.l.): Ed.Herlin, 1966.

ANEXO 1

PROGRAMA: El desarrollo de métodos y estilos para la capacitación directivos educacionales.

Autora: MsC. Mª. Caridad Vázquez Pérez
Total de horas: 45

Objetivo General: Entrenar a los directivos y reservas en el puesto de trabajo partir del desarrollo y transformación de los métodos y estilos de capacitación para contribuir al liderazgo compartido en las instituciones educativas.

Plan Temático:

- Tríada de capacitación 1: Poder, autoridad y responsabilidad----10 horas
- Tríada de contenido 2: Dirección Participativa, Trabajo Grupal y la toma de decisiones ----------26 horas
- Tríada de contenido 3: Estilo de dirección, métodos y estilos---8 horas

Sistema de conocimientos:

Tríada de contenido 1: Poder, autoridad y responsabilidad

Objetivo: Conocer y demostrar la importancia de esta triada para el logro de una autoridad ganada que permita contribuir al ejemplo y lograr la transformación de directivos y reservas educacionales a través de la capacitación en el puesto de trabajo.
Conocimientos: La necesidad de formar por la vía de la capacitación a directivos educacionales, nos permite desde sus puestos enseñarles las categorías de autoridad-responsabilidad y su importancia para el logro de un poder que permita enfrentar los retos que los nuevos modelos de las educaciones se proponen, es necesario agregar con flexibilidad todos los contenidos que se relacionen con esta triada y que a partir del diagnóstico de cada institución sean necesarios. Dentro de estos temas tenemos: Sistema de de dirección institucional, el Código de Ética de los Cuadros, Temas jurídicos según la educación y modelo de educación donde se desarrolla, Las funciones generales de la dirección y las funciones de los cargos.
Tríada de contenido 2: Dirección Participativa, Trabajo Grupal y la toma de decisiones

Objetivo: Demostrar con la utilización de estas técnicas o medios que permiten el debate y reflexión de los contenidos, trabajo grupal y la toma de decisiones, el logro de la participación de los colaboradores en la dirección, ejercitar con la solución de casos e incidentes, creados de la propia práctica de la institución, la solución de los problemas y de sus acciones cotidianas.

Conocimientos: aprender el concepto de capacitación y de dirección participativa, por la vía del desarrollo de la toma de decisiones y trabajo grupal, enseñarles como hacer los casos e incidentes para la capacitación cotidiana.
Tríada de contenido 3: Estilo de dirección, métodos y estilos

Objetivo: Argumentar los diferentes enfoques de la capacitación para lograr alcanzar métodos y estilos que respondan a los nuevos retos de la universalización que

contribuya a la formación permanente de los directivos y reservas en el puesto de trabajo.

Conocimientos; Se desarrolla la capacitación con los diferentes enfoques en el puesto de trabajo, asesorar, tutorar, rotar y sustituir, se planifican lasa actividades que conformarán cada una y que dan respuesta los estilos de dirección de cada directivo, desarrollo de la delegación de autoridad como una vía de capacitación, con la multiplicación de la responsabilidad, conceptualizar el liderazgo compartido.

Sistema de Evaluación: Se evaluará de forma sistemática por la calidad de la participación y los resultados alcanzados que se correspondan con la solución de su propia práctica, se comprobarán en las actividades el cambio de conducta hacia la actividad que realizan y el diagnostico que se aplique al inicio, al medio y final del modelo.

Métodos de enseñanza: Participativos (Taller, Trabajo Grupal, Trabajo Independiente, Elaboración Conjunta.

Evaluación: sistemática y a través de la actividad práctica.

Bibliografía.

-**Materiales metodológicos creados por la autora:**

- Liderazgo Educacional: ¿teoría o realidad?
- La Dirección Participativa.
- El trabajo Grupal
- El método de Situaciones.
- Cómo enfrentar un EMC al luz de las nuevas exigencias en los métodos y estilos en la provincia de V.C.
- El diagnóstico en la dirección
- La delegación de autoridad
- EL MAESTRO Y SU AUTOPERFECCIONAMIENTO DESDE EL PUESTO DE TRABAJO.
- Las técnicas y procedimientos para la toma de decisiones
- Los métodos de dirección.
- Fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección
- Estilo de dirección
- La discrecionalidad administrativa, lo reglado.
- La autoridad
- La técnica de delegación de autoridad.
- Otros. (Materiales de otros autores que trabajan los temas)

CAPACITACIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO. DIFERENTES FORMAS:

- Asesoría.
- Tutoría
- Rotación
- Sustitución
- Encuentros de experiencias
- Programas AMA
- Proyectos

- Instrucción programada(niveles de cargo)
- Visita (viaje de prácticas)

Cada una tiene sus requerimientos que están definidos sus objetivos, citaremos dos formas de trabajo en el puesto de trabajo para la capacitación modo de ejemplo.

1-ASESORIA :

- Facilitador que la desarrolla:
- Funciones del cargo para el cual se prepara:
- Funciones generales de la dirección
- Normativas que debe dominar(generales y especificas)
- Componente de dirección. Contenidos a tratar
- Plan individual. Desglose de a tareas, Autovaloraciones y evaluación

Proceder: Diagnóstico, planeación, ejecución y retroalimentación.
Catividades de segumiento.

2- Rotación en el cargo: **No de rotación:**

- Cargo a rotar:
- Directivo que entrena.
- Reserva que se prepara
- Tiempo de rotación:
- Objetivo que persigue en esta rotación
- .Actividades que se desarrollaran
- Retroalimentación de la actividad de capacitación.
- Evaluación final. MB—B---R---M----.
- Sugerencias o recomendaciones
- Opinión del evaluado:
- Opinión del directivo que capacita.
- Auditoria de la capacitación por la instancia superior (comprobación de las a habilidades y la capacidad de dirección.

ANEXO 2

Instrumento: Diagnóstico Inicial:
Objetivo: Caracterizar el nivel de desarrollo inicial de cada directivo y reserva que participa en la investigación en las diferentes etapas que permita constatar el nivel de conocimientos para la actividad que realizan y la importancia que merecen para el desarrollo de su cargo.

- Nombres y apellidos: _____
- Provincia o Ciudad: _____
- Sexo*: M*_____ F:_____

Señale con una cruz donde convenga:

1- Cargo directivo actual:
a) Director:_____ b) Sub-dtor:_____ c) Secretario:_____

d) Profesor:_____ e) Otros cargos:_____

2- Experiencia en la enseñanza:
a) Menos de 3 años:
b) Entre 4 y 6 años:
c) Entre 7 y 10 años:
d) Más de 10 años:

3- Experiencia en cargos directivos:
a) Menores de 3 años:
b) Entre 4 y 6 años:
c) Entre7 y 10 años:
d) Más de 10 años:
e) De 20 años:
f) Más de 20 años

4- Experiencia en el cargo directivo actual:
a) Menos de 3 años: Cuantos-----.
b) Entre 4 y 6 años:
c) Entre 7 y 10 años:
d) Más de 10 años:

5- ¿Cómo califica el nivel de satisfacción personal de tener un cargo como directivo?
a) Alto:_____
c) Medio_____
e) Bajo:_____

6.- Califique de 1 a 5 (1 es mínimo y 5 máximos) en las columnas A y B:
A) Su nivel de preparación actual para ejercer en los ámbitos señalados:
B) El nivel de importancia que estos ámbitos le merecen respecto a las funciones de su cargo.

	"A"	"B"
a) Conocimientos didácticos que permitan ayudar a los profesores:	_____	_____
b) Legislación o documentos jurídicos	_____	_____
c) Organización escolar:	_____	_____
d) Comunicación:	_____	_____
e) Conocimientos para dirigir reuniones:	_____	_____
f) Toma de decisiones:	_____	_____
g) Trabajo grupal y creatividad:	_____	_____
h) Uso del tiempo de trabajo:	_____	_____
i) Teoría del cambio:	_____	_____

7. Mis objetivos en el trabajo son:
Adquirir conocimientos sobre:
_____
_____
_____
_____.

8. La importancia de la experiencia en la dirección la considero:
Alta____ Media_____ Baja_____

9. La importancia del ejemplo lo considero:
Alto_____ Medio_____ Bajo_____

10. La importancia del nivel de conocimientos para la comunicación lo considero:
Alto_____ Medio _____ Bajo_____.

ANEXO 3

Instrumento: Estilo de Dirección

Objetivo: Explicar los estilos y métodos que se aplican a partir del uso del tiempo y de la planificación de su actividad de dirección para el logro de un mejor desempeño de su organización escolar.
Después de leer con precisión los seis criterios y sus incisos, evalué cada uno del 1 al 5. El 5 es la máxima evaluación. Gracias
Criterios para evaluar el estilo de trabajo del directivo.

1. ¿Sabe el directivo distribuir correctamente su horario de trabajo?
   - Proporción entre el tiempo que emplea en la panificación perspectiva y el trabajo operativo.
   - Proporción entre el tiempo para si y el tiempo para los demás.
   - Cantidad de tiempo que dedica a las investigaciones científicas, a los trabajos de desarrollo y a la preparación de la reserva.
   - Cantidad de tiempo que emplea en la actividad docente.
2. ¿Qué resultados alcanza el directivo y con qué gasto de tiempo?
   - Elaboración y exposición de la concepción de dirección general.
   - Planificación de las investigaciones científicas.
   - Clima psicológico del colectivo que dirige.
   - Nivel de desarrollo de los colectivos y tiempo que ha empleado directamente en el trabajo con el personal.
3. Potencial humano y condiciones de que dispone el directivo para poder cumplir las tareas asignadas.
   - Grado de correspondencia con los requisitos que se exigen con relación a la calificación del directivo.
   - Posibilidades individuales (estado de salud, estímulo, edad, etc)
   - Facultad de las cuáles está invertido.
   - Clara formulación de las tareas (grado de comprensión de estos)
   - Correcta forma de recopilación de la información de que dispone.
   - Tiene colaboradores que le alivian la carga de trabajo rutinario.
   - Tiene colaboradores especialistas, para consensuar las decisiones y realizar algún otro tipo de trabajo creativo.
4. Métodos de que se vale el directivo para hacer participar al colectivo en la dirección.
   - Participan en la elaboración de objetivos estratégico.
   - Vías de información de que se vale para llegar al colectivo.
   - Formas que emplea para distribuir las tareas entre los miembros del colectivo.
   - Atmósfera creadora, iniciativa y actividad que despliega el colectivo.
   - Relaciones de comprensión mutua existentes entre el directivo y sus subalternos.
5. ¿Sabe el directivo crear buenas condiciones de trabajo valiéndose para ello de la influencia que pueda ejercer en los directivos, tanto de nivel superior, como inferior al suyo?
   - Informe y clasificación que realice el directivo de las dificultades que encuentra con mayor frecuencia, provenientes de órganos superiores de dirección.

- Disposición del directivo a discutir con los demás directivos las cuestiones relativas al estilo de trabajo.
- Trabajo conjunto que realice con otros directivos para establecer los principios de dirección fundamentales y la coordinación de las condiciones de trabajo comunes.

6-¿En qué medida sabe el directivo mantener su capacidad de trabajo?

- Empleo correcto del tiempo y de las condiciones de trabajo.
- Observancia del tiempo destinado para descansar en recesos y hora de almuerzo.
- Actitud para concentrarse en las actividades a cumplir.
- Actitud para cambiar con rapidez de un tipo de actividad a otro y habilidad para descansar debidamente.
- Observancia del régimen de trabajo.
- Actitud ante el estado de su salud (forma de vida normal, actividades deportivas, etc.).
- Empleo del tiempo libre para dedicarlo a actividades culturales o elevar su nivel educacional.

ANEXO 4

Instrumento: Encuesta sobre los estilos de la toma de decisiones.

Objetivo: Comprobar la forma en que se toman las decisiones en la institución educativa y el nivel de implicación que tienen los colaboradores y la caracterización que se hace del directivo decidor.

Por favor para contestar esta encuesta debe usted pensar en sus directivos y como estos toman las decisiones. Antes de contestar lea cuidadosamente cada proposición y escoja de las cinco aquella que mejor caracteriza al seleccionado por usted en la toma de decisiones.

1. El directivo resuelve el problema o toma la decisión por si mismo usando la información disponible en ese momento.
2. El directivo obtiene la información necesaria de un colaborador o subordinados y luego elige la solución del problema sin consultar a nadie. Puede decir o no a los subordinados cuál es el problema si estos le piden información. El papel que desempeñan los colaboradores en la toma de decisiones consiste en suministrar al dirigente la información necesaria y no de producir o evaluar las soluciones opcionales.
3. El directivo comparte el problema individuamente con ciertos colaboradores, obteniendo de ellos ideas y sugerencias sin reunirlos en grupo. El dirigente toma la decisión y esta puede reflejar o no la influencia del grupo que dirige.
4. El directivo comparte el problema con los colaboradores, formando grupos y obtiene de ellos ideas y sugerencias. Entonces toma la decisión que puede reflejar o no la influencia de sus subordinados.
5. El directivo comparte el problema con los colaboradores como un grupo. Todos generan y evalúan juntos las opciones y tratan de llegar a un acuerdo (consenso) acerca de la solución. El dirigente no intenta influir en el grupo para que adopte su solución preferida, o acepta y pone en práctica la solución que haya recibido el apoyo de todo el grupo.

ANEXO 5

Instrumento: Entrevista individual
Objetivo:

ANEXO 6
Test de Estilo de Dirección

Objetivo: Determinar la composición de los estilos de dirección de los sujetos investigados.

Marque con una X una de las dos respuestas que más se acerquen a su forma de actuación. Debe responder todas las proposiciones y sólo una de cada pareja.

1. En el plano personal me relaciono estrechamente con mis subordinados, mostrándome afable, creo que esto identifica a un buen jefe _____ A través del trabajo colectivo mis subordinados elaboran los objetivos de trabajo acorde a la dificultad existente _____
2. El reconocimiento social por resultados de mi trabajo es uno de los factores más importantes para obtener rendimiento en el mismo _____ Mientras más conocimientos y libertad tenga una persona sobre su trabajo, más controles es necesario realizar. _____
3. No es mi interés primario establecer relaciones personales como en lograr que mis subordinados sigan mi ejemplo _____ Estoy constantemente preocupado por lograr altos niveles de ejecución y ánimo de los subordinados para alcanzarlos con tareas retadoras _____
4. Controlar sistemáticamente los objetivos propuestos no es aconsejable cuando se trata de un colectivo de confianza _____ Las personas por lo general son inclinadas a realizar la menor cantidad posible de tareas _____
5. Mis niveles de ejecución son altos y siento poca simpatía por quienes muestran un bajo nivel de ejecución de un plan _____ Ante una dificultad que se presente en el cumplimiento del trabajo prefiero que el colectivo reflexione y sancione al negligente _____
6. El prestigio del jefe superior crece si se admite el señalamiento de los subordinados cuando tomó una decisión equivocada _____ Si Ud. le da a la gente suficiente dinero, ellos no se preocuparán por cosas intangibles como responsabilidad y reconocimiento _____
7. A las personas hay que controlarlas estrechamente para que sirvan en el cumplimiento de los objetivos _____ Cuando el plan de mis subordinados es inapropiado los estímulo para que reflexionen y por consenso lleguen a otro plan _____
8. La mayoría de las personas son imaginativas y creadoras, pero no lo demuestran debido a las limitaciones impuestas por sus superiores y/o el trabajo _____ Si los trabajadores no utilizan la imaginación e ingenio en su trabajo es porque relativamente las personas son creativas e ingeniosas _____
9. Como quiera que el jefe es el que posee mayor respeto ante los subordinados, su

prestigio se puede debilitar si admite que un subordinado tiene la razón, y él estaba equivocado al tomar la decisión _____ Considero que el trabajo conjunto entre jefes y subordinados en la elaboración de los objetivos de la entidad garantiza que se trabaje libremente, sin necesidad de un control estricto _____
10. Los subordinados pueden erradicar las dificultades para obtener sus propios resultados cuando la tarea que realizan satisface alguna de sus necesidades _____ Los trabajadores tienden a disminuir su productividad si no son controlados sistemáticamente en su trabajo, señalándole los errores y su comportamiento inadecuado _____
11. Insisto para que mis subordinados presenten informes detallados de sus actividades _____ Acepto sugerencias de mis subordinados para el enriquecimiento de los planes _____
12. El prestigio del jefe superior crece si por consenso su colectivo de trabajo le demuestra lo errado de su decisión y él la revaloriza _____ Mi deseo es que vean en mi la persona competente y activa _____
13. Soy cuidadoso de brindar la información necesaria a mis subordinados, indicándoles claramente cuál es el objetivo que persigo _____ La gente tiende a ser más productiva cuando la responsabilidad por la tarea se asume producto del trabajo productivo _____
14. Cuando las personas evitan el trabajo es casi seguro que el mismo ha sido desprovisto de significado _____ En la mayoría de las situaciones quiero tomar el control y alcanzar las metas _____
15. Cuando existe un control riguroso y sistemático de las tareas se logran resultados satisfactorios en el trabajo _____ Si le proporciono a las personas trabajo retador e interesante ellas no se preocuparán tanto por las cosas tales como el dinero _____
16. En lugar de indicar el camino que prefiero seguir a la tarea, sugiero varias alternativas para que el colectivo analice y proponga cómo hacer las cosas _____ En momentos de tensión actúo rápidamente para que el trabajo no se incumpla _____
17. Me gusta actuar de manera rápida y decisiva con los demás _____ Opino que las personas se desenvuelven mejor en un ambiente de plena confianza _____
18. La mayoría de las personas son imaginativas y creadoras si se logran explotar estas cualidades a través del trabajo colectivo _____ Prefiero que mis subordinados elaboren los planes teniendo en cuenta mis indicaciones precisas y mi participación con vistas a tener una mayor confiabilidad _____

19. Si los subordinados tienen acceso a más información que la que necesitan para

hacer su trabajo, normalmente usarán mal esa información _____
Mientras más conocimiento y libertad tengan las personas sobre su trabajo, es menor la cantidad de controles necesarios para asegurar un comportamiento satisfactorio en el trabajo _____

20. Estimulo a mis subordinados a que cumplan con sus planes de trabajo premiando sus resultados _____
Casi siempre me aceptan como una persona segura de sí, que tiene iniciativas propias y actúa oportunamente _____

21. Cuando tomo una decisión trato de persuadir a mis subordinados para que la acepten _____
El prestigio del dirigente aumenta cuando no se descuida en el cumplimiento de los objetivos de la organización y a la vez es receptivo a los problemas del colectivo de trabajadores _____

22. Aunque yo sea el único responsable de la toma de decisiones, la participación de mis subordinados en las mismas crea el clima de que todos nos sintamos responsables _____
Yo usualmente trato a los demás de una manera activa y dirigida al cumplimiento de las tareas _____

23. Si le permito a mis trabajadores establecer sus propias metas y normas de comportamiento, ellos tenderán a formularlas a nivel más bajo que el que yo podría _____
Cuando el trabajo satisface necesidades personales del trabajador, no es necesario controlar los resultados para que el trabajo final sea exitoso _____

24. Actúo de manera amistosa apoyando a mis subordinados _____
Trato que mis subordinados tengan sus necesidades elementales satisfechas y así aseguro un rendimiento óptimo _____

25. Considero que una firme disciplina, donde el control no se descuide es lo más importante para lograr una amplia productividad en el trabajo _____
La gente tiende a aumentar su productividad si es responsable de su propio comportamiento y de la corrección de sus errores _____

26. Confío en mis subordinados, por lo que les doy ciertas responsabilidades en la elaboración de los objetivos de la entidad _____
Considero que los valores y derechos humanos son elementos valiosos que debe conocer un dirigente, pero lo esencial es lograr los objetivos de trabajo de la entidad _____

27. Si de todas formas yo como jefe soy el responsable de la decisión, para que buscar participación de los subordinados _____
Cuando las ideas planteadas en una reunión de trabajo no son aceptadas, me mantengo tranquilo y receptivo a otras ideas que puedan surgir en la discusión _____

28. Lucho porque el colectivo coopere en el trabajo y aporte iniciativas para el

perfeccionamiento del mismo _____ Creo que los beneficios y la seguridad en el trabajo, así como los planes de jubilación son importantes para la felicidad de los trabajadores _____
29. En el trabajo es necesario la presencia del jefe porque los subordinados por lo general evitan tomar decisiones importantes _____ Pienso que los subordinados son capaces de vencer dificultades para alcanzar las metas por si mismos _____
30. Cuando los subordinados se sienten comprometidos con el trabajo, buscan y aceptan responsabilidades _____ A menudo doy ordenes en forma de sugerencias, pero digo claro que es lo que se desea _____

No	X	Y	Z
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

No	X	Y	Z
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Procedimiento:

1. Marque con una X sobre el guión que aparece en el cuadro de análisis, en dependencia de la opción escogida por Ud.
2. Sume las veces que marcó en cada columna.
3. Multiplique por dos la suma obtenida en cada columna.
4. Compare los resultados obtenidos con las valoraciones siguientes:

Estilo Dominante: Cuando la diferencia de puntaje es mayor en diez punto o más a cualquier otro.

Estilo Mayor-Menor: Si la diferencia entre el puntaje más alto y alto y el siguiente es de 5 ó 9 puntos entonces tiene un estilo primario representado por el puntaje más alto y un estilo secundario representado por el siguiente puntaje.

Estilo Mezclado: Si existen dos puntajes altos cuya diferencia está entre 0 y 4 puntos, entonces los estilos se mezclan.

Anexo 8
Test sobre la comunicación

Objetivo: Conocer el nivel de comunicación de los miembros de un grupo.

De los planteamientos presentados a continuación, elija una respuesta fundamentada en su comportamiento habitual. Responda cada planteamiento en forma espontánea y sin mayores análisis.

1.- Para informarte de lo que acontece en la institución recorres a:
a) Tu jefe inmediato.
b) El plan de trabajo o mural.
c) Las reuniones de coordinación.
d) Las conversaciones de pasillo.

2.- Fuera de tus actividades de aula, los estudiantes o personas ligadas a la institución solicitan tu ayuda:
a) Con mucha frecuencia.
b) De vez en cuando.
c) Casi nunca.

3.- Cuando te comunicas en clases o reuniones de trabajo procuras lograr:
a) Exposiciones lógicas y acabadas.
b) Un estilo sencillo.
c) Un buen ambiente efectivo.

4.- Elegir las lecturas y emisiones de radio o TV:
a) Por recomendación de tus amigos.
b) Por el interés del tema.
c) Por la novedad del tema.

5.- Cuando dictas una conferencia o desarrollas una clase:
a) Lees el texto.
b) Utilizas en partes tus notas.
c) Improvisas la exposición.

6.- En la comunicación con los alumnos utilizas un lenguaje:
a) Preciso y concreto.
b) Concreto sin palabras inútiles.
c) Explicativo y hasta con repeticiones.

7.- Cuando estás leyendo un libro o viendo la TV y alguien te llama por teléfono para invitarte a una reunión de amigos o de trabajo:
a) Prefieres seguir leyendo o viendo TV (siempre).
b) Prefieres seguir leyendo o viendo TV (frecuentemente).
c) Aceptas la invitación (siempre).
d) Aceptas la invitación (frecuentemente).

8.- Cuando dictas clases procuras:

a) Hablar de pie.
b) Hablar sentado.
c) Según el caso.

9.- Cuando lees una obra tu lectura es:
a) Lenta, volviendo sobre líneas que no has comprendido.
b) Regreso o avanzo según la lectura.
c) Rápido, sin regresiones.

10.- Cuando asistes a una conferencia:
a) Te distraen los ruidos.
b) Te distraen los movimientos de los asistentes.
c) No distraes tu atención en otras cosas.

11.- Cuando compartes una reunión con tus amigos, sientes que:
a) Nadie te hace caso.
b) Los que tienes cerca te escuchan con atención.
c) Todos te quieren escuchar.

12.- Cuando hablas con un estudiante este suele parecer:
a) Preocupado y diferente.
b) Atento, aplicado, con naturalidad.
c) Cómodo como si fuera tu igual.

13.- Sueles leer literatura diferente a la de tu especialidad:
a) Una vez al mes o más.
b) Una vez a la semana o más.
c) Con frecuencia o nunca.

14.- En el curso de una discusión oral:
a) Frecuentemente le quitas la palabra a tu interlocutor.
b) Raramente le quitas la palabra a tu interlocutor.
c) Nunca le quitas la palabra a tu interlocutor.

15.- Al redactar un texto:
a) Lo escribes de una sola vez, sin tachaduras.
b) Arreglas el primer escrito con tachaduras y añadidos.
c) Escribes el texto de nuevo una o varias veces.

16.- Las críticas literarias deben:
a) Resumir fielmente la obra que criticas.
b) Dictar lo bueno o lo malo de la obra.
c) Dictar algunas reflexiones partiendo de la obra.

17.- Si lees o escuchas una conferencia:
a) Te molestas si no entiendes alguna idea.
b) Procuras mantenerte atento ante una idea que no entiendas.
c) Tu entendimiento general lo analizaras al final.
18.- En tu distribución del tiempo lees:
a) Con regularidad.

b) Muy poco.
c) La radio, la TV y reuniones no te lo permiten.

19.- Tu participación en jornadas, talleres, seminarios y similares son:
a) Frecuentes y con interés.
b) Sólo por curiosidad.
c) No son de tu interés.

20.- Cuando lees una obra:
a) La terminas aunque no era lo que pensabas.
b) Lo dejas en el camino si no era lo que pensabas.
c) Practicas lecturas exploratorias si no resulta de tu interés.

Procedimiento:

1. Observa horizontalmente cada pregunta del cuadro de análisis y determina de las alternativas A, B, C, D, cual corresponde con la letra que marcaste en cada pregunta del cuestionario y enciérrala en un círculo.
2. Suma los círculos obtenidos en cada una de las columnas M, N, W, X, Y, A y escribe los resultados en la parte inferior del cuadro.
3. Para determinar el Índice de Buena Comunicación aplica la fórmula (M + N). 5. Si el resultado es 50% o más significa que tu comunicación es buena en general. Si es menor debes determinar el índice de mala comunicación.
4. Para determinar el Índice de Mala Comunicación sigue los siguientes pasos:

Paso I: Aplica la fórmula Y. 6,6. Si el resultado es superior a 50% tu comunicación es buena pero deja algo que desear.
Paso II: Aplica la fórmula Z.5,6. Si el resultado es superior al 50% tu comunicación es frecuentemente mala, es necesario que te dediques con seriedad a superar las deficiencias.
Paso III: Aplica la fórmula (W + X).13,4. Este índice corresponde a ciertos excesos en la comunicación, lo cual puede resultar perjudicial para el proceso.

En el caso de que participes muy bien, pero con exagerada frecuencia y excedida seguridad, se considera que se comunican mal por exceso. Si el resultado en este índice es mayor que el 40% ¡cuidado! Y si es pobre, menor del 15% es necesario que reflexiones sobre tu forma de comunicación.

5. Para determinar el índice como emisor aplica la fórmula (M + W).6,8
6. El índice como receptor se calcula aplicando la fórmula (N + X).7,8

Si ti índice como emisor es igual al que tienes como receptor o la diferencia entre ambos es inferior al 15% tu comunicación es buena. Si tu índice supera el 15% a favor del emisor es probable que tengas tendencia a ignorar a los demás o ser muy autocrítico mientras que si tu índice de emisor es sensiblemente inferior es de pensar que hay timidez, orgullo delimitado o cierta ignorancia respecto a la comunicación.

Cuadro de análisis:

	M	N	W	X	Y	Z
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
Total:						

ANEXO 9
Test sobre Liderazgo

Objetivo: Determinar la tendencia hacia el liderazgo que poseen los dirigentes.

Proposiciones	Cierto	Falso
1. Consigo que mis subordinados cooperen para conseguir los objetivos previstos.		
2. Mis subordinados no vacilan en hacerme participe de sus problemas laborales.		
3. Cuando es necesario, consigo que mis subordinados trabajen a la máxima presión sin la menor queja.		
4. Cuando no superviso el trabajo personalmente, mis subordinados siguen trabajando al mismo ritmo más o menos.		
5. Tengo fama de haber ayudado a muchos a mejorar sus realizaciones laborales.		
6. Jamás he recibido ninguna queja justificada por haber mostrado algún tipo de favoritismos.		
7. Normalmente consigo que mis subordinados acepten los cambios, incluso cuando ello representa grandes ventajas o reajustes.		
8. En el caso de las discusiones o controversias relacionadas con otros departamentos, respaldo a mis subordinados cuando se que tienen la razón.		
9. Tengo muy pocos problemas para conseguir que mis subordinados se muestren francos conmigo.		
10. Las animo con frecuencia.		
11. Mis subordinados aceptan mis críticas y responden de manera constructiva.		
12. Consigo voluntarios con facilidad.		
13. Hago los esfuerzos necesarios para ser justo y equitativo al repartir las tareas.		
14. Mis subordinados saben que siempre que necesiten ayuda estoy dispuesto a ofrecérselas.		
15. Me siento orgulloso de mis subordinados y no vacilo en demostrarlo.		
16. Logro que aporten criterios, los escucho y aplico en general.		

Procedimiento:

Anote diez puntos por cada cierto y luego compruebe con las siguientes escalas:
De 150 a 160 puntos: Es un líder extraordinario.
De 130 a 140 puntos: Es un buen líder.
De 110 a 120 puntos: Es regular como líder.
De 90 a 100 puntos: Presenta insuficiencias como líder, pero esforzándose puede lograrlo.
Menos de 90 puntos: No es un líder.

Anexo 10
Escala de autovaloración sobre las características del líder.

Objetivo: Determinar el grado en que los dirigentes autovaloran algunas de sus características personales, conocimientos y habilidades.

Marque con una X el valor que corresponde con su autovaloración respecto a las proposiciones que se realizan, considerando el 5 como el máximo valor.

No.	Proposiciones	1	2	3	4	5
1	Cultura general que posee.					
2	Visión de futuro que considera tener.					
3	Compromiso que siente con la institución, la política educacional y la política del país.					
4	Cumplimiento de la ética pedagógica y la ética de los cuadros del estado cubano.					
5	Conocimiento de la política educacional.					
6	Conocimiento de la política del país.					
7	Conocimientos que posee de Filosofía.					
8	Conocimientos que posee de Pedagogía.					
9	Conocimientos que posee de Psicología.					
10	Conocimientos que posee de Sociología.					
11	Conocimientos que posee de Metodología de la Investigación Pedagógica.					
12	Conocimientos de Dirección Científica Educacional.					
13	Conocimientos de Gestión de la Información.					
14	Conocimientos de Contabilidad.					
15	Conocimientos de Finanzas.					
16	Conocimientos Jurídicos.					
17	Habilidades Profesionales.					
18	Habilidades para conducir los Recursos Humanos.					
19	Colaboración para el funcionamiento del Consejo de Dirección.					
20	Estabilidad en el Consejo de Dirección.					
21	Competencia como miembro del Consejo de Dirección.					

Procedimiento:

1. Valore cualitativamente los resultados obtenidos por cada dirigente.
2. Liste las principales necesidades de cada uno de ellos.

Anexo 11
Escala de valoración sobre las características del líder.

Objetivo: Determinar el grado en que los colaboradores valoran algunas de las características personales, conocimientos y habilidades del directivo.

Marque con una X el valor que corresponde con la evaluación que Ud. realiza de su jefe respecto a las proposiciones que se realizan, considerando el 5 como el máximo valor.

No.	Proposiciones	1	2	3	4	5
1	Cultura general que se observa en él.					
2	Visión de futuro que demuestra.					
3	Compromiso que siente con la institución, la política educacional y la política del país.					
4	Cumplimiento de la ética pedagógica y la ética de los cuadros del estado cubano.					
5	Conocimiento de la política educacional.					
6	Conocimiento de la política del país.					
7	Conocimientos que posee de Filosofía.					
8	Conocimientos que posee de Pedagogía.					
9	Conocimientos que posee de Psicología.					
10	Conocimientos que posee de Sociología.					
11	Conocimientos que posee de Metodología de la Investigación Pedagógica.					
12	Conocimientos de Dirección Científica Educacional.					
13	Conocimientos de Gestión de la Información.					
14	Conocimientos de Contabilidad.					
15	Conocimientos de Finanzas.					
16	Conocimientos Jurídicos que demuestra.					
17	Habilidades Profesionales que demuestra.					
18	Habilidades para conducir los Recursos Humanos.					
19	Colaboración que realiza para el funcionamiento del Consejo de Dirección.					
20	Estabilidad en el Consejo de Dirección.					
21	Competencia como miembro del Consejo de Dirección.					
22	Tendencia a la dirección participativa					
23	Tendencia al liderazgo					

Procedimiento:

1. Tabule los resultados obtenidos en cada ítem a partir de la consideración que realizan los colaboradores.
2. Promedie los resultados.
3. Compare con la autovaloración que hacen los dirigentes sobre sus características personales.
4. Arribe a conclusiones.

Anexo 15
Guía para la observación a los directores

El proceso de observación se realizará a partir de los aspectos que se expresan en el gráfico, la preparación de la misma debe ir dirigida a evaluar los métodos y estilos comunicativos, aplicados según los valores dados.
Alto (3), medio (2) y bajo (1).

No.	Aspectos a observar	A	M	B	Total
1	La actividad tiene un carácter diferenciado que parte del diagnóstico.				
2	Precisa los objetivos a lograr en términos de cambios en la actitud y los modos de actuación de los directivos.				
3	Promueve la reflexión crítica y autocrítica de su práctica por los directivos.				
4	Considera la experiencia y conocimientos acumulados por los participantes.				
5	Tiene en cuenta las características de la situación grupal de los directivos.				
6	Explora las expectativas e inquietudes de los participantes.				
7	La actividad se ha concebido y desarrollado teniendo en cuanta el análisis y la búsqueda de soluciones a problemas del tipo que deben enfrentar en la escuela.				
8	Se explotan al máximo las actividades del trabajo grupal.				
9	Se utilizan vías que permitan conocer previamente el estado de los directivos con relación a los problemas que serán tratados.				
10	Se proporcionan vías para la retroalimentación acerca del grado de asimilación alcanzado.				
11	Se emplean métodos que fomentan la independencia de los participantes en el debate y la reflexión.				
12	Se logra un clima de confianza durante el desarrollo del proceso.				
13	Permite la toma de decisiones colegiadas.				
14	El conductor de la actividad es un facilitador que organiza y encausa el proceso hacia la búsqueda de soluciones, a través del intercambio y la participación grupal.				
15	Precisa acciones de continuidad para la consolidación y/o desarrollo de los conocimientos y habilidades adquiridas.				
16	Aplica alguna técnica para la retroalimentación de la actividad.				

Resultados de la observación a las actividades de los directores.

Total de actividades observadas:

Aspectos	A	M	B	total	% A + B
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					

ANEXO 16

Resumen de los talleres de motivación y transformación inicial en la aplicación de los estilos y métodos para la actividad de dirección educacional.

Primer Taller:
Tema: ¿Qué es la dirección? Y ¿Qué será entonces el Sistema de Dirección?
Sumario:

- ¿Qué es la dirección?
- ¿Qué es el Sistema de Dirección?
- ¿Será el Sistema de trabajo, parte del Sistema de Dirección?
- ¿Qué relación tiene el Sistema de Dirección y el Sistema de Trabajo?

Objetivos:

- Demostrar desde el punto de vista teórico y práctico que es la dirección.
- Argumentar y comparar la relación que tiene el Sistema de Dirección y de trabajo para la actividad de directivos y reservas en ejercicio, para contribuir al desarrollo de su capacidad de dirección.

Procedimientos: Diálogo, comparación y reflexión a través de la explicación y solución de tareas
Tareas que deben ser resueltas durante el taller:

1. Confrontar criterios que ayuden a esclarecer los conflictos y contradicciones acerca del significado de dirección, y sobre todo de la dirección científica.
2. Deben comprender el Sistema de Dirección y aplicarlo a la institución educativa.
3. Diferencias y semejanzas entre el Sistema de Dirección y Sistema de Trabajo. Su ejecución práctica

Orientaciones.
Consultar el material mimeografiado o digital que se entrega para auto-preparación.
Tareas.

- Solución de un caso y debate de sus resultados entre los equipos de trabajo.

Autoevaluarse.
Segundo taller:
Tema: La Comunicación Profesional
Sumario:
1. Comunicación profesional
2. Funciones de la comunicación
3. Clima-socio psicológico
4. Comunicación y los estilos y métodos de dirección, los porteros de la comunicación.

Objetivo: Demostrar la importancia de la comunicación para el desarrollo humano y para las funciones generales del que dirige, su contribución con los métodos y estilos para la actividad profesional pedagógica de dirección.
Procedimientos: demostración, el debate reflexivo y la solución de tareas **Tareas:**
1. Interpretación de una idea rectora.
2. Aplicación de un ejercicio práctico.
3. Análisis del gráfico de las funciones de la comunicación.
4. ¿Cómo se demuestra la utilización de la comunicación para lograr que exista un clima socio psicológico correcto para la actividad educacional? Crear situaciones de su experiencia.

Autoevaluarse:

Aplicar un auto diagnóstico de la comunicación y analizar sus resultados.

Tercer Taller:
Tema: Los estilos y métodos de dirección
Sumario:

- ¿Qué es el estilo?
- ¿Qué son los métodos?
- ¿Qué es el estilo de dirección?
- ¿Qué triadas de contenidos serán utilizadas para el desarrollo de una capacitación en el puesto de trabajo que contribuya al desarrollo humano de los directivos y reservas?
- ¿Qué se espera lograr con el desarrollo de métodos y estilos de dirección?
- ¿Cómo debemos lograrlo?
- ¿Cómo desarrollar esos métodos y estilos de dirección?
- Conclusión a la cual se arriba

Objetivo: Argumentar la importancia que tienen los métodos y estilos de dirección para contribuir a la preparación de cada directivo y su desarrollo de la autoridad moral.
Procedimientos
Solución de tareas, observación de desempeño, diálogo, reflexión y posibles soluciones.
Tareas que deben ser resueltas durante el taller.
1. Observar la escenificación, según tareas individuales entregadas.
2. Valorar las actuaciones de los diferentes estilos y hacer un análisis de lo positivo y negativo. .
3. Auto- valore su desempeño ante y durante la actividad, después de estudiar la síntesis de las tres tríadas de conceptos que ha propuesto la facilitadora, por ser los contenido que mas dificultades presentan y que no se trabajan bien.(Hojas anexas).
Escenificaciones: tres equipo en preparación
El estilo x, permite el trabajo de los colaboradores en una institución educativa, donde existe una imposición del estilo al ordeno y mando.
El estilo y, permite que el directivo a partir de su experiencia de dirección que ha desarrollado en la propia institución, utilice de forma excesiva la participación y donde las decisiones se retardan, perdiendo la solución su momento, no se avanza en los indicadores que evalúan los resultado del trabajo.
El estilo z, permite que directivos y colaboradores trabajen por compromisos colectivos retadores que se controlan a través del plan individual y se mida su responsabilidad sistemáticamente en la evaluación.
Conclusión a la cual debe llevarse el análisis: el estilo correcto está en poder establecer la relación causal entre la situación grupal, poder diagnosticar los grupos y a partir de aquí poder conocer qué estilo se debe adoptar y la estrategia que se debe seguir.

ANEXO

INSTRUMENTO: **ESTUDIO SOBRE LA SATISFACCIÓN DE SU ROL**

Y RELACIONES INTERPERSINALES.

Objetivo: Comprobar las necesidades y aspiraciones de los directivos y reservas con la actividad de dirección que desarrollan y su nivel de satisfacción con la misma, su contribución con el desarrollo de la institución educativa y sus objetivos Organizacionales.

Instrumento:

Para el estudio de la efectividad de su desempeño como directivo queremos que nos ayude a conocer las ventajas y desventajas que atribuye a su rol o posición que ocupa en la institución educativa, Muchas gracias.

INSTRUMENTO NO 3. SOCIOGRAMA.

Objetivo: -Conocer las relaciones interpersonales en que se desarrollan con los directivos y reservas que estamos estudiando, los tipos de interrelaciones y la selección de sus amistades, nivel de preferencia a las cuales responden, lograr solucionar conflictos que se presenten.
-Dar seguimiento a los problemas que se relacionen en el instrumento con el grupo y complementar con otros instrumentos y actividades que se necesiten.

La actividad que realizas con tú colectivo de trabajo, te gustaría realizarla con:

1- ¿Con quienes te gustaría conversar y relacionarte más?(Precise de 1 a 3 compañeros de la escuela)
2- ¿Con quiénes te gusta compartir y desarrollar tus actividades metodológicas?(Precise de 3 a 5 colaboradores)
3- ¿Con cuál de tus colaboradores te gustaría salir a compartir por considerarlos tus amigos?

ANEXO 13

Instrumento: Encuesta a directivos, metodólogos y funcionarios municipales.

Objetivo: Conocer el nivel de preparación e implicación de los directivos municipales en la capacitación de las instituciones que atienden para desarrollar las nuevas reservas y directivos de las instituciones para su misión concreta.

Por favor responda con toda la veracidad posible, UD. contribuye con ello a la capacitación de directivos y reservas de las instituciones que atiende. Gracias

1. El proceso de transformación que se desarrolla en las diferentes educaciones tiene una influencia sobre los colectivos docentes y sus líderes

Indique con una cruz en el espacio que considera de mayor influencia.

a) En el desempeño de la escuela.----
b) En el desempeño del centro.-----
c) En el desempeño de los alumnos----.
d) En el desempeño de la organización.----
e) En el desempeño con los recursos humanos.----
f) En el funcionamiento de la escuela.-----
g) En el aprendizaje de los alumnos.-----
h) En el desempeño con el directivo.-----

2. Considera que se han delimitado las responsabilidades y funciones para el buen desempeño del líder, el colaborador y la situación grupal. Señale con una cruz.

a) Las estructuras de dirección.----
b) Los órganos de trabajo.----
c) Directores.-----

3. Se han capacitado Ud., para el desarrollo de estas responsabilidades y funciones. Si---- NO---- NO sé----.

4. ¿Cómo consideras el desempeño profesional para el logro del perfeccionamiento del directivo?.

Alto--------- Medianamente------- Bajo-------.

5. ¡Cuál es su opinión acerca de la capacitación y superación de su estructura de dirección?

Correcta------ medianamente correcta----incorrecta-----.

6. ¡Cuál es el estilo de dirección que ha predominado en su proceso de transformación?

-----Autoritario ----Participativo ----Democrático----Permisivo

Puede explicar: ¿Cómo se manifiesta el estilo seleccionado?

7-¿Cómo valora las relaciones de trabajo en las transformaciones?

a)-- -De cooperación y ayuda mutua.
b)-- -De participación conjunta en las soluciones de los problemas.
c) ---De participación conjunta en la toma de decisiones.
d) ---De superposición de funciones.
e) ----De delegación de funciones.
f) ---- De subordinación solamente.
g)----Otras

ANEXO 14

Instrumento: Entrevista individual para docentes.

Objetivo: Constatar en el intercambio con los docentes en la escuela, el tratamiento que a partir de las transformaciones logran los directivos en sus escuelas para la solución de problemas en la dirección de los procesos.
Se debe explicar a los docentes que se desea que nos ayuden en el conocimiento de los problemas que afectan la escuela, y que esas soluciones están en sus manos en la medida que colabores en la entrevista.
Preguntas de apoyo para la entrevista.
Se harán algunas preguntas generales que ayudarán orientar la entrevista.
1¿Qué 3 dificultades afectan el desarrollo de la escuela villaclareña actual en:

-Sistema de planificación
- Tenerlos en cuenta en la toma de decisiones.
-Funciones de dirección

2. ¿Qué dificultades problemas presenta la escuela y sus posibles soluciones u otras alternativas?
3. Si a alguno de ustedes lo eligen director o algún otro cargo de dirección ,¿ lo aceptan?
- Digan 3 argumentos de porqué lo aceptan o no
4. ¿Cómo le gustaría que lo capaciten para los que son reservas?

Especifique formas y en qué contenidos.

Anexo 15

AUTODIAGNOSTICO DE DECISIONES.

Contesta las siguientes preguntas:

- Preguntas	Con frecuencia (1)	A Veces (2)	Rara vez (3)	Nunca (4)
1.-¿Cambia de opinión des pués de tomar decisio- nes?	____	____	____	_
2.-¿Se ven sus decisiones influenciadas por las opiniones de los demás?	____	____	____	____
3.-Es una agonía para usted tomar decisiones impor- tantes.	____	____	____	____
4.-Da usted largas a la to- ma de decisiones.	____	____	____	____
5.-Se ve tan empantanado en el estudio de los deta lles que le resulta difícil decidir.	____	____	____	____
6.-¿Gasta usted mil pesos de energía para tomar una decisión de tres quilos?	____	____	____	____
7.-¿Ha perdido oportunidades por haber tardado dema- siado en decidirse?	____	____	____	____
8.-¿Deja usted que decidan otros en su lugar cues- tiones que son de su in cumbencia?	____	____	____	____
9.-Considera inadmisible que sus subordinados decidan sin su aprobación sobre cuestiones relacionadas con su área de competen- cia.	____	____	____	____
10.-¿Ha tenido dudas al ir contestando estas pre- guntas?	____	____	____	____

Escala de Clave. *36 - 40 ptos - Tiene metas a largo plazo, toma con responsabilidad sus decisiones es frecuente decidido.* De *35 - 25 ptos - Toman decisiones le resulta incomodo para ser decidido presta atención a recomendaciones y sugerencias que en este sentido se le brindarán en el curso.* De *24 y menos - Necesita sea + decidido con seguridad que tiene pendiente alguna decisión importante* con la cual no desea enfrenta

ANEXO 16

Instrumento: Diagnóstico para determinar su nivel de strees actual y cómo influye en su capacidad de trabajo.

Objetivo: Conocer el nivel de strees que está afectando a los estilos de dirección para lograr influir en su solución o minimizar los efectos negativos.

Piense ¿Qué acontecimientos importantes le están estresando en los últimos 12 meses y que UD ha tenido que estar enfrentando? Después marque hacia el lado los puntos y sume al final hacia abajo su resultado total. GRACIAS.

ACTOS IMPORTANTES	PUNTOS
1. Muerte de la pareja	100
2. Divorcio	75
3. Separados	65
4. Muerte familiar	63
5. Enfermedades normales	53
6. Sin empleo por un tiempo del esposo	47
7. Detención de algún familiar	63
8. Problemas con el jefe	46
9. Reconciliación con la pareja	45
10. Cerca de la jubilación	45
11. Enfermedades familiares	44
12. Embarazada	40
13. Problemas con el sexo	40
14. Cambio de trabajo (por entrenamiento o necesidad)	39
15. Clases muy continuas y con variedad de actividades	38
16. Poder adquisitivo muy disminuido	37
17. No saber cocinar con creatividad	36
18. No tener sustancias de aseo personal y del hogar	35
19. No comprensión por la pareja de la tarea que realizo	35
20. Discusión con diferentes personas	34
21. Discusión con los hijos	33
22. Conflictos con la familia	32
23. Cambios de tareas a las acostumbradas	29
24. Muchas reuniones	28
25. Sufrir por cumpleaños y festividades en los que no puedo aportar nada	20
	TOTAL DE PUNTOS: ---------

cary2000

ANEXO 17

Instrumento: Caracterización a directivos.

Objetivos: Comprobar la valoración que tienen las reservas de sus directivos para que contribuya a su preparación como lideres educacionales y prime el ejemplo.

Caracterice a un directivo de su escuela. Seleccione uno que considere ejemplo en la realidad de la escuela actual.

Gracias

ANEXO 18

INSTRUMENTO: DIAGNÓSTICO APLICADO PARA EL PREEXPERIMENTO del MODELO DE CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES EN MÉTODOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN. (Fuente propia)

La autora desea con este instrumento que los directivos y reservas puedan lograr el objetivo siguiente: Autoevaluar sus conocimientos sobre los métodos y estilos de dirección, las habilidades para las relaciones interpersonales, las habilidades para el trabajo grupal y la toma de decisiones y las habilidades para el desarrollo de la capacidad de dirección, desde el inicio de la capacitación y valorar los resultados alcanzados para que contribuyan al modelo de capacitación propuesto y al desarrollo de la actividad profesional pedagógica de dirección. Gracias

Para la autovaloración de cada inciso del instrumento debe tener en cuenta tres escalas evaluativas. Alto (3) Medio (2) Bajo (1)

Poner siempre el número con el que te autovaloras al lado del inciso. No lo olvides.

Dimensión 1: Conocimiento de los métodos y estilos de dirección

1.a) Lograr la comprensión de las tríadas de contenido y poder aplicarlo a mi actividad de dirección en la solución de algún problema. Teniendo en cuenta la dimensiones trabajada:

Indicadores:

1. Establecer la interrelación entre los componentes de las tríadas poder, autoridad y responsabilidad. ALTO---- MEDIO------ BAJO------
2. Establecer la interrelación entre las tríadas dirección participativa, trabajo grupal y la toma de decisiones. ALTO---- MEDIO------ BAJO---
---
3. Caracterizar y utilizar los diferentes estilos y métodos de dirección. ALTO----
ALTO---- MEDIO------ BAJO------.
4. Interrelacionar las tres tríadas de contenidos con el liderazgo compartido.
ALTO---- MEDIO------ BAJO------.

1-b) Observaciones sobre lo aprendido:

a) El programa me aporta las fortalezas y debilidades siguientes en las tríadas de capacitación para el Líder, colaborador, situación grupal a partir de evaluar el Conocimiento de los métodos y estilos de dirección diga:

1. Tríada P-A-R: Fortalezas y debilidades.
2. Tríada ED-M-E: Fortalezas y debilidades
3. Tríada DP-T/G-T/D: Fortalezas y debilidades.

1-b) Mis objetivos o metas con respecto a lo estudiado en las tríadas de contenido, para el Líder, colaborador y situación con respecto al indicador ejemplo son:

1.c) Los métodos y estilos de dirección de las dimensiones porque:

2.a) Desarrollo de habilidades para establecer relaciones interpersonales con los

colaboradores.

Indicadores:

1- Apreciar los valores de los colaboradores en las relaciones interpersonales. ALTO---- MEDIO------ BAJO------.
2- Saber escuchar a los colaboradores. ALTO---- MEDIO------ BAJO-----.
3- Aceptar la crítica constructiva. ALTO---- MEDIO------ BAJO------.
4- Mantener relaciones armónicas con los colaboradores y admitir opiniones contrarias con lógica y sabiduría. ALTO---- MEDIO------ BAJO------.

2.b) La observación de la comunicación profesional, sobre lo aprendido para las relaciones interpersonales se aprecia en la actividad del líder, colaborador o situación grupal aprecio que:

a) Mis fortalezas y debilidades relacionadas con las habilidades interpersonales, están relacionadas el desempeño del líder, colaborador y la situación grupal: en el desconocimiento de:

b) Mis objetivos y metas en la organización con relación a esta habilidad, están relacionadas con el ejemplo, que se manifiesta en el líder, colaborador y situación grupal en:

c) Los métodos y estilos que debo aplicar para solucionar los problemas a partir de mi posición y experiencia se manifiestan en:

3-Habilidades de dirección que desarrolla la tríada de contenidos en métodos y estilos de dirección con esta dimensión en relación con el trabajo grupal y la toma de decisiones las puedo medir porque sé:

Indicadores:

1. Tomar decisiones como miembro del grupo y respetarlas.

   ALTO---- MEDIO------ BAJO------

2. Seleccionar y utilizar el estilo y métodos más correctos en la toma de decisiones en grupo. ALTO---- MEDIO------ BAJO------.
3. Seleccionar los métodos de dirección adecuados.

   ALTO---- MEDIO------ BAJO------.

3.a) La aplicación de esta dimensión en el desarrollo de las habilidades para la dirección que permitan el desarrollo de un mejor desempeño del líder, colaborador y de la situación grupal en la dinámica grupal y la toma de decisiones, se aprecia en mí porque soy capaz de:

3.b) En el contenido de este indicador desconozco:

a) Mis fortalezas y debilidades relacionadas con la habilidad para la dinámica grupal y toma de decisiones están relacionadas con las dimensiones trabajadas que tienen que ver con el desempeño del líder, colaborador y la situación grupal, se manifiestan en el, conocimiento de la forma siguiente:

b) Mis objetivos o metas están en correspondencia con el ejemplo en este indicador en que:
c) Los métodos y estrategias que debo aportar para transformar mi organización a partir de mí experiencia son:
4. Habilidades para el desarrollo de la capacidad de dirección puedo medirlo porque soy capaz de:
Indicadores:

1. Definir los problemas, causas y adoptar las soluciones correctas con rapidez y facilidad. ALTO---------MEDIO------BAJO------.
2. Trasmitir experiencias y políticas educativas e instrumentarlas en la organización con precisión. ALTO---------MEDIO------BAJO------.
3. Delegar autoridad a los colaboradores. ALTO---------MEDIO------BAJO-------.
4. Tener la valentía política de estimular o sancionar en casos críticos que se presentan con la profundidad requerida. ALTO---------MEDIO------BAJO-----.

4.B) Observaciones sobre lo logrado en el desempeño de la capacidad de dirección como líder, colaborador y en la situación grupal de la cual soy un miembro más y me preparo en el perfeccionamiento de:

a) Mis fortalezas y debilidades relacionadas con mi capacidad de dirección con relación a los conocimientos en estilos y métodos son:

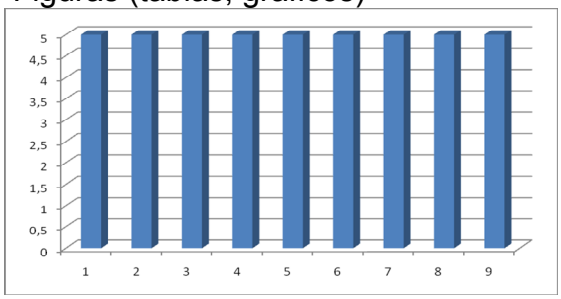
b) Mis objetivos o metas están a partir de mi ejemplo personal en función de lo que he alcanzado en mi organización:

c) Los estilos y métodos para las estrategias de capacitación a mis colaboradores responde a mi capacidad de dirección porque:

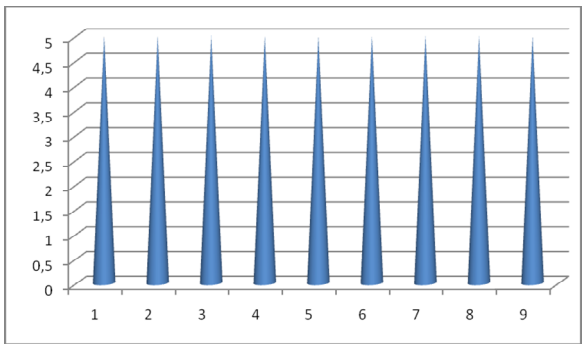
.

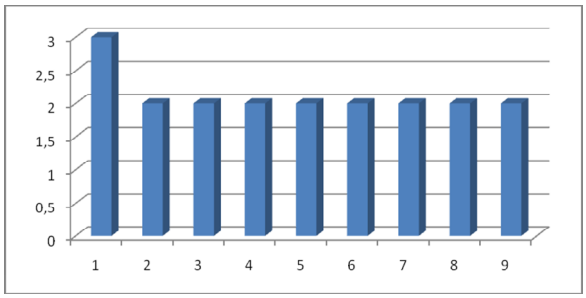
ANEXO 18

Figuras (tablas, gráficos)

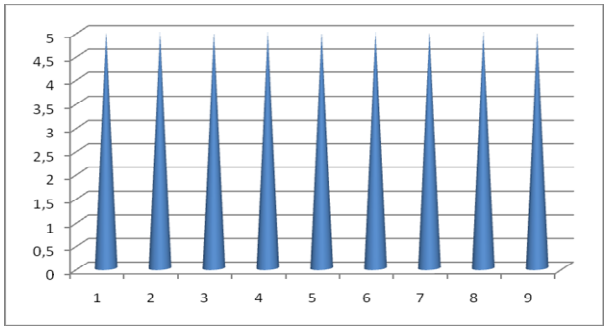


CASO 1 tabla 6 B. a-i

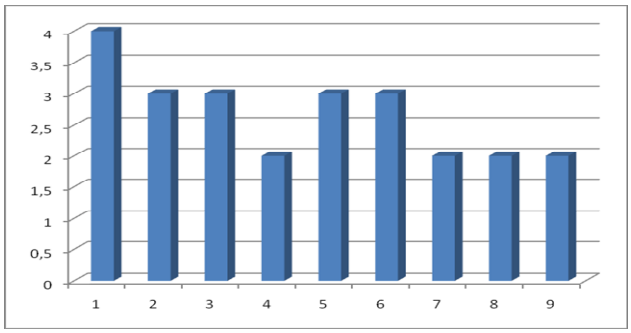




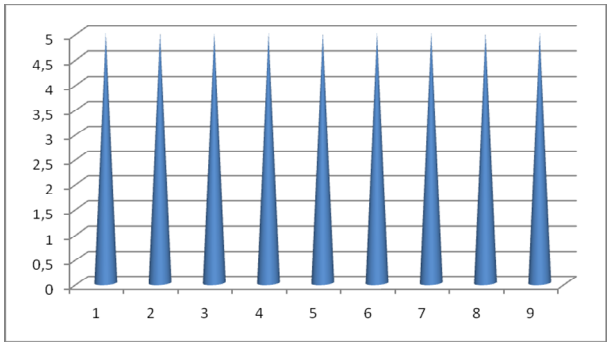
CASO 2 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 B. a-i



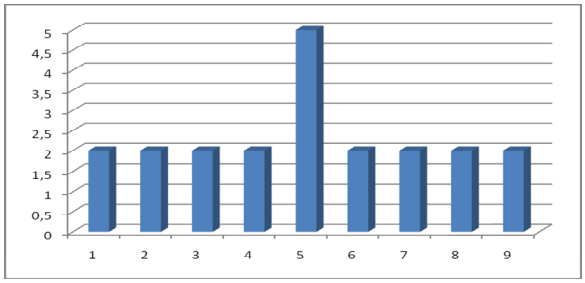
CASO 3 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 A. a-i



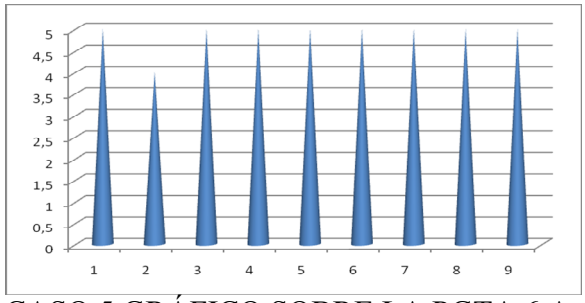
CASO 3 GRÁFICA DE LA PGTA 6 B. a-i



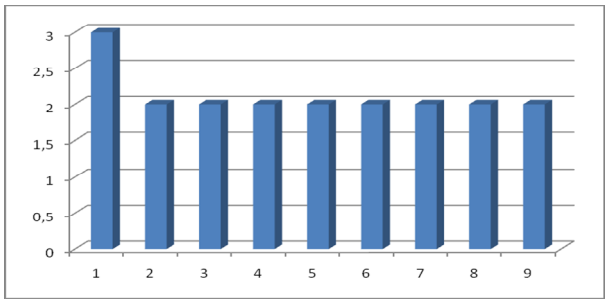
CASO 4 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 A. a-i



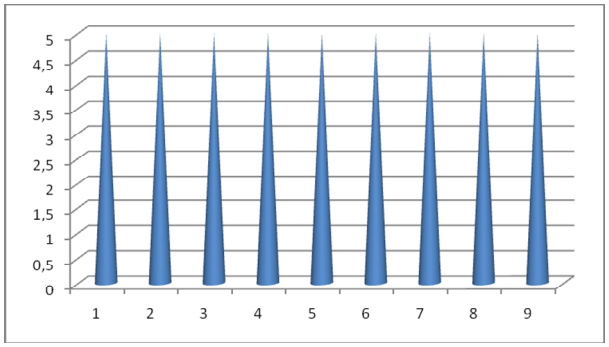
CASO 4 GRÁFICA SOBRE LA PGTA 6 B. a-i



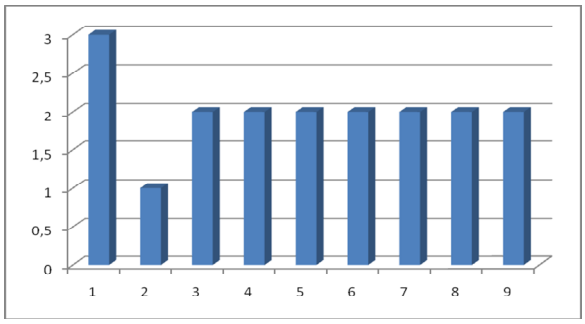
CASO 5 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 A. a-i



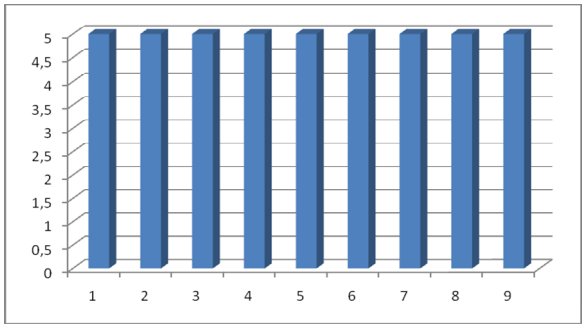
CASO 5 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 B. a-i



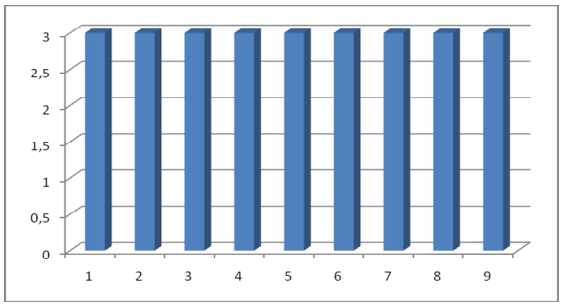
CASO 6 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 A. a-i



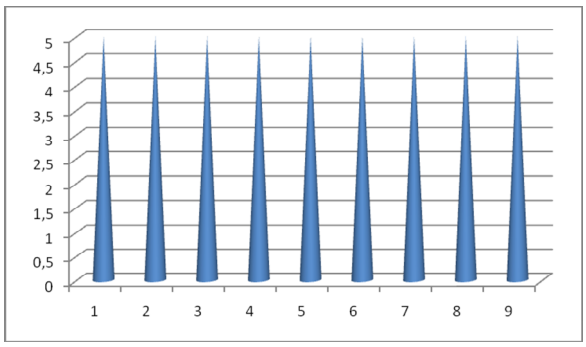
CASO6 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 B. a-i



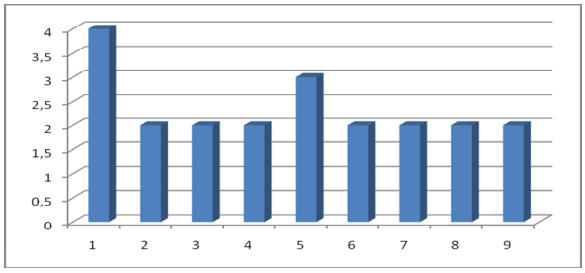
CASO 7 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 A. a-i



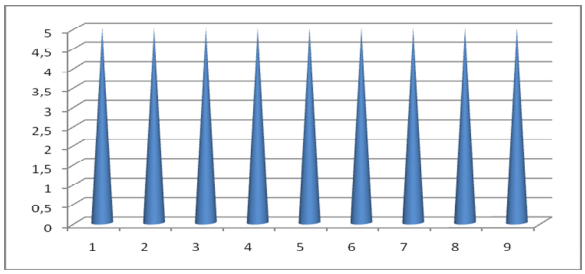
CASO 7 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 B .a-i



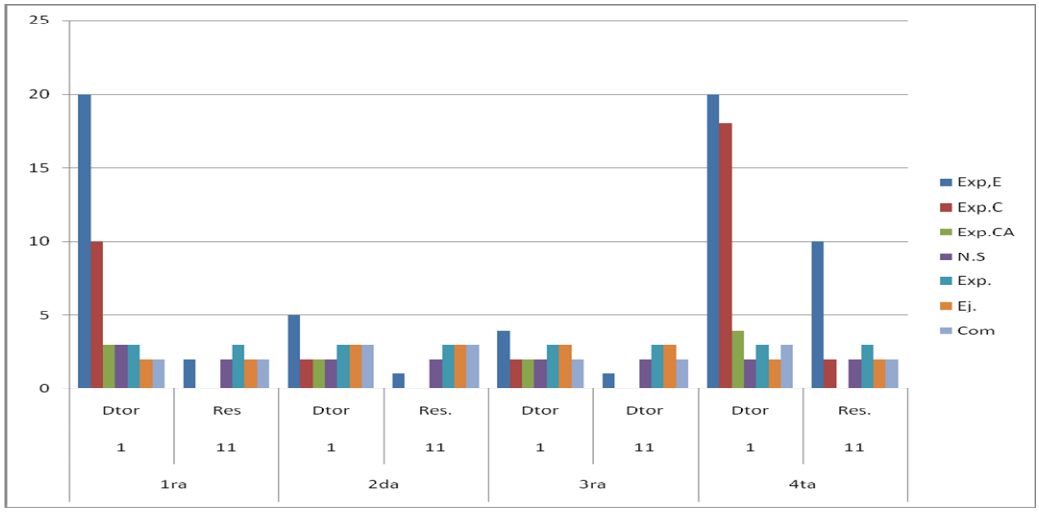
CASO 8 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 A. a-i



CASO 8 GRÁFICO SOBRE LA PGTA 6 B. a-i



COMPARACIÓN DE LOS 8 CASOS DE ESTUDIO EN LAS 4 ETAPAS



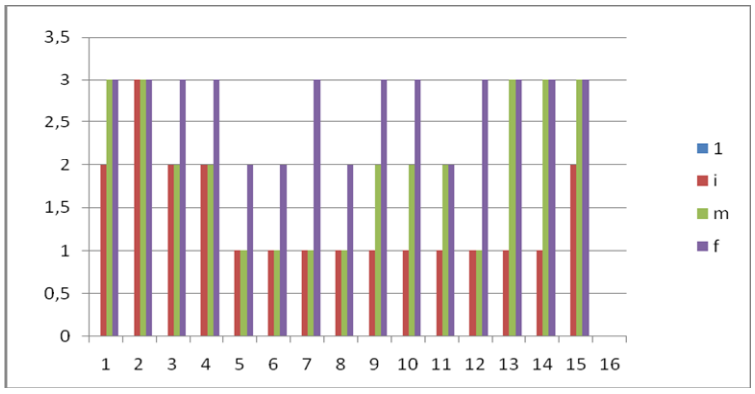
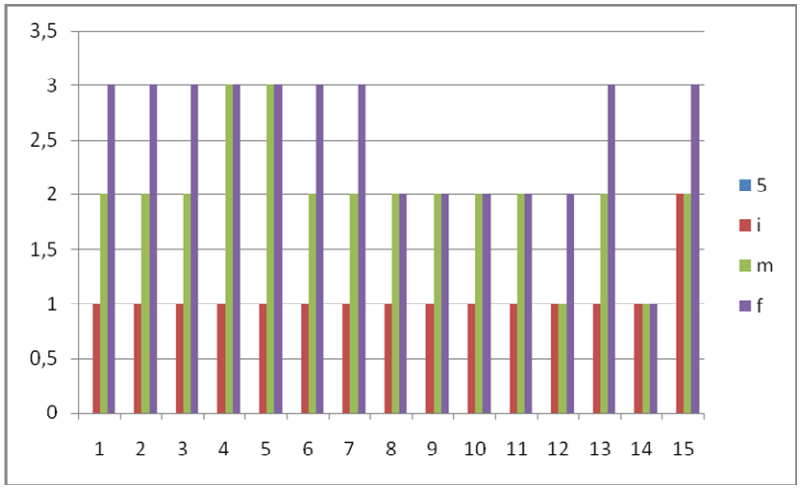
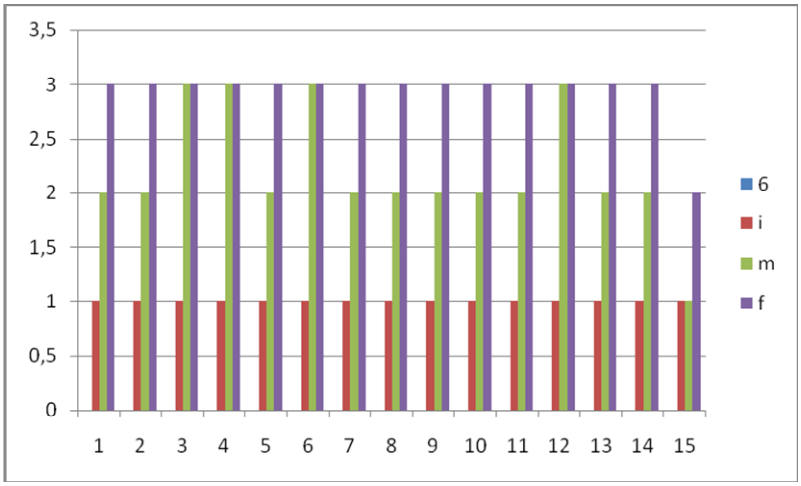


Tabla ,contenidos de las tríadas.(dimensión 1)



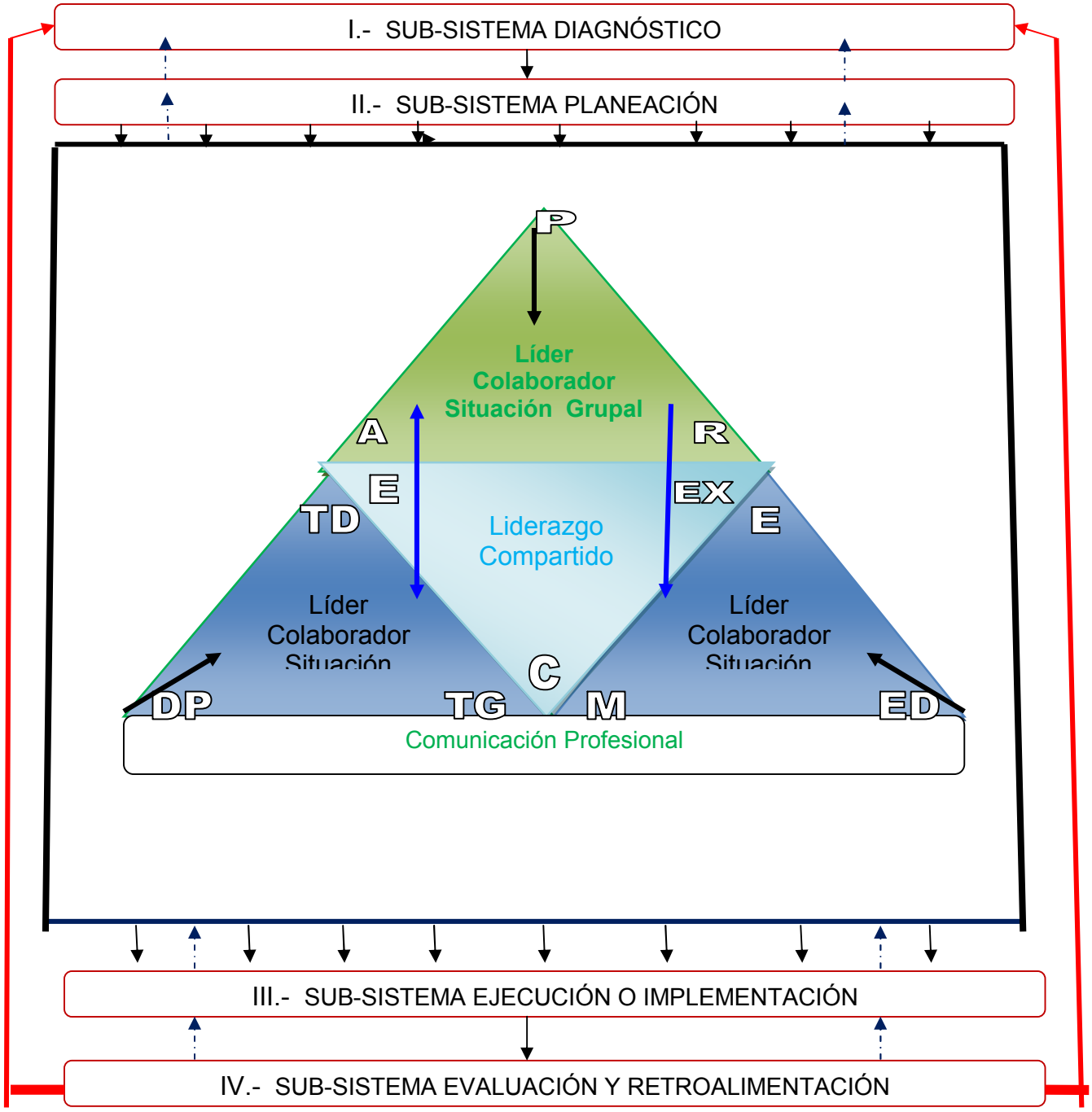
tabla, saber escuchar. Estadística. Dimensión 2



tabla, delegar autoridad. (Dimensión 4)

NPar Tests
Friedman Test

MODELO DE CAPACITACIÓN A DIRECTIVOS EDUCACIONALES EN MÉTODOS Y ESTILOS DE DIRECCIÓN.



ED	**Estilo de Dirección**	E	**Ejemplo o Estilo**	P	**Poder**
M	**Método**	C	**Conocimientos**	**LEYENDA**	
TD	**Toma decisiones**	EX	**Experiencia**		
TG	**Trabajo grupal**	A	**Autoridad**		
DP	**Dirección participativa**	R	**Responsabilidad**		